

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 7th International
Scientific and Practical Conference
“Philological and Pedagogical Studies in 21st
Century National and International Science”***

Kyiv – 2024

УДК 37.016:811

ББК 81.2-9я43

Філологічні й педагогічні студії:
Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції «Філологічні й педагогічні студії у вітчизняній та зарубіжній науці XXI сторіччя». – К.: ПП АВІАЗ, 2024. – 160 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, 2024 р.

Philological and Pedagogical Studies: Proceedings of the 7th International Scientific and Practical Conference “Philological and Pedagogical Studies in 21st Century National and International Science”. – Kyiv: AVIAZ, 2024. – 160 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, 2024

ЗМІСТ / CONTENTS

ФУНКЦІОНУВАННЯ ОДИНИЦЬ МОВИ У СУЧАСНИХ ЖАНРАХ ДИСКУРСУ LANGUAGE UNITS IN MODERN GENRES AND DISCOURSES	7
Bilan, N. Establishing the Noun Centricity of Charles Fillmore's Case Grammar	9
Богуславська А.В., Братель О.М. Механізми та функції оцінності у публіцистичному стилі	13
Войтанік І.В., Терсіна І.З. Наукові тексти економічного дискурсу в межах англійсько-української мовної пари	18
Донець С.М. Особливості перекладу фразеологічних одиниць	22
Ishchuk, A. Tourism Discourse: Linguistic Features, Pragmatic Functions, and Social Control	25
Крутько Т.В. Лексичні особливості мережевого бізнес-дискурсу	28
Malysheva, A. Semantics and Pragmatics of Personal Pronouns in Language and Discourse (Referential Approach to Meaning)	32
Мірончук Т., Одарчук Н., Одарчук, С. Поняття академічної доброчесності в українському та європейському науковому просторі: аналіз принципів і підходів	35
Селіверстова А.О. Роль італійських новотворів у діджитал-просторі	44
Сінна Л.Ю. Мовні засоби формування іміджу силових структур України в соціальних мережах	47
Цапів А.О., Андрєєва М.А. Лексичні трансформації в постмодерністських анімалістичних казках (на прикладі казок серії "Toto the Ninja Cat" Д.О'Лірі)	50
Цупрун Т.В. Концептуалізація поняття ENEMY в англійській мові	55

ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИЙ ДИСКУРС: ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОСТІ TOPICAL ISSUES IN LITERARY DISCOURSE	59
Соловей Н.В., Летуновська І.В. Математичні принципи побудови музичного твору	61
Starostenko, T. The Structures of Time and Space in the Novel by Don DeLillo “White Noise”	66
ГУМАНІТАРНІ НАУКИ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ HUMANITIES IN HIGHER EDUCATION SYSTEM OF UKRAINE: CHALLENGES AND PROSPECTS	71
Буленок С.М., Дубініна О.В. Застосування цифрових технологій у процесі навчання іноземної мови за професійним спрямуванням студентів немовного ЗВО	73
Єрмакова Т.С. Впровадження травма-інформованого підходу в сучасні заклади освіти	76
Кітнік І. Англійська мова як засіб соціальної реінтеграції та особистісного розвитку ветеранів та ветеранок російсько-української війни у прикордонному секторі: педагогічні можливості та виклики	80
Лисичкіна І.О., Лисичкіна О.О. Використання ІІІ в навчанні англійської комунікації військовослужбовців	84
Луценко О.В., Кізім Н.В. Інтеграція ChatGPT у вивчення англійської мови: можливості, виклики та етичні аспекти	87
Невинна Ю.П. Гейміфікація в освітньому процесі та її види	91
Рябокучма Т.О. Використання онлайн ресурсів для формування іншомовної лінгвістичної компетентності у студентів ЗВО	94
Solovey, N., Letunovska, I. Assessment, Teaching and Learning	96
Цепко Т.А. Інноваційні підходи до викладання англійської мови для студентів-політологів у закладах вищої освіти	102

Чернишова С.О. Сучасні методи викладання англійської мови на гуманітарних факультетах	106
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА НЕФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ TOPICAL ISSUES IN METHODOLOGY OF TEACHING ESP TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC FACULTIES	111
Андросюк Г.Л., Сидоренко О.А. Проектна робота та презентації з іноземної мови у формування професійної компетенції студента	113
Бабенко Т. Індивідуальний дослідницький проєкт як ключовий компонент програми з академічного письма для студентів магістратури	118
Hubkina, V. Implementing Active Reading Strategies in Teaching ESP Students	123
Danilina, S. Socratic Method as Basis for ESP Speaking Activities	127
Lastovets, M. Strategies for Developing Monologic Speech in ESP Lessons	129
Лялько С.В. Англомовні художні фільми як засіб збагачення змісту навчального процесу у ВНЗ	133
Liashenko, I. Understanding Defining Clauses among B1 Students: Theoretical Aspect	139
Martynenko, N., Tsarova, L. Importance of Learning English for Future Aviation Specialists	142
Mykhailenko, O., Shevchenko, O. The Role of Translation in Language Teaching	145
Petrenko, S. Asset-based Approach in ESP Teaching	148
Raikhel, A. Embracing English for Specific Purposes: Challenges and Solutions in Higher Education	152
Shabunina, V., Labenko, O. Preparing History Students for Using Digital Tools and Resources	156

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

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

**ESTABLISHING THE NOUN CENTRICITY OF
CHARLES FILLMORE'S CASE GRAMMAR**

Nataliia Bilan

Dnipro University of Technology

The modern stage in the development of syntactic analysis is primarily semantic, however, the dominance of the semantic approach in works on syntax was not greeted by all linguists in the formative stage of the semantic-syntactic method and is still not triumphant.

The syntax study approach, which by reconstructing the semantic structures of utterances on the basis of their surface formal-grammatical representations, has as its ultimate goal the study of the cognitive scenes produced or activated by utterances is embodied in the apparatus of case grammar of Charles Fillmore [3; 4]. Despite the active use of the semantic roles of case grammar by modern linguists conducting research in various fields [1; 2; 5; 6; 7], this fundamental theory is considered to be verb centric by most scholars.

Beginning the identification of the syntactic structure organisation at the semantic or conceptual level with formal indicators of the surface structure, Ch. Fillmore takes into account the importance of deep categories that are not explicitly represented. Ch. Fillmore points out the importance of grammatical features expressing covert categories: "Many recent and not-so-recent studies have convinced us of the relevance of grammatical properties lacking obvious 'morphemic' realizations but having a reality that can be observed on the basis of selectional constraints and transformational possibilities" [3, 24].

Thus, the roles of participants of real-life situations are reflected in the language system by the nominal category of case which has various forms of expression – from directly

observable affixes and auxiliary words to the formal indicators that are much more difficult to identify.

The aim of this paper is to analyse the main provisions of Ch. Fillmore's case grammar, namely the study of the utterance generation order and establish the noun centrality of Ch. Fillmore's theory.

Ch. Fillmore names his understanding of the importance of the role of the verb in determining the semantic roles of noun groups in the syntactic structure by means of an already existing term – that of Lucien Tesnière's verb centric theory – the valency of the verb. And this term reflects the real syntactic characteristics of the verb, but in very specific syntactic conditions: within the framework of isolated word combinations that are outside a linguistic context or an extended text – elementary in terms of the number of syntactic positions word combinations, i.e. minimally short verb combinations. Indeed, in such structures, the verb is the formal centre of the syntactic unit. Moreover, as linguists admit, it governs the complement (although, at least, experiential verbs do not express such unconditional control). In such combinations, the significative meaning is concentrated in the predicate which causes its semantic prominence, they seem to demonstrate the syntactic behaviour of the verb, its combinatorial possibilities and the only function of non-verbal components of such combinations seems to be the full disclosure of the predicate meaning. For example, the meaning of the verb *to run* can be represented in the combination *somebody runs; to read – somebody reads something*.

But the fact that Ch. Fillmore uses the term 'verb valency' from the valency theory of L. Tesnière only affects his theoretical, often obviously contradictory, assumptions which are not used by him in the practice of analysing the semantic structures of utterances.

In "The Case for Case Reopened", these opposing

viewpoints coexist in two adjacent sentences of the same paragraph: "... two different individuals are agentively involved... any verb identifying any particular aspect of the commercial event will constrain us to bring one or more of the entities in the event into perspective, the manifestation of this choice for English being the selection of grammatical functions corresponding to the notions of underlying subject and direct object. For example, if I wish to take the perspective of the seller and the goods, I will use the verb *sell*. Should I wish to take the perspective of the buyer and the money, I will use the verb *spend*.... And so on" [4, 72-73].

The viewpoint of the first sentence of this quotation has been very widely disseminated and theorised in modern linguistics. However, in our opinion, the first sentence does not correspond to the linguistic reality while all other statements of this quotation which remain unnoticed are the key idea of the theory of semantic syntax. The verb defines the roles of the participants, but it can only be used according to the given set of participants. Its function is to verbalise the nature of the relation predetermined by the presence of certain objects and their properties in a particular situation. Thus, predicates are variables that are predetermined by the presence of constants – noun groups, but a verb can only have one generalised relational meaning that is manifested in combination with a particular set of noun groups.

The dependence of the predicate on the accompanying noun groups in the course of utterance generation is consistent with the synsemantic predicate meanings in isolated usages. The examples of Ch. Fillmore with the semantic roles of patient and beneficiary are characteristic in this respect: "*He received a blow. He received a gift*" [3, 27]. Obviously, here different roles are attributed to the subject based not on the semantics of the verb which is common to both sentences and which in this case acts as a formal verbaliser capable of

assuming the aspectual and temporal features of the event. The different roles of the same subject are determined by the second participants in the relationship – the deep objects.

Based on the nature of Ch. Fillmore's presentation of the generation of an utterance about a trade event as a choice of perspective formed by nouns (e.g., *seller – goods*) and the verb (*to sell*) conditioned by this perspective, it is possible to assert that the determining role in the semantic structure of utterances in practice was given by Ch. Fillmore to noun groups forming the frame of the semantic structure of the sentence, rather than to the predicate. On this ground, we have defined the function of the predicate as the explication and identification of the nature of the relation determined by the presence of certain actants.

Thus, the apparatus of case (role) grammar of Ch. Fillmore allows us to study universal concepts having relational meaning and corresponding to abstraction of relations between participants of situations of the objective world. These universal relational concepts are intra-structural semantic relations of semantic units and represent various types of categorisation of the phenomena of reality performed by the means of language. Identification and explanation of the ways and peculiarities of categorisation of reality and forms of their linguistic representation is a problem of great scientific importance. In addition, understanding the semantic structure of English utterances is one of the prerequisites for learning English as a foreign language because of its maximum explanatory power.

References

1. Островська Л. Теоретичні проблеми синтаксису сучасної української мови : навчальний посібник / відп. ред. С. Пономаренко. Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2022. 240 с.
2. Duranti A. Agency in Language. A Companion to Linguistic

Anthropology / ed. by A. Duranti. Oxford : Blackwell Publishing Ltd., 2005. P. 451–473. DOI:10.1002/9780470996522.ch20. URL: https://www.academia.edu/28055506/Agency_in_Language (Date of access 03.09.24)

3. Fillmore C. J. The Case for Case. Universals in Linguistic Theory / Eds. E. Bach, & R. T. Harms. New Yor : Holt, Rinehart, and Winston, 1968. P. 1–88.

4. Fillmore C. J. The Case for Case Reopened. Syntax and Semantics, Vol. 8: Grammatical Relations / P. Cole and J. M. Sadock, eds. Cambridge : Academic Press Inc., 1977. P. 59–81. URL: <http://www.icsi.berkeley.edu/pubs/ai/casefor277.pdf> (Date of access 20.09.24)

5. Matuselych Y., Alishahi A., Backus A. Modelling verb selection within argument structure constructions, Language, Cognition and Neuroscience. 2016. Vol. 31, No. 10. P. 1215–1244. URL: <https://doi.org/10.1080/23273798.2016.1200732> (Date of access 08.09.24)

6. Romain L. Putting the argument back into argument structure constructions. Cognitive Linguistics. 2022. Vol. 33, No. 1. P. 35–64. URL: <https://doi.org/10.1515/cog-2021-0021> (Date of access 12.11.24)

7. Wechsler S. The Role of the Lexicon in the Syntax–Semantics Interface. Annual Review of Linguistics. 2020. Vol. 6. P. 67–87. URL: <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011619-030349> (Date of access 12.11.24)

МЕХАНІЗМИ ТА ФУНКЦІЇ ОЦІННОСТІ У ПУБЛІЦИСТИЧНОМУ СТИЛІ

***А.В. Богуславська, О.М. Братель**
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка*

Аналіз мовних засобів, що використовуються політиками, дозволяє чітко простежити їхні стратегічні та тактичні цілі, які вони обирають задля пропагування своїх ідей і цінностей і вираження суб'єктивних оцінок культурного, суспільно-політичного, економічного станів

тощо. Особливу роль у цьому контексті відіграють лексичні одиниці, які відображають основні цінності та переконання як самого політика (емітента), так і аудиторії (реципієнта). Використовуючи певні мовні елементи, політики звертаються до аксіологічних аспектів, впливаючи таким чином на світогляд і настрої громадян.

Отож, **метою** нашого дослідження є визначити функціонально-стилістичні характеристики оцінки як лінгвістичної категорії в публіцистичному стилі, а також розглянути особливості аксіологічних одиниць, які її формують, у політичному дискурсі.

Актуальність нашого дослідження пояснюється важливістю вивчення механізмів породження й класифікації оцінних значень в сучасному політичному дискурсі задля розуміння процесу формування громадської думки й політичних результатів.

Дослідження, присвячені функціонуванню оцінки як лінгвістичної категорії здійснювали Тетяна Космеда, Тетяна Коць, Олена Ільченко, Катерина Семажим, Хорхе Осоріо, Анхель Фелісес Лаго; функціонування аксіологічних одиниць вивчали Ольга Сушкевич, Тетяна Чаюк та інші.

Виклад основного матеріалу. Аксіологічні одиниці (або аксіологеми) визначаються як лексичні елементи, наділені емоційно-інтелектуальною оцінкою, що формується в межах конкретного дискурсу [Сушкевич 2015, с. 236]. Аксіологічний компонент є фундаментальною рисою будь-якого висловлювання, оскільки, як зазначають дослідники, побудувати висловлювання без оцінки неможливо; лише елемент поза контекстом може бути позбавленим оцінок [Osorio 2017, с. 57]. Тобто, поза контекстом слово є лексемою, яка потенційно може набувати як позитивної, так і негативної оцінки.

Згідно з думкою української науковиці Тетяни Космеди, оцінка – це думка або судження про предмет, яке виражає його характеристику через категорії цінності [Ільченко 2019, с. 43]. При цьому, цінність є необхідним компонентом для існування оцінки, оскільки вона представляється власне предметом, явищем чи ідеєю, що викликає інтерес, бажання або прагнення суб'єкта [Ільченко 2019, с. 43].

Чилійський дослідник Хорхе Осоріо зазначає, що не існує фіксованої оцінки лексичних одиниць, які використовуються у мовленні, оскільки на їхню конотацію впливає реальна ситуація, тобто, контекст і прагматичні фактори [Osorio 2017, с. 57]. Однак, українська мовознавиця Тетяна Коць зазначає, що формування позитивної чи негативної шкали оцінного значення залежить також від соціальних, національно-культурних і моральних цінностей, які існують у суспільстві [Коць 2021, с. 18].

У вираженні оцінки розрізняють два типи: експліцитну та імпліцитну. Експліцитна оцінність – це оцінка, що виражена безпосередньо й чітко через конкретні слова або фрази, у семантику яких вже закладене оцінне забарвлення, а імпліцитна оцінність – це прихована оцінка, яка виражається лише в конкретному контексті й не аналізується за традиційною диференціацією позитивне / негативне [Ільченко 2019, с. 44].

Засоби вираження оцінності мовних одиниць залежать від функціонального стилю тексту [Коць 2021, с. 19]. У наших дослідженнях ми зосереджуємося на аналізі політичних промов, які є одним з різновидів політичного дискурсу. Згідно з функціонально-стилістичною концепцією, ми можемо розглядати політичну промову як підстиль публіцистичного стилю

[Городиловська 2003, с. 138], оскільки в ній ми знаходимо ключові характеристики згаданого стилю, зокрема: а) відкрите вираження автором (мовцем) поглядів, суджень, оцінок певного факта, події тощо; б) ідейне спрямування; в) вплив на суспільно-політичну й культурну ситуації; г) елемент пропаганди поглядів і теорій [Кравець, б.д.].

Основна функція публіцистичного стилю – впливати на масову свідомість, що досягається через передачу й обмін інформацією. Однак, цей стиль допускає не лише здійснення об'єктивного інформування, але й слугує для формування ставлення людей до певних подій чи ідеологій. Значну роль у цьому процесі відіграє оцінка, яку ми можемо поділити на два типи: логічну й емоційну.

Тетяна Коць вказує, що логічна оцінність породжується об'єктивними думками й вербалізується словами й словосполученнями, які мають як позитивну, так і негативну семантику, а емоційна оцінність виникає з почуттів суб'єкта до об'єкта й у дискурсі передається за допомогою метафор, фразеологізмів тощо [Коць 2021, с. 19]. Суб'єкт та об'єкт разом з власне оцінкою є основними елементами структури категорії оцінки. Суб'єктом оцінки ми визначаємо індивіда або соціум загалом, а об'єктом – предмет, явище чи особу, які підлягають оцінюванню [Ільченко 2019, с. 43].

Часто у публіцистичних текстах переважає логічна оцінність, яка формується через мовні одиниці, які існують у пам'яті носіїв мови, формують позитивнооцінні (позитивні аксіологічні) або негативнооцінні слова (негативні аксіологічні одиниці) [Коць 2021, с. 19]. Ці слова часто походять із загальнолюдського або національного досвіду та виражають оцінку безпосередньо, тобто експліцитно.

Імпліцитна оцінність зазвичай потребує детальнішого аналізу, оскільки передбачає складніший процес

інтерпретації в конкретному контексті. У публіцистичних текстах вона може виражатися у синтаксичних особливостях, таких як інверсії, еліпсиси, прислудувальні й парцельовані конструкції тощо [Коць 2021, с. 19]. У політично спрямованих текстах важливими є емоційно-оцінні трансформовані фразеологізми, які вживаються з метою актуалізувати політичні реалії.

У контексті імпліцитної оцінності ми можемо розглядати метафори та масмедійні метафори. Метафори часто віднаходять своє місце в політичних промовах. У своїй розвідці, українська дослідниця Олена Ільченко зазначає, що масмедійні метафори можна категоризувати за семантичною парадигмою, за галуззю-репрезентантом і за типом протиставлення [Ільченко 2019, с. 45]. У політичних промовах переважають метафори третього типу, які базуються на протиставленнях, таких як свій/чужий або старий/новий.

Висновки. Оцінка як лінгвістична категорія в публіцистичному стилі виконує важливу функцію в процесі формування цінностей і переконань реципієнтів. Вербалізаторами оцінки є аксіологічні одиниці – лексичні елементи, наділені емоційно-інтелектуальною оцінкою, що формується в межах конкретного дискурсу. Вони можуть бути експліцитними (виражати оцінку прямо), або імпліцитними (закодовувати оцінку). Оцінка, у свою чергу, поділяється на логічну та емоційну: логічна оцінка відображає раціональне ставлення до предмета, а емоційна – почуття та емоційні реакції суб'єкта.

References

- Городиловська, Г. (2003). Проблема стилів в українському мовознавстві. *Вісник Львівського національного університету. Серія журналістика*, (23), 136-143.
- Ільченко, О. (2019). Аксіологічна маркованість сучасної масмедійної

- метафори. *Філологічний часопис*, 1(13), 42-51.
- Коць, Т. (2021). Оцінність як лінгвістична категорія: вербальна реалізація і стилістична диференціація. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*, 1(29), 18-20.
- Кравець, Л. (б. д.). Публіцистичний стиль. *Енциклопедія Сучасної України*. Retrieved from <https://esu.com.ua/article-882781>
- Сушкевич, О. (2015) Деякі аспекти дослідження аксіологем в контексті спілкування. *Вісник Житомирського державного університету. Філологічні науки*, 1(79), 236-239.
- Osorio, J. (2017). Dimensión axiológica del significado y discurso argumentativo: un análisis exploratorio. *Cogency*, 9(2), 47-65.

НАУКОВІ ТЕКСТИ ЕКОНОМІЧНОГО ДИСКУРСУ В МЕЖАХ АНГЛІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ МОВНОЇ ПАРИ

І.В. Войтанік, І.З. Терсіна
*Київський національний університет
імені Тараса Шевченка*

Розвиток міжнародних засобів масової комунікації та динамічність соціально-економічних змін вимагають від майбутніх економістів-міжнародників оволодіння не лише професійними знаннями, навичками та вміннями, а й іноземною мовою як засобом міжнародного спілкування. Реалізація цього завдання відбувається через формування у студентів дискурсивної компетентності, яка визначається вмінням сприймати, розрізняти, оцінювати, інтерпретувати, аналізувати, а також створювати власні різноманітні види та типи дискурсів, а також інтерпретувати різні види писемних текстів, відповідно до комунікативної мети та конкретного ситуативного контексту. Вчені М. О. Кузнецова [3], Т. В. Буяльська [1, 10] розглядають дискурс як комунікативну подію

(ситуацію), яка покликана інтегрувати текст з позамовними, референційними, когнітивними і психологічними чинниками, що забезпечують взаємодію учасників спілкування, їхні мотиви, цілі та стратегії.

За такого розуміння дискурсу текст є комунікативною подією та характеризується структурністю, орієнтацією на продукт та віртуальністю, а створення та сприйняття тексту неможливе без ментальних процесів та соціального контексту, хоча він і має свою специфіку. Таким чином текст є вигідним дидактичним матеріалом, оскільки він почав сприйматися крізь призму цілісного та закінченого за формою і змістом зразка мовної комунікації [4, 39-41], який містить у собі мовний матеріал, що вивчається, певну тему, яка стимулює ситуацію спілкування, а також мовленнєві формули (англ. *Functional language* або *Functions*), які сприяють формуванню загального іншомовного філологічного кругозору.

Через це стає актуальним завдання виявити та вивчити особливості мовного стилю сучасної наукової статті, а також провести аналіз характерних рис їхньої жанрово-композиційної організації в економічному дискурсі. Під *економічним* дискурсом розуміють сукупність мовних актів, які використовують під час визначення та характеристики економічних процесів [6, 34], усні та письмові тексти або їхні фрагменти, які відображають реалії світу економіки і які створені професіоналами, аналітиками та журналістами [2, 130]. Він містить в основі дві найголовніші ознаки: цілі та учасників. Залежно від сектору економіки в економічному дискурсі можна виділити такі його підвиди: промислово-, фінансово- та торгово-економічний, податковий, підприємницький та ін.

З огляду на це, основними жанрами економічного

дискурсу можуть виступати наукові статті, інформаційно-аналітичні статті, економічні новини, доповіді, ділові листи, хроніка форумів/ конференцій і т.ін., а його основними типами – коментарі, реклама, інструкції, описи, пояснення, аргументація, графіки та діаграми, карти, таблиці, схеми тощо. Вони сприяють формуванню навичок і вмінь добору та ефективного використання системи письмових мовних засобів (дискурсу) у межах комунікативної ситуації. Схеми, графіки, рисунки тощо, з одного боку, роблять текст естетично привабливим, підсилюють мотиваційну спроможність студентів до пояснення наукових понять та адекватного використання фахової лексики, а з іншого – забезпечують його доступність.

Англійська наукова стаття має регламентовану структуру: *заголовок* (англ. *title of the scientific paper*) – виражає основну ідею тексту; *інформація про автора* (англ. *author's affiliation*); *анотація* (англ. *abstract*) – коротке і вичерпне викладення змісту наукової статті; *ключові слова* (англ. *key words*) – слова або сполучення слів, які допомагають визначити тематику статті; *прийняті позначення* (англ. *notation*) – використовуються, коли існує ймовірність неоднозначного трактування певних термінів і понять; *вступ* (англ. *introduction*) – вступна частина статті є «оформленням фону» для основної проблеми статті і покликана зацікавити читача темою та забезпечити його потрібним для подальшого усвідомлення довідковим матеріалом; *основна частина* (англ. *body of the paper*) – текст, у якому розкривається тема статті, її мета, формулюються завдання й пропонуються шляхи розв'язання накреслених завдань; *висновки* (англ. *conclusions*) – текст-підсумок; *подяки колегам та установам* (англ. *acknowledgments*) – текст, у якому висловлюється подяка колегам за критичні зауваження, за

надані інформацію або дослідний фактичний матеріал; *бібліографія* (англ. *references*) – перелік використаних літературних та інших джерел.

Економічні тексти наукового стилю [5] мають такі підстилі: власне науковий (економічна монографія, дисертація, наукова економічна стаття, доповідь, дипломна і курсова роботи з економічних спеціальностей); навчально-науковий (підручник, навчальний посібник, методичний посібник, вказівки, рекомендації, poradnik тощо); науково-інформаційний (економічний реферат і анотація більшого за обсягом наукового економічного тексту); науково-довідковий (енциклопедія, довідник, каталог, преїскурант, перелік із різних сфер економіки); науково-діловий (патент, автореферат економічної дисертації, економічний науковий звіт, висновок економічної експертизи); науково-популярний (нарис, економічна стаття та лекція, спрямовані на популяризацію економічних знань серед громадян) тощо.

Економічний текст наукового стилю характеризується виразністю і логічністю, стислістю, точністю, нейтральною експресивністю. Синтаксис економічного тексту наукового стилю характеризується наявністю складних синтаксичних структур широким використанням символів, таблиць, формул, тощо, використанням безособових речень, пасивних конструкцій, композиційною складністю викладу, використанням економічних понять, термінів та категорій.

References

1. Буяльська Т. І. (2016). *Вираження комунікативної підтримки в сучасному англомовному побутовому та психотерапевтичному дискурсі: когнітивно-дискурсивний аспект: Автореф. дис.... канд.філол.наук: 10.02.04*. Київ: Київський університет ім. Бориса Грінченка.

2. Льїн В. (2006). Метафізичний дискурс економічної теорії // *Філософська думка*. No 5, 127-142.
3. Кузнецова М. О. (Уклад.) (2017). *Конспект лекцій з дисципліни «Текст і текстова комунікація в аспекті перекладу» для магістрантів спеціальності 035 «Філологія», спеціалізації 035.04 «Германські мови та літератури (переклад включно)» усіх форм навчання*. Запоріжжя: ЗНТУ.
4. Малімон Л. К. (2008). Семантико-синтаксична характеристика мовленнєвого жанру наукової статті / Л. К. Малімон, А. Д. Шкаровецька // *Вісник ВНУ ім. Лесі Українки. Філологічні науки*. No 4. 38-41.
5. Перегінчук У. Д. (2012). Жанрова класифікація економічного дискурсу // *Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Серія Філологічна*. Вип. 23.
6. Molodcha N. S. (2016). Systemic and Innovative Lexicon of the Economic Discourse // Харків : *Вісник. Харків. нац. ун-ту ім. В.Н. Каразіна. Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов*. Вип. 83. 122-128.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ

С.М. Донець

*Український державний університет
залізничного транспорту, м. Харків*

Перекладати фразеологізми з англійської на українську вважається завданням високої складності, тому що необхідно передати істотні ознаки – образність, лаконічність, цілісність значення, стійкість, відтворюваність.

Фразеологізми є надзвичайно розгалуженими за своєю семантикою і тісно пов'язані з культурою та ментальністю народу. Перекладаючи фразеологізми, найголовніше завдання перед перекладачем – це не

загубити стилістичну функцію фразеологізму. При відсутності в англійській мові ідентичного образу перекладач змушений вдаватися до пошуку приблизної відповідності.

При перекладі, як і в інших мовах, англійські фразеологічні одиниці поділяються на два основних типи:

1) постійний рівноправний відповідник, який є єдиним можливим перекладом і не залежить від контексту. Такий тип перекладу притаманний дослівній передачі англійських фразеологічних одиниць, наприклад: *swim like a fish* – *плавати як риба в воді*;

2) еквіваленти англійської фразеологічної одиниці, наприклад *a snake in the grass* – *зміюка підколотна*. Часткові еквіваленти містять лексичні, граматичні та лексико-граматичні відмінності при наявності однакового значення в стилістичному аспекті. Відповідно цей тип можна розділити на: часткові лексичні еквіваленти (*kill the goose that lays the golden eggs* – *вбити курку, яка несе золоті яйця*) та часткові граматичні еквіваленти (наприклад, розбіжність в числі: *fish in Doubled waters* – *ловити рибу в каламутній воді*).

Особливу складність для перекладача представляють авторські перетворення, які можуть полягати в:

- запровадженні у фразеологічному звороті нових компонентів, наприклад: *to put the cart before the horse* – *робити все навпаки*;

- оновленні лексико-граматичного складу фразеологізму в результаті заміни окремих його компонентів іншими словами. Наприклад: *have an albatross about one's neck* – *носити важкий камінь на серці* (дослівно – носити альбатроса на шії);

- розщепленні фразеологізмів і використанні їх компонента (або компонентів) у складі змінного словосполучення.

При перекладі треба бути досить уважним і враховувати культурно-лінгвістичні відмінності фразеологічного фонду обох мов. Дослідження показало, що багато студентів не можуть правильно перекласти фразеологізм *an elephant in the room* – *дуже важлива справа*, відтворюючи його як *слон в посудній лавці*. Подібного роду помилки зумовлені бажанням знайти метафоричну основу, посиляючись на лінгвокультурологічний фон рідної мови (Cowie, 1998). Велика кількість фразеологічних одиниць в англійській мові немає еквівалентів в українській мові, наприклад, фразеологічні одиниці, які містять реалії. При перекладі даного типу фразеологічних одиниць найкраще використовувати калькування і описовий переклад. Калькування дає можливість донести до читача образну складову англійської фразеологічної одиниці. Наприклад: *The old lady of Threadneedle Street* – *стара леді з Треднідл-стріт* (англійський банк). Розумінню перекладу допомагає примітка: «стара леді» імплікує консерватизм банку (Треднідл-стріт – вулиця, на якій він знаходиться). Переклад «англійський банк» не передає специфіки даного фразеологізму. Такі прізвиська, як John Bull – «Джон Буль», Uncle Sam – «дядько Сем» найкраще передати шляхом калькування.

Крім прийому калькування, використовується описовий переклад, тобто переклад фразеологізму за допомогою вільного поєднання слів. Він особливо зручний для передачі зворотів термінологічного характеру, що не допускає калькування під час перекладу. Наприклад: *cross the floor of the House* – *перейти з однієї партії в іншу*; *accept the Cniltern Hundreds* – *складати з себе повноваження члена парламенту*.

Отже, існують такі способи перекладу фразеологічних одиниць – переклад фразеологічним

еквівалентом, фразеологічним аналогом, описовий переклад, контекстуальний переклад та калькування; але найкращим способом перекладу образної фразеології, без сумніву, є використання відповідного фразеологізму в рідній мові. Застосування цього способу перекладу забезпечує не тільки передачу змісту, але й відтворення образності та експресивності англійського виразу.

References

- Cowie, A.P. (1998). *Phraseology: Theory, Analysis, and Applications*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- Granger, S., & Meunier, F. (2008). *Phraseology: An Interdisciplinary Perspective*. John Benjamins Publishing, 2008.
- Advanced Vocabulary and Idiom / B.J. Thomas. Paperback. September, 1990.

TOURISM DISCOURSE: LINGUISTIC FEATURES, PRAGMATIC FUNCTIONS, AND SOCIAL CONTROL

Alla Ishchuk

Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv

Advertising and tourism discourse serve as vital tools in modern communication, utilizing linguistic strategies to inform, persuade, and shape consumer behavior. While advertising fosters brand loyalty and recognition through creative techniques like metaphors and puns, tourism discourse operates as a specialized form of institutional communication, catering to distinct audiences through pragmatic and lexical specificity (Ishchuk, 2023). This report investigates tourism discourse as a specialized language, emphasizing its functional, linguistic, and pragmatic dimensions while considering its role

in influencing perception and behavior.

The growth of international transport, trade, and economic connections has catalyzed the expansion of tourism as a global industry, creating the need for a distinct language. Tourism discourse not only facilitates communication but also shapes tourist behavior within established boundaries, ensuring alignment with institutional and socio-cultural norms (Ishchuk, 2022; Dann, 2001). However, there remains a need to explore how its linguistic features and pragmatic orientation contribute to its effectiveness in fulfilling these dual roles.

The concept of specialized language, or language for specific purposes, was studied by Hofmann, Dann, Drozd, and others, and defined as a functional language embedded within the broader framework of national literary languages (Hofmann, 1988). Tourism discourse aligns with this definition, functioning as a form of institutional communication designed for specific contexts. Ukrainian and other researchers highlight its practical focus, underscoring its role in structuring interactions within the tourism sector.

Tourism discourse exhibits linguistic characteristics akin to other specialized discourses, marked by distinctive lexical and syntactic features. These include the strategic use of general language and specialized terminology derived from various lexico-semantic groups. This terminology spans narrowly specialized vocabulary, terms borrowed from related fields, and language common in mass communication, ensuring accessibility while fulfilling its specialized purpose (Іщук, 2021).

English-language tourism discourse is particularly defined by its clarity, precision, conciseness, and lack of emotional subjectivity. At the lexical level, it incorporates positive adjectives, superlatives, antonyms, metaphors, and newly coined terms, often supplemented by personal and possessive pronouns. Stylistically, it employs techniques like

humor, irony, puns, rhetorical questions, and affirmations, enhancing its appeal and engagement with the audience. These features reflect the cognitive principles outlined in advertising, ensuring comprehensibility and memorability.

Syntactic features further distinguish tourism discourse. Elements like nominalization, present tense, imperatives, modal verbs, and passive constructions enhance its functionality. These tools create a tone of immediacy, authority, and inclusivity, guiding tourists through their experiences while maintaining clarity and precision. The effective use of such structures ensures that tourism discourse serves as both an informative and directive medium, subtly influencing behavior and decision-making.

Beyond its communicative role, tourism discourse functions as a mechanism of social control. Although tourists are liberated from daily obligations during travel, their freedom is moderated by the boundaries established by the tourism industry and societal infrastructure. Linguistic cues embedded in promotional materials and operational guidelines subtly shape behavior, aligning perceived freedom with the goals of tourism operators and the socio-cultural norms of destinations. This dual role underscores the strategic importance of tourism discourse in managing tourist experiences.

Tourism discourse exemplifies the multifaceted role of specialized language in achieving pragmatic objectives. Its integration of lexical creativity, syntactic precision, and stylistic appeal ensures effective communication while aligning tourist experiences with institutional and socio-cultural goals. By functioning both as a medium of communication and as a tool of social control, it bridges the gap between individual freedom and structured interaction. As tourism continues to expand globally, further research into its linguistic and pragmatic features will deepen our understanding of its role in shaping cultural exchange and consumer behavior.

References

- Dann, G. M. S. (2001). *The Language of Tourism: A Sociolinguistic Perspective*. 2nd ed. Wallingford, UK: CAB International.
- Hofmann, L. (1988). Research on languages for special/specific purposes” in: *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*. Berlin-New York, 653–660.
- Ищук, А. А. (2021). Терміносистема англомовного туристичного дискурсу. *Moderní aspekty vědy: X. Díl mez-inárodní kolektivní monografie*. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o. P. 343–351.
- Ishchuk, A. A. (2022). Specialized Discourse Features in the English Tourist Text. *Innovative pathway for the development of modern philological sciences in Ukraine and EU countries: Scientific monograph*. Riga, Latvia: Baltija Publishing. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-196-1-29>
- Ishchuk, A. A. (2023). Linguistic strategies in advertising: crafting a positive and memorable narrative. *Філософія та публічні комунікації: інформаційний простір сучасної культури: матеріали міждисциплінарного круглого столу, приуроченого пам'яті української журналістки, публіцистки, громадської діячки, головного редактора газети «Освіта», члена Національної спілки журналістів України Коноваленко Ольги Степанівни, 27 жовтня 2023 року*. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-349-4-13>

ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МЕРЕЖЕВОГО БІЗНЕС-ДИСКУРСУ

Т.В. Крутько

*Національний університет водного господарства
та природокористування, м. Рівне*

Бізнес-дискурс – мовленнєва практика професійного співтовариства в особі бізнесменів-практиків та теоретиків бізнесу, що розглядається у сукупності її мовних та

позамовних – прагматичних, соціокультурних, когнітивних, психологічних, ситуативно-пресупозиційних та інших вимірів; особлива форма соціальної взаємодії, спрямована на отримання економічної вигоди (прибутку) та забезпечення нормального співробітництва зацікавлених у цьому сторін (Науменко, 2017).

Бізнес-дискурс в інтернет-просторі виконує такі стратегічні завдання: заявляє про присутність компанії на ринку; інформує про переваги товару/ послуги; приваблює потенційних інвесторів, партнерів, франчайзерів та співробітників; формує позитивний імідж; впливає на суспільну думку (Науменко, 2017).

Мережевий бізнес-дискурс перебуває у центрі уваги представників різних наук, зокрема лінгвістів (Л. Науменко, Т. Бикова), проте малодослідженими залишаються усні жанрові форми мережевого бізнес-дискурсу, зокрема відео-промови, розміщені на персональних інтернет-сторінках бізнес-коучів.

Відео-промови є невеликими за обсягом, переважно монологічними текстами бізнес тематики, адресованими аудиторії, професійно пов'язаній зі сферою бізнесу чи тим, хто бізнесом цікавиться (Крутько, 2017). Аналіз відео-промов, які здійснюються у режимі прямої трансляції та які можна переглянути у зручний час в записі, дозволяє виокремити притаманні їм функції:

- самопрезентації;
- інформування;
- мотивування;
- підтримання соціальних зв'язків;
- навчання;
- спонукання;
- маніпулювання.

Ефективність промов бізнес-коуча залежить від його здатності встановлювати контакт з аудиторією,

взаємодіяти з нею і на неї впливати. З метою встановлення контакту з інтернет-аудиторією бізнес-коучі мобілізують різноманітні ресурси мови, стильова амплітуда яких надзвичайно велика. Серед цих одиниць – наділені експресивним прагматичним потенціалом лексичні засоби, використання яких сприяє підсиленню апелятивно-спонукальних характеристик промов та їхній дерегламентації.

У проаналізованих промовах емоційно-експресивна складова реалізується шляхом уживання низки лексичних засобів дерегламентації:

– звертань: *But it all boils down to economics, buddy (4); My friends, if you are watching this video, you probably will wanna watch it a few times (4); Be a warrior, baby! Go, get them! (4);*

– вигуківих фразеологізмів – знаків емоційних реакцій мовців на різні ситуації: *If you actually took it practical you haven't even started. Too many people view post university as like, oh shit – this is now like real and I'm 'lost' (3);*

– усічених одиниць – стилістично знижених і фамільярних синонімів вихідних одиниць: *Haircut at 6.30, you know, got up, exercised, coaching call merely at 7, got to the office, prepped for conference calls, had some meetings, talked to like 4 different big CEO today (4);*

– елементів сленгу: *Your skin is too thin for your goals. You got a pin prick and you go bananas for three days (4); Settling is sucks (4);*

– вульгаризмів: *I don't know your business but I know PR and I know why PR is in deep doo-doo (3).*

Численні прояви колоквиалізації – провідна ознака відео-промов, розміщених на персональних інтернет-сторінках бізнес-коучів. Основне функційне призначення розмовно-побутової лексики та фразеології, які

вирізняються виразністю й безпосередньо апелюють до емоцій цільової аудиторії, полягає в експресивному акцентуванні та підсиленні сигналу, що його відсилають промовці. Серед інших функцій стилістично зниженої лексики виокремлюємо функцію контактовстановлення, а також апелятивну, атрактивну, оцінну функції.

Оскільки створення певного емоційного стану визначає успішність комунікації, використання знижено маркованих мовних компонентів як засобів депатетизації та дерегламентації підсилює апелятивно-спонукальні характеристики усних форм бізнес-дискурсу, сприяє реалізації комунікативної мети, чинить персуазивний вплив на психоемоційну сферу цільової аудиторії.

References

1. Крутько, Т. В. (2017). Стратегії мовленнєвого впливу у промовах бізнес-коучів (на матеріалі персональних сторінок соціальної мережі Facebook). *Лінгвістика XXI століття: нові дослідження і перспективи*, 106–112.

2. Наumenko, Л. П. (2017). *Сучасний англомовний бізнес-дискурс: комунікативно-прагматичне та лінгвоконцептуальне моделювання* [дис. на здобуття наук. ступеня д. філол. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови». Київ, 515 с.]

Джерела ілюстративного матеріалу

3. Gary Vaynerchuk. *Home* [Facebook page]. Facebook. Retrieved November 11, 2024, from <http://www.facebook.com/gary/>

4. Tom Ferry. *Home* [Facebook page]. Facebook. Retrieved November 11, 2024, from <http://www.facebook.com/TomFerry/>

**SEMANTICS AND PRAGMATICS OF PERSONAL
PRONOUNS IN LANGUAGE AND DISCOURSE
(REFERENTIAL APPROACH TO MEANING)**

Alla Malysheva

Taras Shevchenko National University of Kyiv

The subject as a linguistic category in the meaning of “a person” alongside with other lexical means (nouns, noun phrases) can be expressed by personal pronouns. The semantics and pragmatics of pronouns is complex. They are the most general abstract class of words devoid of real content without a situation. Scholars point out their antecedent, autosemantic, deictic functions. Personal pronouns are units of associative, partially desemantic vocabulary. Taken separately, they have the least degree of lexical descriptive meaning which is relative and dynamic, their semantics is very movable – from concrete to abstract. They rely on the context in their interpretation [1]. Personal pronouns as subjects have no constant reference to them, and they choose different referents on different occasion of use. They function as replacements for co-referential noun phrases. They do not have a direct denotative meaning and can correlate with a large number of people, which makes it possible to create generalizations, maxims. Pronouns are a special class of words expressing person, number and gender. They play a decisive role in forming different types of syntactic constructions: definite-personal, indefinite-personal and generalized-personal.

Personal pronouns as definite descriptions have a double nature (definite – the so-and-so and indefinite – the so-and-so) [6]. As a result, the same surface structure of a sentence can have different semantic readings – definite, indefinite and generic. Definiteness / indefiniteness is connected with the definite and indefinite usage of a definite description. The

notion of definite and indefinite descriptions can help to distinguish definite and indefinite usage of personal pronouns as subjects and the constructions in which they are used.

1) If a description refers to an object familiar to the interlocutors, it has its reference, and such a description is definite.

2) If a description refers to an unknown (non-concrete) object, it has no reference, and such a description is indefinite.

So, definiteness / indefiniteness is connected with the notion of reference which is provided by meaning. Thus, the conception about reference of a syntactic construction to reality can be also applied to define the definite, indefinite or generic status of personal pronouns.

Reference is associated with such words as *denote*, *stand for*, *designate*, *apply to*, etc. Reference is correspondence with the facts of the world. Reference is meaning of words, sentences, utterances. It is provided by meaning and created between a word and the world, between a sentence and a situation / an extralinguistic referent of a sentence. A referent to a word is a separate element of the world while a referent to a sentence is a situation. According to the referential approach to meaning, nouns refer to individuals or denote classes of individuals, adjectives and adverbs denote properties, and verbs denote actions. There is semantic reference and speaker's reference, reference in language and reference in speech – semantic and pragmatic reference [4].

Reference is performed by the speaker in the speech act with the help of pronouns in a nominal phrase and the categories of tense, aspect, mood in a verbal phrase. A sentence acquires reference only in the context of speech [3].

Pronouns are the main means of reference. They form a lexical-semantic class of words joined by their role in establishing reference. From the point of view of reference, subjects are referring expressions. Speakers can refer by using

proper names, personal pronouns, demonstrative pronouns, definite descriptions and definite noun phrases [5]. Personal pronouns as subjects acquire reference which can be constant, context-independent or context-dependent, concrete or non-concrete, fulfilled or unfulfilled. Expressions can be referring, non-referring, directly referring and contextually referring. Reference can be semantic and pragmatic. We have to distinguish reference from the act of referring which leads to the difference between sentence meaning and speaker meaning. We should differentiate sentence meaning and speaker meaning, speaker's reference and semantic reference [2]. There are degrees of referring – from lack of referring to full referring which is explained by different degrees of information for the hearer to pick out the referent [7].

References

1. Evans G. Pronouns, *Linguistic Inquiry* Vol.11, 1980. pp. 214-248.
2. Grice P. Utterer's Meaning and Intentions, Ludlow ed., 1997 pp.59-88
3. Jaszczolt K.M. Semantics and Pragmatics. *Meaning in Language and Discourse*, Pearson Education, 2002. 405 p.
4. Kripke S. Speaker's reference and semantic reference, Ludlow ed., 1997. pp. 383-414.
5. Neale. S. *Descriptions*, Cambridge, Mass.: MIT Press, 1990. 302 p.
6. Russell B. *Descriptions*, Ludlow ed., 1997. pp. 323-333.
7. Strawson P.F. *On referring*, Ludlow ed., 1997. pp. 335-359.

**ПОНЯТТЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ В
УКРАЇНСЬКОМУ ТА ЄВРОПЕЙСЬКОМУ
НАУКОВОМУ ПРОСТОРІ: АНАЛІЗ ПРИНЦИПІВ І
ПІДХОДІВ**

Тетяна Мірончук

*Київський національний університет
імені Тараса Шевченка*

Наталія Одарчук

Волинський національний університет імені Лесі Українки

Сергій Одарчук

*Волинський фаховий коледж культури і мистецтв
імені І. Ф. Стравінського*

Питання академічної доброчесності перебувають у центрі уваги наукового праксису у багатьох європейських країнах та особливо в Україні, зважаючи на інтегративні процеси вітчизняної науки у європейську наукову спільноту. У цьому контексті особливого значення набувають завдання як визначення обсягу самого поняття і його інтерпретації, так і кола його проблематики, пов'язаної з реаліями українського наукового простору.

Аналіз існуючого європейського досвіду, власні польові спостереження, емпіричне вивчення засадничих принципів поняття, як і систематизація теоретичних джерел дозволяють зробити деякі попередні узагальнення з теми та виявити певні закономірності й відмінності функціонування цього поняття у двох полярних галузях науки та негомогенних дискурсах на західно- і східноєвропейських теренах.

Будучи валоративно-регулятивним за своєю суттю, поняття академічної доброчесності закріплює у статусі академічних цінностей пріоритетність таких семантичних ознак, як чесність, об'єктивність, оригінальність, точність,

прозорість, критичність, відповідальність, взаємоповага, довіра, законність [6]. Поняття академічної доброчесності не зводиться лише до морально-етичних настанов коректної академічної поведінки, як його традиційно сприймають, а й включає широкий спектр законодавчих приписів, історичних, культурних, психологічних ініціатив, на ґрунті яких формується його зміст [3].

Академічний дискурс відіграє ключову роль у формуванні обсягу поняття академічної доброчесності, виступаючи генеративним середовищем для здійснення наукових практик, а також інструментом і функціональним полем актуалізації самого поняття академічної доброчесності. Серед принципів і стратегій, які сприяють формуванню засад академічної доброчесності у науковому дискурсі, називаємо *відкритість дискурсу як системи*, що істотно зумовлює необхідність прозорості досліджень, доступності і популяризації здобутків; *сфокусованість наукових комунікацій і досліджень на науковому методі*, який базується на об'єктивності та верифікації гіпотез; цементування наукових розробок поняттям *критичного аналізу*, як рушійних операцій обґрунтування й доведення для отримання об'єктивних результатів і підвищення якості наукових розробок; а також *принцип кооперації та конкуренції* як стимулів здійснення передових розробок та/чи досягнення високих наукових результатів.

Огляд наявної наукової літератури з теми академічної доброчесності показує, що наразі її розробленість представлена швидше напрацюваннями міжнародних закладів, урядових установ, неурядових організацій, професійних спільнот, центрів та комітетів при університетах, аніж доробком наукових шкіл чи персоналій. Зокрема, міжнародний центр академічної доброчесності (International Centre for Academic Integrity – ICAI, Dayton, USA), Рада європейських студій (Council for

European Studies – CES, New Haven, USA), Центр досліджень академічної цілісності (Centre for Research on Academic Integrity – CRI, New-York state university, USA) сфокусовані на напрацюванні нормативів та рекомендацій щодо впровадження принципів академічної доброчесності, розробленні стратегій виявлення порушень, стандартів академічної етики на глобальному рівні. Центр дослідження академічної доброчесності (Centre for Research on Academic Integrity – CRI, Michigan university, USA) університету м. Мічиган має своїм пріоритетом розробку антиплагіатних продуктів.

У Європі існує розгалужена мережа установ та організацій, які активно працюють над поширенням принципів академічної доброчесності. Їхні зусилля спрямовані на стандартизацію освітніх вимог, фінансування досліджень, надання рекомендацій та підтримки академічним спільнотам у дотриманні етичних норм, проведення експертиз нормативних документів, наукових робіт та кодифікацію наукової поведінки. Серед найпомітніших: Європейська комісія (European Commission – EC, Brussel), Європейська асоціація університетів (European University Association – EUA, Etterbeek, Belgium), Німецький центр університетських та наукових досліджень (Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung – DZHW, Hannover, Berlin, Deutschland), Агентство з оцінки досліджень та вищої освіти (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur – AERES, Paris, France), Національне агентство з оцінки університетів та досліджень (Agenzia Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca – ANVUR, Roma, Italia), Центр європейських студій (Centre of European Studies – CES, Oxford, UK), Агентство із забезпечення якості вищої освіти (Quality Assurance Agency for Higher

Education – QAA, Gloucester, UK), Центр з питань дослідницької цілісності (Centre for Research Integrity – CRI, Amsterdam, Netherland), Центр підтримки досліджень (Research Support Centre – RSC, Manchester, UK).

В українському науковому просторі зміст поняття академічної доброчесності передовсім визначено статтею 42 Закону України «Про освіту». Зокрема, академічна доброчесність трактується як «сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень» [1]. Низка державних інститутів – МОН, НАЗЯВО, Державна служба якості освіти – напрацьовують нормативно-законодавчі засади поняття, проводять інституційна аудити, моніторингові дослідження, сертифікацію ЗВО. Конкретизація теми академічної доброчесності здійснюється також такими громадськими організаціями, як Проєкт сприяння академічній доброчесності в Україні (SAIUP), представництвом Міжнародного центру академічної доброчесності (ICAI) в Україні, осьовими напрямками діяльності яких є упровадження світового досвіду та рекомендацій, укладання етичних кодексів, створення алгоритмів та процедур для запобігання й розслідування порушень академічної доброчесності, укладання навчальних програм для студентів, викладачів та адміністраторів, спрямованих на формування культури академічної доброчесності.

Аналіз нормативних документів деталізації поняття дозволяє виокремити деякі універсальні у підходах до розуміння поняття академічної доброчесності, які сповідаються у європейському та українському наукових просторах, як підтримка *Бухарестської декларації етичних*

цінностей і принципів вищої освіти в Європі [7]. Зокрема, спільним у розумінні сутності поняття можна назвати його детермінованість фундаментальними цінностями, такими як чесність, прозорість, довіра, відповідальність, повага до науки як сфери діяльності, наукова об'єктивність; необхідність популяризації наукових знань та розробок; підпорядкування академічних дій нормативним документам і приписам закону у сфері освітньої та / чи академічної діяльності; позицію нульової толерантності до будь-яких форм академічної недоброчесності, таких як обман, плагіат, шахрайство, дезінформувannya, фейковість, фабрикація, фальсифікація, корупція, хабарництво, підкуп в умовах розвитку технологій та ШІ.

Урахування інших факторів, зокрема *культурного, історичного, соціального контексту, рівня інституційної унормованості* стосовно дій, визначуваних як академічно (не) доброчесні у країнах західної Європи та в Україні, уможливило виокремити низку відмінностей.

Однією із ключових культурологічних відмінностей у понятті академічної доброчесності на європейському та українському науковому просторах, як бачать західні дослідники [3], є *індивідуалістичний* на заході, та відповідно, *колективістський* на сході підходи до наукової та академічної діяльності. *Західний європейський індивідуалізм* закріплює пріоритетним студентоцентричний підхід з акцентом на індивідуальних навчальних планах, оцінюванні індивідуальних досягнень (а не у порівнянні з іншими), на самостійному аналізі та опануванні матеріалу, на активній ролі студента з позицією викладача як фасилітатора. *Колективістичні* підходи мають приписний характер, сфокусовані на єдиних програмах безвідносно до індивідуальних особливостей чи потреб студентів, на оцінюванні за результатами групи, де викладачеві відводиться домінуюча роль.

Обсяг досліджуваного поняття у двох культурах неконгруентний також з огляду і на *соціально-історичний контекст*. Як зазначається в напрацюваннях [5], довша історія європейської науки, культурно-історична спільність та відсутність глибинних трансформаційних процесів на заході сприяли виформуванню там *колективної громадянської наукової свідомості*, що сприяло становленню мережі державних і громадських інституцій та усталеності механізмів контролю, превенції й санкціонування за вияви академічної недоброчесності. В Україні ці процеси перебувають на перехідному етапі, чи етапі становлення, зумовленому необхідністю уніфікації чинного законодавства у сфері освіти до європейських стандартів, адаптації нормативно-правової бази наукової діяльності до засадничих принципів функціонування науки в європейському просторі.

Разом з тим в українських академічних практиках виявлено низку розузгодженостей *регулятивного* характеру. Незважаючи на наявність законодавчих актів та внутрішніх нормативних документів у закладах науки та освіти, існують певні проблеми у їхній реалізації. Висновки та звіти вітчизняних та європейських комісій [2; 3; 4] називають основними дерегулятивами поняття доброчесності на теренах східної Європи та України, які можуть підірвати загальноположні принципи академічної доброчесності: *недостатню чіткість та системність законодавства у сфері освіти, недостатню деталізацію етично-правових норм, низьку правову обізнаність учасників освітнього процесу, відсутність ефективних механізмів контролю академічних правопорушень, адміністративні тиски на підлеглих учасників освітнього процесу*, що загалом позначається на *толеруванні порушень, низькій мотивації* учасників наукового процесу до неухильного й доброчесного дотримання принципів

академічної поведінки, розповсюдженні *плагіату та академічного шахрайства, різночитанні та спотворенні у трактуваннях* академічних та етичних правил і приписів.

Хоча поняття академічної доброчесності є базовим у будь-якій галузі науки чи наукової діяльності, все ж специфіка різних наукових галузей позначається на наповненні та інтерпретації поняття академічної доброчесності.

Проведене перехресне дослідження семантики понять «гуманітарні науки» та «природничі напрямки» дозволило помітити як спільні, так і відмінні риси в інтерпретації змісту академічної доброчесності. Обидві галузі однаково наголошують на необхідності *оригінальності дослідження, точності цитування, об'єктивності висновків, відкритості та оприлюдненості результатів.*

Розбіжності щодо наповнення змісту поняття академічної доброчесності простежуються у *визначенні поняття істини, у критеріях оцінювання та методах дослідження у порівнюваних сферах.* Зокрема, поняття істини в гуманітарних науках зводиться до *колективно визнаної точки зору*, що допускає альтернативність думок, відсутність єдино правильної відповіді, тоді як в природничих науках істина доводиться *експериментально та обчислювально*, відтак винесення аналітичних оцінок в гуманітарній сфері не може вважатись порушенням етичного кодексу. Стосовно критеріїв оцінювання, в гуманітарній сфері ними є *глибина аналізу, переконливість аргументації*, які істотно суб'єктивовані, тоді як в природничих науках вони спираються на об'єктивні фактори – *доказовість та верифікацію гіпотези.* Через принцип суб'єктивного та/ чи об'єктивного у науковому пізнанні проявляється ще одна незбіжність змісту поняття у порівнюваних галузях, а саме методологія і методи – з

переважанням *якісних методів (аналіз, спостереження, опис)* в гуманітарній сфері на протигагу *кількісним методам (обрахунки, статистичний аналіз)* в природничій сфері. Тому, застосування якісних методів у гуманітарній сфері також не може слугувати підставою для кваліфікації факту академічної недоброчесності. Близькими та такими, що засновуються на методах дослідження, є відмінності за принципом *маніпуляції даними*, коли в гуманітарній сфері вдаються до *вибіркового добору цитат*, чи використання джерел (що допустимо), а в природничій сфері некоректна обробка статистики виражається у *фальсифікації* даних (що неприпустимо).

З опертям на виявлені розбіжності у принципах при інтерпретації змісту поняття академічної доброчесності у порівнюваних галузях можна провести зіставлення типових викликів, на які наражаються дослідники в гуманітарних та природничих науках.

Виклики в гуманітарній сфері передовсім зумовлюються переважальним фактором суб'єктивного при аналізі й дослідженні матеріалу. Типовими загрозами, які впливають з самої природи гуманітарної сфери, стають *ризик упередженості, розмитість поняття плагіату, відсутність єдиних стандартів оцінки якості досліджень, публікаційні тиски*, що у цілому може призводити до співіснування неспівставних оцінок та полярних інтерпретацій тих самих історичних подій, культурних явищ, лінгвістичних / соціальних понять, літературних творів; це може ускладнювати процедуру виявлення фактів порушень етичних кодексів та кваліфікації дій як недоброчесні; може спонукати самих дослідників до дочасних та незрілих висновків.

Виклики, характерні природничим наукам, витікають скоріше з порушення принципу *кооперації у суперництві* за гранти, патенти, проєктне фінансування і виливаються у

ризика *фальсифікації* й *маніпулювання* даними (підправлення статистичної інформації під бажані результати), *привласнення новаторства, авторства, запатентованості розробок* на ґрунті інноваційних тисків.

Отже, будучи засадничим для західно- та східноєвропейського наукового простору, поняття академічної доброчесності актуалізує себе широким спектром варіативностей у семантичному наповненні, у стратегіях та підходах до його визначення, у законодавчо-нормативних номенклатурах кваліфікацій дій як академічно доброчесних, чи шахрайських у різних галузевих дискурсах та українському/ європейському наукових просторах.

References

1. Академічна доброчесність. Закон України «Про освіту». Додаток 3 до протоколу від 30.08.2022 №13(18) Закон України Про академічну доброчесність. [електронний ресурс].

URL:<https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2022/09/%D0%94%D0%BE%D0%B4%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%BA-3-%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%94%D0%BA%D1%82-%D0%97%D0%A3-%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%B4%D0%B5%D0%BC%D1%96%D1%87%D0%BD%D1%83-%D0%B4%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%BE%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C%D0%BB%D0%B8%D0%BF%D0%B5%D0%BD%D1%8C2022.pdf>

2. Лист Міністерства освіти і науки України «Рекомендації щодо запобігання академічному плагіату та його виявлення в наукових роботах (авторефератах, дисертаціях, монографіях, наукових доповідях, статтях тощо)» (від 15.08.2018 р. № 1/11-8681)

URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v8681729-18#Text>

3. Маккейн Д., Павела Г. Принципова боротьба за академічну доброчесність – думка професорів Центру академічної доброчесності. [електронний ресурс].

URL: <http://www.saiup.org.ua/resursy/pryntsypova-borotba-za->

[akademichnu-dobrochesnist-dumka-profesoriv-tsentru-akademichnoyi-dobrochesnosti/](#)

4. Draper M., Farrington D., Finocchietti Ch., Hesselbäck A., Lantero L., Johansson E., Newton Ph. (2023). Means to Counter Education Fraud Legislation: Practices and Instruments. *Council of Europe Platform on Ethics, Transparency and Integrity in Education (ETINED)*. Volume 7. [electronic resource]. URL: <https://rm.coe.int/prems-023823-gbr-2512-etined-vol-7-16x24-web-4-/1680addf63>

5. Hendy T. Nh., Montargot N., Papadimitriou A. (2021). Cultural Differences in Academic Dishonesty: A Social Learning Perspective. *Journal of Academic Ethics*. [electronic resource]. URL: <https://doi.org/10.1007/s10805-021-09391-8>

6. The Fundamental Values of Academic Integrity (2018). *International Centre for Academic Integrity. 3d ed.* [electronic resource]. URL: https://academicintegrity.org/images/pdfs/20019_ICAI-Fundamental-Values_R12.pdf

7. The Bucharest Declaration Concerning Ethical Values and Principles for Higher Education in the Europe Region. (2004). *Higher Education in Europe*, Vol. 29. *Is. 4*. Pp. 503-507. [electronic resource]. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03797720500083922>

РОЛЬ ІТАЛІЙСЬКИХ НОВОТВОРІВ У ДІДЖИТАЛ-ПРОСТОРИ

А.О. Селіверстова

*Київський національний університет
імені Тараса Шевченка*

Споконвіку італійська мова розвивалася відповідно до змін у суспільстві, науковому прогресі та діяльності людини. Говорячи про сучасний розвиток, варто зазначити, що італійська регулярно збагачується новими лексичними одиницями, які з'являються внаслідок певних культурних, політико-історичних та технологічних подій. Як відомо, певні новоутворені лексеми закріплюються в мовному дискурсі надовго, але більша частина неологізмів

зникає швидше, ніж входять в ужиток. Причиною таких процесів є стрімкий розвиток мови та мовленнєвої діяльності, а також постійні нововведення в життя та розвиток людства.

XXI століття дало змогу технологіям зробити великий крок вперед, що, у свою чергу, дало певний поштовх до розширення лексичної системи кожної мови. Італійська винятком не стала. Більшість неологізмів, що закріпилися в повсякденному спілкуванні, в основному пов'язані з використанням соціальних мереж та інтернет-ресурсів, а також процесом діджиталізації та активним розвитком цифрових технологій. Італійські неологізми активно формуються та поширюються в цифровому середовищі, стаючи рефлексією на глобальні та локальні зміни. Діджитал-простір створює унікальні умови для їх появи через соцмережі, блоги, стрімінгові платформи та рекламу.

Говорячи про роль новотворів у цифровому просторі, необхідно зазначити декілька аспектів: перш за все, ресурс виникнення неологізмів. На сьогодні існує два основних джерела появи італійських новоутворених лексичних одиниць: запозичення з англійської мови та створення власних неологізмів. Англіцизми набувають популярності завдяки діджиталізації, оскільки саме англійська мова домінує у сфері технологій, соцмереж та онлайн-комунікації, створюючи нові терміни, які швидко інтегруються в італійську лексику. До таких прикладів можна віднести слова *lunch*, *eco-friendly*, *boomer*, *cringe* тощо. Однак треба також згадати той факт, що чимало запозичених з англійської одиниць проходять процес модифікації та адаптації в італійській мові, наприклад: ***spammare*** (від англ. *spam*), ***taggare*** (від англ. *tag*), ***googlare*** (від англ. *google*), ***instagrammabile*** (прикметник «інстаграмний», утвор. від англ.), ***viralizzare*** (від англ.

viralize) тощо. Аналізуючи такі процеси, варто звернути увагу на надмірну англіцизацію італійської мови, що є другим аспектом дослідження ролі неологізмів у діджитал-просторі. Це є певною проблемою, оскільки багато науковців стурбовані процесом англіцизації італійської, бо це може призвести до втрати певної ідентичності, притаманної мові. Швидкість появи та зникнення неологізмів у цифровому просторі ускладнює їх повноцінне дослідження.

Більше того, можна також говорити про своєрідний процес *calco morfologico* (морфологічне калькування), як-от: ***eco-ansia*** (англ. *eco anxiety*); ***ecolavaggio*** (англ. *greenwashing*); ***marketing virale*** (англ. *viral marketing*); ***lavoro agile*** (англ. *smart working*) – ці калькування демонструють тенденцію до збереження структури англійського слова, але й до адаптації його до італійської орфографії та орфопії. У такому випадку можна підкреслити факт адаптації італійської мови до глобальних тенденцій, проте зі збереженням власної ідентичності.

Третім важливим аспектом є функція неологізмів, зокрема культурна та соціальна. Культурна функція передбачає вплив на сучасну ідентичність, наприклад, через популяризацію специфічно італійських явищ, типу *spaghettata* (імпровізована вечеря з пастою), *apericena* (*aperitivo* + *сена* – аперитив перед вечерею). Соціальна функція, у свою чергу, має на меті відображення нових моделей поведінки та стилів життя: *influencer* (з англ.); *webete* (*web* + *ebete* – дурень в інтернеті). У цілому, неологізми сприяють опису нових реалій, об'єднанню спільнот і відображенню культурних особливостей.

Італійські неологізми в цифровому просторі відображають вплив глобалізації та діджиталізації на мову, активно адаптуючи англіцизми до італійської лексичної та морфологічної системи. Вони виконують важливу роль у

сучасній комунікації, описуючи нові явища та тенденції, водночас збагачуючи мову. Однак надмірна англіцизація викликає занепокоєння щодо збереження мовної ідентичності. Отже, робимо висновок, що дослідження ролі італійських новотворів є доволі важливим та актуальним у сучасному мовознавстві.

МОВНІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ СИЛОВИХ СТРУКТУР УКРАЇНИ В СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ

Л.Ю. Сінна

*Національна академія Національної гвардії України,
м. Харків*

У сучасних умовах війни, яка точиться на території України, питання іміджу силових структур набуває особливого значення. Імідж силових структур України, до яких належать Збройні сили, Національна гвардія, прикордонні та інші структури, впливає як на підтримку серед українського населення, так і на міжнародну репутацію держави. За нинішніх обставин, коли країна залежить від допомоги західних партнерів, формування позитивного, міцного іміджу є одним із ключових факторів для зміцнення довіри до України на міжнародній арені.

Мета дослідження – визначити основні мовні засоби, що використовуються у соціальних мережах для формування іміджу силових структур України.

Війна в Україні не тільки випробовує на стійкість її громадян, але й ставить перед державою завдання посилити позиції силових структур як на фронті, так і в інформаційному просторі. Нині соціальні мережі стали

головним каналом для донесення інформації до українців та до міжнародної спільноти, оскільки вони дозволяють швидко і розповсюджувати потрібні наративи. У цьому контексті сила іміджу силових структур у соціальних мережах є вирішальним інструментом у формуванні довіри, надійності та підтримки. У питаннях формування іміджу соціальних та державних інституцій через засоби масової комунікації значний інтерес викликають дослідження, виконані Т. Храбан (2019) та С. Польовиком (2018).

Слід зауважити, що для цивільного населення України імідж силових структур має вплив на моральний дух і підтримку армії. Водночас для західних партнерів він є індикатором сили й стійкості країни, а також фактором, що впливає на рівень міжнародної допомоги. Позитивний імідж підкреслює готовність силових структур до захисту, їхню професійність та відданість справі.

Соціальні мережі, зокрема *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, *Telegram*, стали основними платформами для висвітлення діяльності силових структур. Кожна з них має свої особливості: *Twitter* відомий своєю оперативністю, *Instagram* – візуальним контентом, а *Telegram* – оперативною аналітикою та спілкуванням з аудиторією. Таке різноманіття дозволяє силовим структурам ефективно взаємодіяти з різними групами населення.

Розглядаючи поняття іміджу силових структур необхідно відмітити, що він може бути різним: внутрішній (зосереджений на українській аудиторії) та зовнішній (орієнтований на іноземну спільноту). Внутрішній імідж покликаний підвищити довіру, патріотизм та впевненість у захисниках, а зовнішній – продемонструвати західним партнерам професійність і ефективність армії, підвищуючи готовність до підтримки.

Соціальні мережі виконують декілька важливих

функцій: інформаційну, мотиваційну, агітаційну та комунікативну. Вони дозволяють миттєво доносити інформацію до мільйонів користувачів, оперативно реагувати на події та підтримувати зв'язок із громадянами й партнерами.

Імідж силових структур у соціальних мережах вибудовується завдяки декільком основним інструментам і прийомам: використанню фотографій та відео з передової, розповідям про героїзм військових, історіям успіху та досягнень, офіційним заявам та публікаціям про реальні перемоги на фронті. Окрему увагу приділяють публікаціям, які підкреслюють високу мораль, патріотизм і підтримку населення. Використовується також принцип персоналізації — коли розповідається про конкретних бійців, їхній шлях та їхні історії, що допомагають глибше усвідомити внесок кожного захисника.

Для створення іміджу силових структур використовується низка мовних засобів, а саме:

- позитивно забарвлені епітети та метафори: терміни на кшталт «незламні», «героїчні», «віддані» допомагають створити образ мужності та стійкості;

- патріотична лексика: слова «захист», «вітчизна», «народ», «перемога» викликають емоційний відгук і об'єднують аудиторію;

- оцінна лексика: формулювання, які наголошують на виняткових якостях та здобутках силових структур, як-от «успішна операція», «професійний підхід», «стратегічний маневр»;

- інтерактивні звернення до аудиторії: використання прямих звернень до громадян через пости чи заклики сприяє тіснішому зв'язку між військовими та населенням;

- розповіді та наративи: через особисті історії бійців створюється ефект присутності та співпереживання, що додає автентичності.

Соціальні мережі стали потужним інструментом у формуванні іміджу силових структур України, які покликані забезпечити не лише підтримку населення, а й підвищити довіру міжнародних партнерів. Ефективне використання мовних засобів, позитивно забарвленої лексики та історій успіху сприяє створенню образу сили, відданості та професіоналізму, що важливо як для морального духу населення, так і для здобуття довіри західних партнерів.

References

- Снін М.Н., Стефанович А.В. (2021). Медіаімідж Збройних сил України як складова частина популяризації військової служби серед молоді. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право*, 4(52), 6-16 [https://doi.org/10.20535/2308-5053.2021.4\(52\).248125](https://doi.org/10.20535/2308-5053.2021.4(52).248125)
- Польовик С.М. (2018). Образ України у світі: аналіз азійських ЗМІ. *Вісник Одеського національного університету. Бібліотекознавство, бібліографознавство, книгознавство*, 1(19). Том 23, 97-105.
- Храбан Т.Є. (2019). Імідж/образ України в англomовному секторі соціальних мереж. *Young Scientist*, 5(69), 391-395.

ЛЕКСИЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ В ПОСТМОДЕРНІСТСЬКИХ АНІМАЛІСТИЧНИХ КАЗКАХ (НА ПРИКЛАДІ КАЗОК СЕРІЇ “*TOTO THE NINJA CAT*” Д.О’ЛІРІ)

А.О. Цапів, М.А. Андрєєва
Херсонський державний університет

Для постмодерністських художніх текстів для дітей характерні тематики гендерної рівності, екоактивізму, толерантності, свободи будь-якого вибору, сприйняття

дисфункційних родин і нестандартних поглядів. Мова таких текстів також вирізняється від казок класичної традиції своїми інноваціями й трансформаціями на лексико-семантичному рівні. Це передусім пов'язано із культурно-історичною епохою, прогресивними поглядами на життя, що відображають принципи демократії та рівноправ'я.

Художні тексти для дітей Великої Британії мають свої специфічні риси [1; 2; 3; 4] і типових персонажів, зокрема антропоморфних. Сприйняття таких образів має історичні й культурні контексти, а їх популярність засвідчена мільйонними тиражами книжок, їхніми мультиплікаційними та екранними адаптаціями [4].

Серед одних з найпопулярніших постмодерністських казок є книги серії “Toto the Ninja Cat” Д. О’Лірі [6; 7; 8; 9; 10; 11], відомого британського шоумена. Головною героїнею казок є кішка Toto, яка, не зважаючи на вади зору, є воїном-ніндзя та рятує світ від зла. Прототипом Toto та її братів Silver та Socks є коти автора. Книги серії перекладено 17 мовами й станом на вересень 2023 року було продано понад 500 000 їхніх примірників у всьому світі. Окрім цього, компанія “Jellyfish Pictures” працює над їхньою мультиплікаційною екранізацією [6].

Для казок серії “Toto the Ninja Cat” [6; 7; 8; 9; 10; 11] є характерним поєднання нереального та реальних світів. Зокрема, надзвичайні події з казковими персонажами можуть розгортатися на тлі реальних топосів (реальне місто, країна, пам’ятка архітектури). Разом з тим, певні риси реального світу (наявність транспортних систем, політичних відносин, посад, воєнних угруповань, фестивалів, закладів відпочинку, газет, музичних гуртів тощо) екстраполюються і на казковий анімалістичний світ і набувають власних рис.

На лексико-семантичному рівні казок наслідування

антропних реалій реалізується через лексичні трансформації сталих виразів. Д. О'Лірі вживає у тексті відомі вирази, здебільшого із лексемами на позначення тіла людини, замінюючи їх на лексеми, пов'язані з анатомією тварин. Зокрема виділяємо лексичні одиниці, у яких відбувається заміна поняття “*hand*” на “*paw*”, оскільки це диктується анатомічними відмінностями між анімалістичними персонажами та людьми. Замість наручників “*handcuffs*”, пацюки одягають на *Toto* та її друзів “*pawcuffs*”, а замість ідіоми “*to lay a hand on someone*” вживається ідіома “*to lay a paw on someone*”. Під час знайомства анімалістичні персонажі казки можуть тиснути одне одному лапки: “*The cats went to shake paws...*” [9, с. 112], а популярний жест “*high five*” називається у тварин “*high paws*”.

Окрім цього, автор використовує стилістичний засіб *run* (гру слів), додаючи двозначності усталеним виразам, пов'язаним з котами (оскільки головні персонажі є котами). Наприклад, ідіома “*to let the cat out of bag*” означає “*to allow a secret to be known, usually without intending to*” [5]. Завдяки їй *Toto* застерігає брата не ділитися інформацією про її роботу без необхідності: “*I’m an elite warrior with a unique set of skills, ready to be called upon at any time by one of my kind! I can’t just tell everyone we meet and let the cat out of the bag ...*” [8, с. 30].

Також у текстах використовуються лексичні одиниці, пов'язані з пацюками. Наприклад, прізвисько персонажа *Catface* містить натяк на його походження: “*Ratino*ff” (від англ. “*rat*” – пацюк). Усі вважали його котом, але насправді він спадкоємець короля пацюків. *Catface* переживав, як його друзі відреагують на правду. Для опису почуттів персонажа у цій ситуації використано фразеологізм “*to be quiet as a dormouse*”, з натяком на те, що він гризун. Для цього автор трансформує вираз “*to be*

quiet as a mouse” на більш відповідний до ситуації.

У фразеологізмах також відбувається міжвидова заміна лексем. Наприклад, погоджуючись із тим, що їм не важливо, до якого виду належить їхній друг, *Silver* каже: “*Of course, sis – Catface is the rat’s whiskers*” [8, с. 102]. Оригінальна ідіома “*to be the cat’s whiskers*” є застарілою та означає “*to be better than anyone else*” [5]. Закликаючи святкувати нову дружбу між котами, пацюками та зміями, король *Henrich Rattinoff* виголошує: “*LET US PARTY LIKE RATS ON A HOT TIN ROOF!*” [8, с. 168-169], трансформуючи при цьому ідіому “*like a cat on a hot tin roof*”.

Трансформовані одиниці можуть не лише замішувати їхні оригінали у тексті, а й стояти поруч із ним: “*It was Brian of **all people**, or of **all snakes**, who had suggested it in the sewers on the way home*” [8, с. 159]; “*Tigers are animal royalty - have been for thousands of years. They’re the **top dogs** – sorry, **cats** – and everyone is terrified of them*” [8, с. 72]; “*The King Cobras were **a cake walk**, or should I say, a “**snakewalk**”, compared to this*” [9, с. 98]. Таким чином створюється комічний ефект у казках, що сприяє зацікавленості читача-дитини у художньому тексті.

Висновки. Еволюція поглядів культурно-історичної епохи постмодернізму відбивається на концептуальному та лексико-семантичному рівнях художніх текстів для дітей. Це передусім пов’язано зі смислами толерантності, різноманіття, поваги до «інакшості», що імплементуються у казках, а також із лексичними трансформаціями, які відображають переосмислені усталені вирази й демонструють новий погляд на звичні мовні явища. Для художніх текстів Д. О’Лірі, одного з найпопулярніших авторів художніх текстів для дітей Великої Британії, характерними є лексичні трансформації сталих виразів (заміна лексем на позначення частин тіла людини, на

лексми, пов'язані з анатомією тварин; міжвидова заміна лексем), створення гри слів через використання ідіом з анімалістичними лексемами (переважно котами та пацюками), використання трансформованих сталих виразів поруч з їхніми оригіналами. Такі лексичні трансформації також пов'язані із наслідуванням анімалістичного казкового світу людського реального світу та дозволяють читачу-дитині передати глибинні смисли через зрозумілі й, подекуди, комічні мовленнєві рішення.

References

1. Єфименко, В. А. (2018). *Жанрові трансформації та мультимодальність сучасних казкових наративів (на матеріалі англійської мови)* (Дис. док. філол. наук: 10.02.04). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ.
2. Миколишена, Т. В. (2018). *Мовностилістичні особливості відтворення картини чарівного світу Р. Дала в англо-українському перекладі* (Дис. канд. філол. наук: 10.02.16). Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна, Харків.
3. Цапів, А. О. (2020). *Поетика наративу англійськомовних художніх текстів для дітей* (Дис. док. філол. наук: 10.02.04). Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна, Харків.
4. Цапів, А. О. (2019). Сучасні казкові кінонративи під мікроскопом наратолога: критичний огляд та дискусії. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Германістика та міжкультурна комунікація»*, № 2, 89–95.
5. *Cambridge Dictionary*. (n.d.). Retrieved October 23, 2024, from <https://dictionary.cambridge.org/>
6. Jellyfish Originals Lands Dermot O'Leary's Bestselling Children's Book Series, Toto the Ninja Cat. (n.d.). *Jellyfish Pictures Press Release*. Retrieved October 23, 2024, from <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:9c081c5c-12b1-482d-a6fa-ae9358edbb4a>
7. O'Leary, D. (2017). *Toto the Ninja Cat and the Great Snake Escape*. London: Hodder Children's Books.
8. O'Leary, D. (2018). *Toto The Ninja Cat and Incredible Cheese Heist*. London: Hodder Children's Books.
9. O'Leary, D. (2020). *Toto the Ninja Cat and the Superstar*

Catastrophe. London: Hodder Children's Books.

10. O'Leary, D. (2021). *Toto the Ninja Cat and the Mystery Jewel Thief*. London: Hodder Children's Books.

11. O'Leary, D. (2022). *Toto the Ninja Cat and the Legend of the Wildcat*. London: Hodder Children's Books.

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПОНЯТТЯ ENEMY В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Т.В. Цупрун

*Київський національний університет
імені Тараса Шевченка*

У сучасній лінгвістиці широко використовують термін «концепт», який є одним із найпопулярніших та дуже часто вживаним. За даними етимологічного словника англійської мови саме слово *концепт* має значення «загальне поняття, предмет думки, який безпосередньо пов'язується з нею». Лексема увійшла у вжиток у 1550х, зі слова середньовічної латини *conceptum* «проект, рукопис, тези» у класичній латині «(річ) задумана» від *concipere* «прийняти і утримувати; завагітніти» (Online Etymology Dictionary, 2024). Енциклопедія Британіка перш за все визначає концепт як філософське питання, пов'язане з основними особливостями мови, якою люди говорять про щось. Таким чином, концепти є логічними, а не ментальними сутностями. Як приклад використання концептів наводиться праця оксфордського аналітика Гілберта Райла, «Поняття розуму» (1949), в якій постулюється, що метою автора є не емпіричне дослідження фактів про сам розум, а дослідження його «логічної географії». Також автори статті зазначають, що дослідження логічних особливостей дискурсу про

задоволення, обов'язок чи пам'ять стосується концептів задоволення, обов'язку чи пам'яті (Britannica, 2024).

В українській мові еквівалентом концепту є слово *поняття*. Деякі вчені характеризують концепт, що використовується в науковому середовищі, як парасольковий термін, тому що слово співвідноситься з об'єктами дослідження різних царин знання і закриває термінологічно вільну нішу одразу в кількох науках: у лінгвокультурології, лінгвокогнітології, когнітивній психології (Голобородько, 2002).

Інтерпретація концепту з боку логіки демонструє дві точки зору: концепт як формальна структура для заповнення смислами і значеннями (які в різних дослідженнях по-різному співвідносяться між собою) та концепт як смисл, що вкладається в конкретне поняття, його сигніфікативне ядро. Нам ближча друга точка зору, при тому, однак, що аналіз мовної репрезентації досліджуваного концепту припускатиме структурно-семантичні варіації його мовних форм, концепт буде формальною одиницею, що генералізує смисл.

За даними Кембріджського словника англійської мови (Cambridge Dictionary, 2024) лексема *enemy* має 2 основних ЛСВ: людина, яка ненавидить іншу людину або протистойть їй та намагається завдати шкоди або перешкодити зробити щось; країна або збройні сили країни, яка перебуває у стані війни з іншою країною.

Розглянемо концептуалізацію поняття ENEMY в сучасному медіапросторі. Основними концептуальними смислами, які вкладаються в це поняття в контексті війни Росії з Україною є наступні:

- боротьба з ворогом, відкриття вогню на ураження:
In addition, the attack takes place from the Autonomous Republic of Crimea side," said the service. Ukraine is firing back: It added that border guards, along with Ukraine's Armed

Forces and National Guard, are "firing at the enemy" depending on the situation on the border (CNN, 2024).

- перебування ворожих сил на окупованих територіях: *A territory has been invaded, but not occupied, when enemy armed forces stay or fight on it but the enemy's authority is not yet established (The law of armed conflict, 2024).*

- визнання мешканців окупованих територій ворогами Росії: *As resistance mounted, Russian soldiers had difficulty reconciling the Kremlin's stated objectives with the assertion that "Ukrainians and Russians are one people." Kremlin propaganda soon defined the enemy as any Ukrainian who resisted or protested the Russian military presence. To transform the Ukrainian people into an enemy, the Kremlin asserted that NATO and the United States had infected them with a quasi-Nazi, anti-Russian ideology. Russia (Army University Press, 2024).*

- визнання США та НАТО ворогами Росії: *The persistent Western threat of aggression against Russia remains the focal point of the Kremlin's ideology. This "enemy at the gate" assertion trumps any concern over democracy, human rights, or the fight against corruption. From the Kremlin's perspective, the U.S./NATO is the eternal hungry wolf, hoping to gain a staging ground in Ukraine to better attack Russia (Army University Press, 2024).*

Отже, можна зазначити, що проведене дослідження мовної репрезентації поняття ENEMY в англomовному медіапросторі підтверджує необхідність вивчення концептуалізації останнього в динаміці сучасних лінгвістичних та соціополітичних тенденцій. З початком російської агресії проти України ENEMY як соціальне та політичне поняття зазнає суттєвих змін як у своїй формі, так і в змісті, а також в образі, зафіксованому у свідомості людей різних національностей. Ключовими смислами, які

реалізуються в контексті цього поняття в англomовному медіапросторі є боротьба з ворогом, перебування ворожих сил на окупованих територіях, визнання мешканців окупованих територій ворогами Росії, визнання США та НАТО ворогами Росії.

References

Голобородько, К. Ю. (2002). Лінгвістичний статус концепту. *Культура народів Причорномор'я*, 32.

Army University Press, URL: <https://www.armyupress.army.mil/journals/military-review/online-exclusive/2023-ole/military-lesson-plan/>

Britannica, URL: <https://www.britannica.com/science/abstraction>

Cambridge Dictionary, URL: <https://dictionary.cambridge.org> [6](#)

CNN, URL: <https://edition.cnn.com/europe/live-news/ukraine-russia-news-02-23-22/index.html>

Online Etymology Dictionary, URL: <https://www.etymonline.com/>

The law of armed conflict, URL: https://www.icrc.org/sites/default/files/external/doc/en/assets/files/other/law9_final.pdf

***ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИЙ ДИСКУРС:
ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОСТІ***

TOPICAL ISSUES IN LITERARY DISCOURSE

МАТЕМАТИЧНІ ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ МУЗИЧНОГО ТВОРУ

Н.В. Соловей, І.В. Летуновська

Київський національний імені Тараса Шевченка

Вважаємо за доцільне показати зв'язок між високими технологіями сучасного суспільства та мистецтвом. Чисто інтуїтивно можна прийти до висновку, що ланкою між цими видами творчості є математика. Але згодом стає зрозумілим, що порівняння наука/мистецтво не дуже вдала дихотомія і що, по суті, ми порівнюємо ті ж самі структури, але використовуємо різні мови для розуміння.

Для ілюстрації цього припущення проаналізуємо деякі твори видатних композиторів ХХ сторіччя і з'ясуємо, наскільки їхня творчість близька до математики.

Перший в списку великий французький композитор Олів'є Мессіан, який не тільки захоплювався математичними ідеями, але й свідомо «вплітав» їх в свої музичні твори. Наприклад “Quatour pour la fin du temps” («Квартет на кінець часу»), який він написав в концентраційному таборі під час другої Світової війни. Мессіан грав на фортепіано, в таборі серед в'язнів знайшлися кларнетист, віолончеліст та скрипаль, які виконали цей квартет. Перша частина під назвою “Liturgie de cristal” («Літургія кристалу»), в якій композитор намагався передати відчуття нескінченного часу, тривоги, і що цікаво для здійснення цієї ідеї використав математичні структури.

Твір починають скрипка та кларнет, які обмінюються темами птахів. Олів'є Мессіан взагалі захоплювався пташиними співами, намагаючись записати їх за допомогою нотного стану. Але коли в твір вступає фортепіано, композитор починає реалізувати тему за

допомогою математики, а саме повторення ритмічної секвенції з 17 нот протягом першої частини твору. Гармонійна секвенція, яка складається з 29 акордів, теж повторюється знову і знову. І тут Мессіан геніально застосував математику простих чисел: 17 і 29 – прості числа, які неподільні, і саме ця їхня властивість створює такий захоплюючий ефект, коли ритм і гармонія не синхронізуються, що надає твору відчуття тривоги таплинності часу. В той час як скрипка і кларнет обмінюються музичними темами, які нагадують пташиний спів, віолончель і фортепіано представляють ритмічну послідовність із 17 нот. Партія фортепіано представляє собою ритмічну послідовність із 17 нот, яка повторюється знову і знову, а партія струнних інструментів із 29 нот накладається на неї, таким чином, коли 17-нотний ритм починається вдруге, струнна послідовність наближається до двох третіх. В результаті спільна мелодія фортепіано та віолончелі починає повторюватися в творі через 17 помножених на 29 нот.

Саме ця музика, яка постійно змінюється створює відчуття нескінченності часу, до якого так прагнув Мессіан. Як бачимо мистецтво, а саме музика, з одного боку і наука, математика, з іншого, намагаються зрозуміти та відтворити оточуючий нас світ. Мессіан був не єдиним композитором, який використовував прості числа в музиці. Використання простого числа було відмінною рисою Альбана Берга, мав схильність до числа 23 – можна сказати, що він був ним одержимий. Наприклад, у його «Ліричній сюїті» 23-тактна послідовність визначає структуру твору в цілому. Але також у цьому творі відображено роман, який Берг мав із багатою заміжньою жінкою. Образ його коханки створюється 10-тактною послідовністю, яка переплітається з 23-тактною, що характеризує самого Берга. Так комбінація математики та

музики втілює його любовний зв'язок.

Цікаво відмітити, що саме музиканти відкрили математичні структури задовго до науковців. Наприклад, послідовність Фібоначі 1 1 2 3 5 8, де кожне наступне число є результатом додавання попередніх двох чисел, має називатися не ім'ям Фібоначі, бо цю послідовність першими помітили музиканти і поети Індії, які використовували цю послідовність для обчислення ритмів у віршах і музиці. Перш за все їх цікавило, скільки ритмів можна скласти за допомогою довгих та коротких ударів. Довгий удар в два рази довший за короткий. Наприклад, якщо у нас є чотири коротких удари в такті, яку кількість різних ритмів можна утворити? Музиканти з'ясували, що таких ритмів п'ять, якщо в такті чотири удари. Потім їм стало цікаво, скільки ритмів можна утворити, якщо в такті вісім ударів. З'ясувалось, що кількість ритмів можна порахувати за допомогою послідовності Фібоначі, кожний раз, коли додається ще один удар. Може ці цифри мають називатись послідовністю Хемачандра, тому що на сто років раніше за Фібоначі ці математичні структури помітили митці Індії та описали їх.

Взаємозв'язок між музикою та математикою завжди був предметом обговорення. Наприклад, Лейбніц писав: «Музика – це задоволення, яке людський розум отримає від обчислювання, не усвідомлюючи, що це обчислення.» Звичайно, ритм, обчислення, числа надають можливість знаходити зв'язки між математикою та музикою. Але цей зв'язок більш глибокий. (*Musica est exercitium arithmeticae occultum nescientis se numerare animi*).

The pleasure we obtain from music comes from *counting*, but counting unconsciously. Music is nothing but unconscious arithmetic. From a letter to Goldbach, 27 April 1712, quoted in O Sacks, *The Man who Mistook his Wife for a Hat*).

Багато композиторів використовують свого роду

математичну структуру як загальну рамку для створення своїх композицій. Наприклад, Бах застосовував багато ідей симетрії для створення своїх тем і варіацій, а в XX столітті Стравінський був, безумовно, тим, хто використовував методи Шенберга, беручи дванадцять нот хроматичної гамми та застосовуючи до них перестановки й математичні операції, щоб створити палітру тем, з яких він потім komponував.

Іншим композитором, який використовував багато ідей Шенберга і навіть значно їх перевершив, Янніс Ксенакіс. Він був грецьким композитором, дуже захопленим математичними ідеями. Партитура композиції, яка називається *Metastaseis*, на перший погляд схожа на геометричне зображення, виглядає як гіперболічна геометрія, а не музичний твір. Ксенакіс був дуже зацікавлений симетричними ідеями, і він присвятив твір під назвою *Nomos Alpha* одному з математичних героїв, Еварісту Галуа, який розробив мову для опису симетрії.

Цей твір він написав для соло віолончелі, і його основою є симетричний об'єкт.

Відправними точками для творів Яніса Ксенакіса стають абстрактні концепції, найчастіше з математичними моделями, які описують операційні закони фізичних систем. Сам композитор окреслив свій метод створення музики як «стохастичний». Ксенакіс почав використовувати цей термін, коли винайшов метод komponування, оснований на теорії імовірності, беручи до уваги, що повні звукові контури явно визначені. Серед застосовуваних композитором математичних моделей слід назвати: Теорія ймовірності- випадковий розподіл пунктів (крапок) одного рівня. Застосовуючи правила, які керували швидкостями й рухами молекул до передач, він музичними засобами втілював подібне явище в опусі «*Pithoprakta*», Теорія ігор «Двобій», «*Strategie*», Теорія чисел «*Ikhoor*»,

«Плеяди».

Композитори Олів'є Мессіан, Альбан Берг, Янніс Ксенакіс почали використовувати математичні послідовності та структури, такі як прості числа, числа Фібоначчі та симетрії, щоб організувати музичні композиції.

Математика також активно використовується в цифровому мистецтві та медіа-мистецтві, де алгоритми і комп'ютерне програмування допомагають створювати візуальні і музичні композиції. Математика стала важливим інструментом для митців на всіх етапах розвитку цивілізації. Вона не лише допомогла створити гармонійні пропорції, але й стала основою для нових форм і концепцій у мистецтві, де математика і творчість нерозривно пов'язані. Роль математики в музиці змінюється залежно від культурних технологічних та філософських умов кожної епохи

References

1. Marcus du Sautoy. Number Mysteries. Fourth Estate, 2011. 304 p.
2. <http://mathshistory.st-andrews.ac.uk/Quotations/Leibniz.html>
3. Gamwell Lynn. Mathematics and Art: A Cultural History. [https://books.google.be/books/about/Mathematics and Art.html?id=DfI8CgAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.be/books/about/Mathematics_and_Art.html?id=DfI8CgAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
4. Вікіпедія. https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%AF%D0%BD%D1%96%D1%81_%D0%9A%D1%81%D0%B5%D0%BD%D0%B0%D0%BA%D1%96%D1%81

**THE STRUCTURES OF TIME AND SPACE IN THE
NOVEL BY DON DELILLO “WHITE NOISE”**

Tetiana Starostenko

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

Historical disillusionment, crisis of values, cultural degradation, and philosophical shift, which brought about the concept of postmodernism, resulted in a new kind of literary text. According to Anastasiia Kovach-Petrushenko, a postmodern literary unity upholds the following set of features: the cult of the independent personality; an inclination toward archaism, myth, and the collective unconscious; the aspiration to unite and mutually complement truths (sometimes the polar opposites) of different people, nations, cultures, religions, and philosophies; a perception of everyday real life as a theater of absurdity, an apocalyptic carnival; the use of an overtly playful style to emphasize the abnormality, artificiality, and unnaturalness of the prevailing way of life in reality; the deliberate, intricate interweaving of various narrative styles (e.g., high classical and sentimental or naturalistic and fairy-tale styles; artistic style often incorporates scientific, journalistic, and business styles, among others); a mix of many traditional genre varieties; the plots of works as thinly veiled allusions (hints) to well-known plots from the literature of previous eras; borrowings and echoes observed not only on the level of plot and composition but also at the figurative and linguistic levels; the presence of a narrator's persona; irony and parody (Ковач-Петрушенко, 2017). In turn, the American literary scholar Ihab Hassan sees postmodernism as such, which is characterized by indeterminacy, fragmentation, decanonization, the loss of the self, irony, hybridization, carnivalesque, and constructedness (Hassan, 1986). As a result, the postmodern text generated a unique chain of chronotopic

patterns: disjointed, nonlinear, and discontinuous time and space; mocked, subverted, or reimagined configurations of temporality and locality; carnivalized chronotope; hyperreal chronotope; metafictional chronotope, palimpsestic chronotope, mythical or archetypal chronotope, apocalyptic and post-apocalyptic chronotope, heterotopic chronotope, or, sometimes, a fusion of several types. Nina Holovchenko associates the postmodern time-space with a category called “chaosmos” (from the Greek *χάος* – chaos, abyss) – “a concept in postmodern philosophy that captures a unique state of the environment, which cannot be unequivocally identified within the opposition system of chaos versus cosmos, nor within the reference system of meaning versus nonsense, but is characterized by an immanent and boundless potential for ordering (the production of meaning) in the absence of an explicit order (semantics)” (Головченко, 2010).

The text by Don DeLillo “*White Noise*” (1985), suggested a novel notion of labyrinth reality with its peculiar chronotope, the levels of which generate a network of additional meaningful messages for a reader.

DeLillo’s text has often become the object of a literary investigation. The noticeable works include Frank Lentricchia’s *The Edge of Irony*, 1994 (explores existential and media-driven realities within the narrative); Tom LeClair’s *In the Loop: Don DeLillo and the Systems Novel*, 1987 (discusses systemic and postmodern elements of the text); Mark Osteen’s *The Cambridge Companion to Don DeLillo*, 2008 (analyzes themes of consumerism and media saturation); Christian Moraru’s *Consuming Narratives*, 2003 (examines postmodern identity and cultural consumption); and Dana Phillips’s *Don DeLillo’s Postmodern Pastoral*, 2003 (investigates the tension between technology and nature). Despite their significance, temporal and spatial features haven’t been studied closely.

The novel “*White Noise*” exposes a parodic play with the

values of mass culture and the established codes as unstable concepts. The space is constructed like a labyrinth; the primary examples are the main character, Jack Gladney, and his wife, Babette, who seem to wander through the town of Blacksmith, moving between locations such as their home, college, school, supermarket, hospital, church, and bank. They aim to escape intrusive thoughts of death. Thus, the personal time of the protagonists is restricted by closed, uncrossable, mundane locations. Most of their time is spent at home, particularly in the kitchen and bedroom, while the rest is filled with possessions that bring Jack despair. The characters are trapped in a labyrinth of thoughts about death, reflected in the “labyrinthine” organization of the novel’s spatiotemporal setting.

The names of American presidents, such as Nixon, Ford, and Carter flag the historical time. At its core, “*White Noise*” explores relationships between humans and various forms of “nonhumans,” including technological devices (televisions, clocks, radios), household appliances (refrigerators, garbage chutes), consumer goods, waste, and more prominent anomalies, also measuring temporality. In “*White Noise*,” objects seem to live their own lives, occupying space on par with, or even more extensively than, the people in the house. Thus, objects gain primary value in the depicted postindustrial world while humans are pushed into the background. This shift generates subconscious anxiety in the characters, reflecting the growing dominance of technology and consumer goods over human existence, which creates a sense of alienation and disconnection. In “*White Noise*”, the supermarket “The Mid-Village Mall” is central to Blacksmith, functioning as the heart of the town’s life. It symbolizes the postmodern consumer culture, where daily life revolves around consumption and materialism, serving as a gathering space that reflects the characters’ disconnect from deeper, existential concerns. The

timelessness of the supermarket is defined by its function – the continual supply of goods to society, where unlimited consumption has become the dominant activity. In such conditions, generations may change, yet the supermarket system's operation will continue.

In “*White Noise*”, the study of Hitler – referred to as “Hitler Studies” – critically reflects the obsessive nature of contemporary media and academic culture. The character Jack Gladney, who runs the Department of Hitler Studies, illustrates the absurdity of modern intellectual pursuits. His field's fixation on Hitler highlights how historical events and figures are reduced to repetitive, detached narratives in a world where the superficial consumption of information overshadows the pursuit of meaning. This focus on Hitler underscores the novel's critique of the overstimulation and desensitization of modern life, where even the most significant historical figures are consumed as part of a never-ending cycle of fascination, distraction, and spectacle. It also critiques the commodification of knowledge and the detachment from deeper historical understanding.

Thus, in “*White Noise*”, time and space are depicted as fragmented and disorienting, reflecting postmodern concerns. Time is often cyclical, with characters trapped in repetitive routines, while space is fluid and detached, shifting between locations like the home, supermarket, and hospital. The novel blurs distinctions between past and present, reality and media, emphasizing the loss of linearity and coherence in modern life. The labyrinthine structure of these spaces mirrors the characters' psychological dislocation and their struggle with the overwhelming, media-saturated environment around them.

References

Головченко, Н. І. (2010). Постмодернізм як універсальна матриця сучасної літератури. *Українська література в загальноосвітній*

школі, 11. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/720221/1/Головченко%20НПостмодернізм%20як%20універсальна%20матриця%20сучасної%20літератури.pdf>

Ковач-Петрушенко, А. (2017). Американський та європейський постмодернізм: своєрідність та характерні риси. *Проблеми гуманітарних наук*, 37, 94-104.

DeLillo, D. (n.d.). *White Noise* [E-resource]. Retrieved from <https://irp.cdn-website.com/6b820530/files/uploaded/White%20Noise%20by%20Don%20DeLillo.pdf>

Hassan, I. (1986). *Pluralism in postmodern perspective*. In *Pluralism in the Postmodern Age* (pp. 159-165). Die unvollendete Vernunft.

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

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

**ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У
ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА
ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ СТУДЕНТІВ
НЕМОВНОГО ЗВО**

С.М. Буленок, О.В. Дубініна

Державний торговельно-економічний університет, м. Київ

У сучасному світі з кожним роком цифрові технології все більше застосовуються у всіх сферах життєдіяльності людини, зокрема в освітньому процесі, а саме, у викладанні іноземних мов у ЗВО, що підвищує рівень і якість підготовки майбутніх спеціалістів. Значну допомогу у розвитку навичок і вдосконаленні мовленнєвої підготовки цифрові технології надають у вивченні лексичного та граматичного матеріалу, опрацюванні вимови, навчанні діалогічного та монологічного мовлення, письма, під час проведення контролю набутих навичок та умінь.

Застосування цифрових технологій у навчальному процесі (використання сучасної комп'ютерної техніки, можливостей локальної та глобальної мережі Інтернет, мультимедійних навчальних комплексів, електронних засобів навчання з відповідними класами інформативних програмних систем) створює передумови для кардинального оновлення процесу навчання іноземним мовам студентів ЗВО.

Соціальна природа навчання і розвитку особистості повинні стати важливою складовою навчального процесу. Такий принцип дозволить застосовувати технології як в індивідуальних, так і у групових формах навчання, що дозволить урізноманітнити взаємодію студентів. Очевидно, що надзвичайно важливо створити умови для саморозвитку та самореалізації студента. Тому основними

принципами технологій, які використовуються у процесі навчання іноземним мовам студентів ЗВО, є:

- принцип цілісності (забезпечує гармонійне поєднання усіх елементів);
- принцип варіативно-особистісної організації процесу навчання (забезпечує адаптивність технологій до особистості студента).

Отже, викладачі іноземної мови, перш за все, повинні провести адекватне оцінювання необхідності застосування цифрових технологій, що дозволить прийняти рішення стосовно використання оптимальних видів таких цифрових технологій та конкретних навчальних матеріалів у викладацькій діяльності.

Слід зазначити, що застосування цифрових технологій без супроводу навчального процесу викладачем не можуть бути ефективними, оскільки такі технології являються лише засобом навчання іноземним мовам. Вони не виступають у ролі аналога викладача, а лише покращують та розширюють можливості викладання. Крім того, використання цифрових технологій є можливим і доцільним для студентів будь-якої вікової категорії. Наприклад, викладачі іноземних мов намагаються зацікавити студентів «цифровою грою», створюючи сприятливі умови для вивчення іноземних мов за допомогою використання комп'ютерних ігор у рамках навчального процесу, або цифрового навчання на базі ігор (digital game-based learning). Такі технології особливо ефективні, якщо їх комбінувати з технологією проєктів, оскільки у цьому випадку іноземні мови можна вивчати природнім шляхом, використовуючи тематичні види навчальної діяльності та різні навчальні дисципліни.

Завдяки цифровим технологіям успішно відбувається дистанційна освіта у вищих навчальних закладах з застосуванням найсучасніших онлайн платформ, а саме,

Microsoft Teams, Zoom, Google Meets, MyEnglishLab, тощо.

У ДТЕУ найбільш поширеною для організації навчального процесу є цифрова платформа Microsoft Teams.

Microsoft Teams – це корпоративна платформа, яка об'єднує у робочому просторі відео-конференції, чати, зустрічі, нотатки та вкладення. Студентам ця платформа дозволяє представити мультимедійний матеріал, поширювати системні аудіо та відео матеріали на комп'ютері. Для викладача є важливим, що інформація може бути представлена у віртуальному класі з одночасною демонстрацією екрана комп'ютера викладача. Онлайн платформа Microsoft Teams пропонує такі опції для проведення занять: підтримка віртуальним класом багатосторонніх бесід та дискусій, обмін файлами, формулювання особистих завдань, отримання та перевірка виконаних студентами завдань у єдиному вікні браузера на будь-якому електронному приладі. Перевагами цієї платформи є доступ до хмарного сховища, де можна зберігати всі проєкти та документи. Крім того, наявними є функції перевірки завдань і призначення строків виконання у календарі, що дозволяє експортувати бали у вигляді таблиць.

Щоб обрати правильну стратегію для використання цифрових технологій у процесі навчання іноземним мовам, потрібно враховувати різні фактори: рівень володіння студентом іноземною мовою, компетентність та професіоналізм викладача, наявність ресурсів, доступ до онлайн-платформ, тощо.

Отже, застосування цифрових технологій на практичних заняттях з іноземної мови у ЗВО дозволяє урізноманітнити процес навчання, зробити його інтенсивним та більш результативним, що дозволить студентам – майбутнім фахівцям – стати більш

конкурентоспроможними на сучасному ринку праці.

References

Scrivener J. (2018). *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching. 5th Edition*. MacMillan, 2019. 418 p.

ВПРОВАДЖЕННЯ ТРАВМА-ІНФОРМОВАНОГО ПІДХОДУ В СУЧАСНІ ЗАКЛАДИ ОСВІТИ

Т.С. Єрмакова

Харківська державна академія дизайну і мистецтв

Війна в Україні має глибокий вплив на українців і українок різних поколінь, відчутно зачіпаючи всіх незалежно від віку. Вона підриває почуття безпеки, обмежує доступ до необхідних ресурсів, таких як житло, освіта, робота та медична допомога. Через ці втрати люди відчують особисту втрату, яка охоплює не лише матеріальні ресурси, а й можливості для розвитку, плани на майбутнє і навіть почуття належності до рідного дому.

Особливо важким цей досвід стає для молодого покоління, яке й без того зіштовхнулося з тривалими психологічними наслідками пандемії COVID-19, що збіглася з їхнім юнацьким періодом – часом формування особистості й становлення цінностей. Пандемія позбавила їх «нормального» дитинства та юнацтва, сповненого звичних соціальних взаємодій, навчальних і культурних подій, і тепер цей розрив лише поглиблюється через виклики війни. Це покоління тепер має справлятися з відчуттям тривоги, втрати й невизначеності майбутнього, що посилює їхню потребу в підтримці, допомозі й можливостях для відновлення.

Саме тому впровадження травма-інформованого підходу у сучасні заклади освіти є актуальним на сьогоднішній день.

Наразі відбувається багато ініціатив, як на рівні держави, так і у співпраці із закордонними організаціями, до яких залучаються психологи, педагоги, волонтери з метою надання знань, вмінь і навичок у психолого-педагогічній підтримці.

Впровадження травма-інформованого підходу в освітню систему вимагає стратегічного підходу на всіх рівнях: від інституційного до рівня класної кімнати. Важливо, щоб кожен учасник освітнього процесу, від адміністрації до вчителів та асистентів й викладачів, мав доступ до знань і практичних інструментів для роботи з дітьми та студентами, які можуть мати досвід травми. Це включає не лише спеціальні тренінги, а й щоденну підтримку та обмін досвідом між колегами, що допомагає формувати середовище безпеки та довіри (Beidas, Adams, Kratz, Jackson, Berkowitz, Zinny, & Evans, 2016).

Травма-інформований підхід включає програми, організації або системи, які усвідомлюють вплив травми, розпізнають симптоми травми, реагують, інтегруючи знання про травматичну політику та практику, і прагнуть зменшити повторну травматизацію (Bartlett, Barto, Griffin, Fraser, Hodgdon, & Bodian, 2016). Повинні бути присутні принаймні два з трьох ключових елементів травма-інформованого підходу: розвиток робочої сили, послуги, орієнтовані на травму, організаційне середовище та практики, які відрізняються від втручань, пов'язаних із травмою, призначених для лікування чи іншого усунення впливу або симптомів травми та полегшення загосення (Maynard, Farina, Dell, & Kelly, 2019).

У сучасних реаліях важливість культурної, історичної та гендерної чутливості в освіті підсилюється. В

умовах глобалізації та міграції в закладах освіти зростає культурне розмаїття, що вимагає від педагогів не лише розуміння культурних відмінностей, а й вміння працювати з ними в умовах травма-інформованого підходу. Педагогічний колектив має бути готовим до взаємодії з дітьми та молоддю, які походять з різних соціальних, етнічних та економічних середовищ.

Необхідність травма-інформованої освіти. Сучасна освітня система має бути більш чутливою до різних форм травматичного досвіду учнів. Це підвищує важливість травма-інформованого підходу, який сприяє емоційному добробуту та особистісному розвитку учнів.

Ключові принципи впровадження. Ефективне запровадження травма-інформованих практик у закладах освіти повинно базуватися на принципах безпеки, прозорості, співпраці, взаємності та культурної чутливості. Їх дотримання є основою для створення комфортного та підтримуючого навчального середовища (Koslouski & Chafouleas, 2022).

Підготовка та сертифікація педагогів. Для забезпечення якісної реалізації травма-інформованих практик необхідно приділити увагу спеціалізованому навчанню та сертифікації педагогів. Вони мають володіти навичками, що допоможуть їм ідентифікувати та адекватно реагувати на травматичний досвід учнів (Baweja, Santiago, & Vona, 2016).

Міжнародний досвід. Аналіз міжнародного досвіду показує, що травма-інформована педагогіка має позитивний вплив на навчальні досягнення та емоційний стан учнів. Тому для української освітньої системи є актуальним вивчення та адаптація закордонних підходів, з урахуванням культурних особливостей.

References

- Bartlett, J. D., Barto, B., Griffin, J. L., Fraser, J. G., Hodgdon, H., & Bodian, R. (2016). Trauma-informed care in the Massachusetts Child Trauma Project. *Child Maltreatment*, 21(2), 101–112. <https://doi.org/10.1177/1077559515615700>
- Baweja, S., Santiago, C. D., Vona, P., et al. (2016). Improving implementation of a school-based program for traumatized students: Identifying factors that promote teacher support and collaboration. *School Mental Health*, 8, 120–131. <https://doi.org/10.1007/s12310-015-9170-z>
- Beidas, R. S., Adams, D. R., Kratz, H. E., Jackson, K., Berkowitz, S., Zinny, A., & Evans, A. (2016). Lessons learned while building a trauma-informed public behavioral health system in the city of Philadelphia. *Evaluation and Program Planning*, 59, 21–32. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.07.004>
- Koslowski, J. B., & Chafouleas, S. M. (2022). Key considerations in delivering trauma-informed professional learning for educators. *Frontiers in Education*, 7, 853020. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.853020>
- Maynard, B. R., Farina, A., Dell, N. A., & Kelly, M. S. (2019). Effects of trauma-informed approaches in schools: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 15(1–2), e1018. <https://doi.org/10.1002/cl2.1018>

**АНГЛІЙСЬКА МОВА ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛЬНОЇ
РЕІНТЕГРАЦІЇ ТА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ
ВETERANІВ ТА ВETERANOK РОСІЙСЬКО-
УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ У ПРИКОРДОННОМУ
СЕКТОРІ: ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ ТА
ВИКЛИКИ**

Ірина Кітнік

*Національна академія Державної прикордонної служби
України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький*

Одним із головних викликів українського суспільства, спричинених війною, є успішна адаптація ветеранів та ветеранок, які повертаються до цивільного життя після бойових дій. Колишні військовослужбовці, які брали участь у захисті державного кордону, переживають труднощі не лише з викликами соціальної адаптації, пов'язаними з відчуженням, труднощами у спілкуванні та побудові кар'єри, а й із значними проблемами психологічного характеру. Це, зокрема, включає посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), депресію, тривожність та інші психологічні труднощі, які можуть досить суттєво вплинути на їхнє повсякденне життя та здоров'я.

«Повноцінна інтеграція демобілізованих учасників бойових дій до цивільного життя, допомога у безконфліктному поверненні їх у родину та у суспільство можливі лише із застосуванням комплексного та системного підходу. Держава активно працює над тим, щоб забезпечити ветеранам війни та їхнім родинам ефективні інструменти підтримки, соціально-психологічну і медичну реабілітацію та адаптацію, безоплатне навчання та перекваліфікацію, підтримку ветеранських ініціатив, бізнесу тощо» [2].

Вивчення англійської мови може слугувати одним з таких інструментів та виконувати декілька функцій. По-перше, вивчення англійської мови сприятиме професійній адаптації ветеранів та ветеранок, відкриваючи нові можливості для працевлаштування у сфері охорони кордонів країн Європейського союзу та професійної перепідготовки, що підвищить їхню конкурентоспроможність на ринку праці. По-друге, «англійська мова є основною мовою-посередником для спілкування представників різних спільнот, а отже, мовою міжкультурної комунікації» [1, 104]. Це, у свою чергу, може позитивно вплинути на їхню інтеграцію в міжнародні спільноти та полегшити спілкування на глобальному рівні. Цей процес значно сприяє соціальному включенню ветеранів, розширюючи їхні соціальні зв'язки та сприяючи почуттю приналежності, що є важливим аспектом успішної реабілітації, що, в свою чергу, повинно значно знизити рівень соціальної ізоляції.

Вивчення англійської мови забезпечить ветеранів можливістю брати участь у програмах міжнародного обміну, освітніх програмах та культурних заходах, що також розширить їхній світогляд і допоможе впевненіше почуватись у новому середовищі. Окрім цього, англійська мова здатна виступати як інструмент психологічної реабілітації, який допомагає ветеранам та ветеранкам ділитись та проживати свої емоції у сприятливій атмосфері, де вони зможуть не лише отримати знання, але й знайти підтримку та спільноту, готову допомогти у процесі реінтеграції.

У цьому контексті, особливу роль відіграють методи вивчення англійської мови, спрямовані на самовираження, рефлексію та вербалізацію особистого досвіду, які є ключовими у психологічній реабілітації ветеранів. Рольові ігри, де учасники моделюють різні життєві ситуації,

написання текстів на теми, пов'язані з особистими переживаннями та розповідь історій (storytelling), і навіть ведення особистого щоденника дозволять ветеранам відкрито виражати свої емоції. Цей підхід стимулюватиме емоційне вивільнення, що має знизити рівень внутрішнього напруження та сприятиме кращому розумінню та осмисленню власного досвіду, тим самим допомагаючи ветеранам не тільки краще зрозуміти власні емоційні реакції, а й будувати більш здорові та відкриті відносини з оточуючими, що має полегшити їх інтеграцію в мирне життя.

Серед курсантів та слухачів Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького є багато учасників бойових дій, поранених і тих, хто повернулись з полону, що вимагає інтеграції їх бойового досвіду при розробці мовних програм. Проте, варто зазначити, що це може супроводжуватись низкою труднощів, які будуть вимагати особливої уваги для забезпечення ефективності навчального процесу, що має суттєво відрізнитись від традиційного. Перш за все, під час написання навчальних програм необхідно буде враховувати можливі емоційні тригери, які можуть провокувати негативні реакції або нагадувати про травматичний досвід, отриманий під час виконання службових обов'язків на кордоні нашої держави. Важливо, щоб викладачі володіли когнітивно-комунікативною методикою та мали навички використання психолінгвістичних методів.

Для успішної реалізації таких мовних програм рекомендовано створювати мультидисциплінарні команди, що включатимуть фахівців з мовної освіти, психології та реабілітації для спільної розробки та реалізації таких програм. Важливо також залучати організації та фонди, які підтримують ветеранів для обміну досвідом.

Вивчення англійської мови як частини реабілітації для ветеранів та ветеранок має великий потенціал і може суттєво сприяти як професійному, так і їх психологічному відновленню. Англійська мова може стати не лише інструментом для інтеграції ветеранів у міжнародні професійні спільноти, а й засобом для подолання емоційних наслідків бойового досвіду. Проте, щоб досягти максимального ефекту, необхідно створювати спеціалізовані програми, що враховують особливі потреби саме цієї цільової аудиторії. Це включає не лише адаптацію навчальних матеріалів, але й забезпечення належної психологічної підтримки та застосування індивідуальних підходів до кожного учасника навчального процесу.

Таким чином, англійська мова стає невід’ємним засобом для побудови стабільного емоційного стану ветеранів та ветеранок і забезпечення їхнього соціального благополуччя.

References

1. Рибіна Н. В., Кошіль Н. Є., Гирила О. С. Особливості міжкультурної англомовної комунікації як вияву мовної компетентності // Закарпатські філологічні студії. 2022. Вип. 22, Т. 2. С. 104–107. DOI: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.22.2.19>
2. Стенограма публічних консультацій на тему: «Міжнародний досвід організації та функціонування ветеранської патронатної служби» від 13 листопада 2023 року. URL: <https://komspip.rada.gov.ua/print/76562.html> (дата звернення: 28.10.2024).

ВИКОРИСТАННЯ ІІІ В НАВЧАННІ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

І.О. Лисичкіна, О.О. Лисичкіна

*Національна академія Національної гвардії України,
м. Харків*

В умовах активної євроатлантичної інтеграції України та розширення військового співробітництва з країнами НАТО особливої актуальності набуває питання якісної мовної підготовки військовослужбовців. Володіння англійською мовою на рівні, що відповідає стандартам НАТО STANAG 6001, стає необхідною умовою ефективної взаємодії з міжнародними партнерами. Сучасні технології штучного інтелекту (ІІІ) відкривають нові перспективи для оптимізації процесу мовної підготовки військових фахівців та забезпечення відповідності їхньої комунікативної компетенції міжнародним вимогам. Наразі спостерігається зростання інтересу до використання ІІІ в мовній підготовці[1; 2], проте специфіка застосування цих технологій у контексті військової освіти залишається недостатньо дослідженою.

Мета нашого дослідження полягає в окресленні специфіки використання ІІІ в навчанні англomовної професійної комунікації військовослужбовців

Впровадження систем ІІІ в процес мовної підготовки військовослужбовців характеризується комплексним підходом, що охоплює різні аспекти навчального процесу. Ключовим елементом є персоналізація навчання, яка досягається завдяки здатності ІІІ-систем аналізувати індивідуальні потреби та рівень підготовки кожного військовослужбовця. Алгоритми машинного навчання дозволяють створювати адаптивні навчальні траєкторії, які враховують специфіку військової спеціальності, наявний

досвід та темп засвоєння матеріалу.

Особливу роль у мовній підготовці військових відіграють системи діалогового навчання на основі ІІІ. Вони забезпечують можливість практикувати розмовну англійську мову в контексті типових військових ситуацій: проведення брифінгів, участь у міжнародних навчаннях, координація спільних операцій. ІІІ-асистенти здатні симулювати різноманітні комунікативні сценарії, надаючи військовослужбовцям можливість відпрацьовувати навички професійного спілкування в безпечному навчальному середовищі.

Важливим аспектом застосування ІІІ є автоматизована оцінка мовленнєвих навичок. Сучасні системи розпізнавання мовлення дозволяють аналізувати не лише правильність використання лексики та граматики, але й особливості вимови, інтонації та темпу мовлення. Це особливо важливо в контексті військової комунікації, де чіткість та однозначність висловлювань мають критичне значення.

Впровадження ІІІ-технологій також сприяє оптимізації роботи викладачів військових навчальних закладів. Автоматизація рутинних завдань, таких як перевірка тестів та генерація навчальних матеріалів, дозволяє зосередити увагу на розвитку складних комунікативних навичок та роботі з професійно-орієнтованими аспектами мови.

Дослідження показують, що використання ІІІ в мовній підготовці військових сприяє підвищенню мотивації до навчання та покращенню результатів. Інтерактивний характер взаємодії з ІІІ-системами, можливість отримання миттєвого зворотного зв'язку та гнучкість навчального процесу створюють сприятливі умови для активного засвоєння мови.

На основі проведеного дослідження можна

сформулювати низку практичних рекомендацій щодо впровадження ІІІ в процес мовної підготовки військовослужбовців. Необхідно забезпечити системну інтеграцію ІІІ-технологій у навчальні програми з урахуванням специфіки військової освіти та вимог STANAG 6001. Важливо розробити методичні матеріали для викладачів щодо ефективного використання ІІІ-інструментів у навчальному процесі. Доцільно створити базу спеціалізованих навчальних сценаріїв та матеріалів, адаптованих до потреб різних військових спеціальностей.

Таким чином, використання штучного інтелекту в навчанні англomовної комунікації військових представляє собою перспективний напрям розвитку військової освіти. ІІІ-технології дозволяють суттєво підвищити ефективність мовної підготовки завдяки персоналізації навчання, забезпеченню інтенсивної практики та автоматизації оцінювання. Подальші дослідження мають зосередитися на розробці спеціалізованих ІІІ-систем, адаптованих до специфічних потреб військової освіти в Україні, та проведенні масштабних емпіричних досліджень їх ефективності. Перспективними напрямками подальших розвідок є розробка методик оцінки ефективності ІІІ-систем у військовій освіті, вивчення психологічних аспектів взаємодії військовослужбовців з ІІІ-асистентами та дослідження можливостей інтеграції ІІІ з іншими освітніми технологіями.

References

1. European Centre for Modern Languages of the Council of Europe. (2024, November 4). *AI for language education*. <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2024-2027/AIforlanguageeducation/tabid/5856/language/en-GB/Default.aspx>
2. Zucchet, Elinor (2023, December 14). *How Artificial Intelligence is Revolutionizing Language Learning*. <https://www.berlitz.com/blog/artificial-intelligence-ai-language-learning>

**ІНТЕГРАЦІЯ CHATGPT У ВИВЧЕННЯ
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: МОЖЛИВОСТІ, ВИКЛИКИ
ТА ЕТИЧНІ АСПЕКТИ**

О.В. Луценко, Н.В. Кізім

*Київський національний університет
імені Тараса Шевченка*

Штучний інтелект (ШІ) стає все більш важливим елементом сучасної освіти, відкриваючи нові можливості для навчання та викладання. Визначення поняття ШІ є складним і перебуває в стані постійної трансформації. У цьому дослідженні ми використовуємо визначення ЮНЕСКО, яке описує ШІ як системи, здатні до інтелектуальної обробки даних, що нагадує людську поведінку і включає міркування, навчання та планування (UNESCO, 2023). Незважаючи на побоювання, що інструменти ШІ, такі як ChatGPT, можуть зменшити роль викладачів у навчальному процесі вони активно впроваджуються в систему освіти для доповнення, а не заміни людських функцій. Роль ChatGPT як розмовного агента може підтримати навчальний процес і поліпшити розуміння студентами ШІ (UNESCO, 2023). Оскільки ШІ все більше інтегрується в різні сфери життя (Schroeder, 2023), освіта має стимулювати студентів взаємодіяти зі штучним інтелектом і розвивати технологічні компетентності (Abramson, 2023). На думку Л. Джонсона та М. Лі, впровадження технологій штучного інтелекту, таких як ChatGPT, у вищих навчальних закладах має значний позитивний вплив, зокрема допомагає студентам покращити рівень опанування мовою та поліпшити комунікативні навички (Johnson & Lee, 2020).

Метою даного дослідження є аналіз переваг та ризиків використання ChatGPT при вивченні англійської

мови, акцентуючи основну увагу на ключових питаннях: як інструменти на кшталт ChatGPT впливають на розвиток критичного мислення студентів у процесі вивчення англійської мови; які стратегії інтеграції ChatGPT у мовну підготовку є ефективними при дотриманні етичних стандартів та забезпеченні ефективної міжлюдської комунікації? Очікується, що результати дослідження нададуть викладачам розуміння можливих переваг та викликів інтеграції ChatGPT у навчальну програму, що, в свою чергу, сприятиме розвитку критичного мислення студентів, навичок спілкування англійською мовою, вміння аналізувати інформацію та приймати обґрунтовані рішення.

Віднедавна ChatGPT приваблює неабияку увагу дослідників, оскільки він сприяє вдосконаленню вивчення іноземних мов, дозволяючи студентам вступати в інтерактивні діалоги, які імітують справжні інтерактивні комунікативні ситуації. Дослідження показали, що ChatGPT покращує оволодіння іноземною мовою, забезпечуючи індивідуальну мовленнєву діяльність у певному контексті. Завдяки миттєвому зворотному зв'язку та реалістичним симуляціям розмов ця модель покращує навички письма та говоріння (Ho et al., 2020). ChatGPT сприяє автономії учнів, дозволяючи їм вдосконалювати свої мовні знання у власному темпі. За словами Гілсона, адаптивність та персоналізована підтримка ChatGPT допомагає розвивати навички самостійного навчання (Gilson et al., 2023). Завдяки цікавій взаємодії з ChatGPT студенти можуть покращити свої знання мови за допомогою інтерактивного підходу, орієнтованого на студента (Yang & Kyun, 2022). Крім того, технології штучного інтелекту полегшують соціальну взаємодію, формуючи мовні та комунікативні стратегії і заохочуючи до спільного навчання через імітацію реальних розмов.

Зокрема, ChatGPT допомагає студентам практикувати мову в реалістичних умовах, заохочуючи спілкування з однолітками та застосування мовних навичок у різних життєвих ситуаціях (Adamopoulou & Moussiades, 2020).

Незважаючи на ці переваги, важливо не забувати про дотримання морально-етичних норм у процесі вивчення іноземних мов за допомогою ШІ. Впровадження штучного інтелекту в освіту порушує низку етичних і соціальних питань, які потребують ретельного аналізу та відповідального підходу (Hinze et al., 2022). Підтримка етичності використання ШІ та розвиток критичного мислення учнів щодо таких технологій має вирішальне значення. Вчителі мають ініціювати дискусії з учнями про обмеження, упередження та відповідальне використання ШІ (Chaudhry et al., 2022). Дослідники наголошують на вирішальній ролі вчителів у стимулюванні критичного діалогу зі студентами щодо етичного використання штучного інтелекту (Cotton et. al, 2023).

Дослідження використання ChatGPT у вивченні англійської мови надає цінні дані про переваги та виклики інтеграції штучного інтелекту в освітній процес в університетах. Результати показують, що студенти активно використовують ChatGPT у своїй мовній практиці, що позитивно впливає на їхні когнітивні та лінгвістичні навички, включаючи аналітичне мислення та прийняття рішень, сприяючи персоналізації навчального процесу.

Водночас дослідження вказує на низку етичних і практичних викликів, таких як точність відповідей, етичні наслідки створеного контенту та занепокоєння щодо заміни вчителів. Викладачі відіграють ключову роль у вирішенні цих питань, спрямовуючи студентів на відповідальне використання інструментів штучного інтелекту.

Незважаючи на численні виклики, які можуть

виникати при інтеграції ChatGPT у навчання, його потенціал є значним. Цей інструмент надає миттєву мовну допомогу, що може бути особливо корисним для учнів, які вивчають нові мови або стикаються з труднощами в усному та письмовому спілкуванні. Завдяки такій підтримці, учні мають можливість більш впевнено висловлювати свої думки і ідеї. Крім того, ChatGPT сприяє підвищенню автономії учнів, оскільки вони можуть звертатися за допомогою у будь-який час, що дозволяє їм краще управляти своїм навчальним процесом. Це також стимулює їх до самостійного пошуку інформації та розвитку критичного мислення. У підтримці проблемно-орієнтованого навчання ChatGPT може виступати в ролі помічника, допомагаючи учням знаходити рішення складних завдань і завдань, що заохочує активне навчання та співпрацю. Нарешті, використання цього інструменту сприяє урізноманітненню методів викладання, що дозволяє викладачам адаптувати навчальні стратегії до потреб різних учнів і створювати більш інтерактивне та залучаюче навчальне середовище.

Таким чином, попри можливі проблеми, потенціал ChatGPT для покращення процесу навчання є значним і варто його досліджувати та використовувати в освітніх контекстах.

References

- Abramson, A. (2023). How to use ChatGPT as a learning tool. *Monitor on Psychology*, 54(4), 67.
<https://www.apa.org/monitor/2023/06/chatgpt-learning-tool>
- Adamopoulou, E., & Moussiades, L. (2020). Chatbots: History, technology, and applications. *Machine Learning with Applications*, 2, 1-18.
<https://doi.org/10.1016/j.mlwa.2020.100006>
- Chaudhry, M. N., Cukurova, M., & Luckin, R. (2022). A Transparency Index Framework for AI in Education. *EdArXiv Preprints*.
<https://doi.org/10.35542/osf.io/bstcf>

- Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2023). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023>.
- Gilson, A., et al. (2023). How does ChatGPT perform on the United States Medical Licensing Examination? The implications of large language models for medical education and knowledge assessment. *JMIR Medical Education*, 9. <https://doi.org/10.2196/45312>
- Hinze, A., et al. (2022). A study of mobile app use for teaching and research in higher education. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-29. <https://doi.org/10.1007/S10758-022-09599-6/FIGURES/20>
- Ho, P., Thien, N., An, N., & Vy, N. (2020). The effects of using games on EFL students' speaking performances. *International Journal of English Linguistics*, 10(1), 183-193.
- Johnson, L., & Lee, M. (2020). The role of technology in language learning. *Journal of Applied Linguistics*, 62(4), 21–34.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2023). *ChatGPT and artificial intelligence in higher education: Quick start guide*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146>
- Yang, H., & Kyun, S. (2022). The current research trend of artificial intelligence in language learning: A systematic empirical literature review from an activity theory perspective. *Australasian Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.14742/ajet.749>

ГЕЙМІФІКАЦІЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ТА ЇЇ ВИДИ

Ю.П. Невинна

*Київський національний університет
імені Тараса Шевченка*

Вступ

Гейміфікація, або використання ігрових елементів у неігрових контекстах, стала сучасним трендом в освіті. Вона сприяє підвищенню мотивації, зацікавленості та активності учнів, водночас допомагаючи формувати

ключові компетентності. Завдяки ігровим механікам можна інтегрувати складні навчальні завдання у цікаві сценарії, створюючи стимулююче середовище для навчання.

Гейміфікація базується на психологічних механізмах залучення, таких як мотивація, змагальність, заохочення та соціальне визнання. Основні елементи гейміфікації:

1. **Бали** — слугують індикатором досягнень та прогресу.

2. **Рівні** — відображають поступове зростання складності завдань.

3. **Значки (бейджі)** — символізують конкретні досягнення.

4. **Рейтинги (лідерборди)** — створюють конкурентне середовище.

5. **Віртуальні нагороди** — сприяють підкріпленню поведінки користувачів.

Види гейміфікації

1. **Академічна гейміфікація:** Використання ігрових елементів для оцінки знань, наприклад, у формі вікторин, балів, значків або рейтингів (Карр, 2012).

2. **Соціальна гейміфікація:** Орієнтована на співпрацю або змагання між учнями через інтерактивні завдання, що сприяє формуванню командної роботи (Groh, 2012).

3. **Цифрова гейміфікація:** Інтеграція спеціалізованих додатків, таких як Kahoot або Duolingo, Profedeele для створення інтерактивних вправ (Perejaslavskaya et al., 2018).

4. **Фізична гейміфікація:** Включає активні ігри, квести або рольові сценарії, що поєднують фізичну активність із навчанням (найчастіше використовується у дошкільній освіті під час занять).

Переваги

- Стимулювання когнітивних процесів, таких як увага, мислення та пам'ять.
- Залучення учнів до активного навчання через створення елементів конкуренції та нагород.
- Полегшення засвоєння складних тем завдяки інтерактивності та візуалізації (Berk, 2014; Deterding et al., 2011).
- Підвищення мотивації студентів.

Виклики:

- Перенасичення ігровими елементами, що може знизити ефективність.
- Ризик втрати фокусу на основних цілях через надмірну ігровізацію.
- Необхідність адаптації до різних аудиторій.

Обмеження

Гейміфікація потребує ретельного планування, високого рівня технологічного забезпечення та врахування індивідуальних особливостей учнів. Також існує ризик зниження довготривалого інтересу через надмірну механізацію (Kiryakova et al., 2014).

Висновки

Гейміфікація є потужним інструментом модернізації освіти, але для її успішної реалізації потрібна грамотна інтеграція у навчальні плани та використання сучасних технологій. Її впровадження дозволяє створити інноваційне середовище, яке сприяє формуванню як когнітивних, так і соціальних навичок учнів.

References

- Kapp, K.M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction*.
Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L.E., & Dixon, D. (2011). *Gamification: Toward a Definition*.
Perejaslavskaya, S., & Smahina, O. (2018). *Gamification in Education*.

Berk, B. (2014). *Gamify: How Gamification Motivates People to Do Extraordinary Things*.

ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН РЕСУРСІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ЗВО

Т.О. Рябокучма

*Київський національний університет
імені Тараса Шевченка*

У сучасних умовах розвитку інформаційних технологій та глобалізації освіти, онлайн ресурси виявляються ефективним інструментом для формування іншомовної лінгвістичної компетентності у студентів. Онлайн ресурси надають студентам можливість вивчати іноземну мову в будь-який зручний для них час та у будь-якому місці. Від відеоуроків та інтерактивних вправ до мовних додатків та ігор – різноманітність матеріалів дозволяє студентам обирати ті, які відповідають їхнім особистим уподобанням і стилю навчання.

Важливою перевагою онлайн ресурсів є можливість глобального спілкування та взаємодії. Здобувачі освіти можуть обмінюватися досвідом, спілкуватися з носіями мови та іншими студентами з усього світу, розширюючи свої мовні навички та отримуючи практику в різних лінгвістичних ситуаціях (Huda et al., 2023, p. 796).

Невід’ємною складовою онлайн ресурсів є індивідуалізація навчального процесу. Кожен студент може вибрати ті ресурси, які найбільше відповідають його потребам та рівню вивчення мови (Kuama, 2016, p. 56). Онлайн платформи також надають можливість використовувати персоналізовані методи вивчення,

адаптуючи матеріали до індивідуальних потреб кожного студента. Саме тому онлайн ресурси в сфері вищої освіти стають не тільки додатковим інструментом для вивчення мови, але й важливим чинником формування іншомовної лінгвістичної компетентності студентів ЗВО в умовах сучасного освітнього середовища.

Паралельно з основними перевагами, слід зазначити, що використання онлайн ресурсів для формування іншомовної лінгвістичної компетентності вимагає від студентів високого рівня самостійності та відповідальності. Успішне засвоєння матеріалу та досягнення максимальних результатів вимагають систематичності та постійної самооцінки власного прогресу (Erbaugh et al., 2012, p. 35).

Важливо також враховувати, що не всі ресурси мають однакову якість і відповідають вимогам сучасних освітніх стандартів. Тому для досягнення найкращих результатів, необхідно вміло обирати та аналізувати доступні матеріали. Зокрема, варто враховувати спосіб подачі навчального матеріалу (Pavlenko et al., 2019).

Додатково, ефективне використання онлайн ресурсів вимагає від викладачів опанування і розвитку нових методик, які б оптимально поєднували традиційний підхід до навчання з інноваційними технологіями. Сучасні викладачі мають активно впроваджувати та вдосконалювати онлайн курси, сприяючи доступу студентів до якісного мовного матеріалу та забезпечуючи їхнє стабільне навчання.

Значним чином успіх формування іншомовної лінгвістичної компетентності за допомогою онлайн ресурсів залежить від взаємодії студентів, викладачів та освітніх платформ. Збалансований та систематичний підхід до використання онлайн ресурсів стає ключовим чинником для досягнення якісного повноцінного розвитку мовних

навичок студентів закладів вищої освіти.

References

- Erbaggio, P., Gopalakrishnan, S., Hobbs, S., Liu, H. (2012). Enhancing Student Engagement through Online Authentic Materials. *IALLT Journal of Language Learning Technologies*. 42(2), 27–51.
- Huda, M.C., Janattaka, N., Prayoga, N.A. (2023). Exploring The Use of Online Resources For English Language Learning: Students' Perspectives. *English Journal Literacy UTama*. 8, 794–802.
- Kuama, S. (2016). Is Online Learning Suitable For All English Language Students? *PASAA*. 52, 53–82.
- Pavlenko, O.O., Bondar, O.Ye., Yon, B.G., Kwangoon, Ch., Tymchenko-Mikhailidi, N.S., & Kassim, D.A. (2019). The enhancement of a foreign language competence: free online resources, mobile apps, and other opportunities. *CTE Workshop Proceedings*, 6. <https://acnsi.org/journal/index.php/cte/article/view/391/400>

ASSESSMENT, TEACHING AND LEARNING

Nina Solovey, Iryna Letunovska

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Much scholarship has focused on the importance of student assessment in teaching and learning in higher education. In light of this it may be important: to define student assessment and why it is important; to identify the forms and purposes of student assessment in the teaching and learning process; to discuss methods in student assessment; to make an important distinction between assessment and grading. The important assessment for learning is best described as a process by which assessment information is used by teachers and students to adjust their teaching strategies. Assessment, teaching and learning are directly linked in the way as each informs the others and is a powerful process that can optimise

and inhibit learning, depending on how it is applied.

Assessment for learning helps teachers gather information to:

- plan and modify teaching and learning programmes for individual students, groups of students and the class as a whole;

- pinpoint students' strengths so that both teachers and students can build on them identify students' learning needs in a clear and constructive way so they can be addressed;

- involve parents, families in their children's learning.

Assessment for learning provides students with information and guidance so they can plan and manage the next steps in their learning. It uses information to lead from what has been learned to what needs to be learned next.

Assessment for learning should use a range of approaches. These may include:

- day-to-day activities (such as learning conversations);

- a simple mental note taken by the teacher during observation;

- a detailed analysis of a student's work;

- assessment tools (which may be written items, structured interview questions or items teachers make up themselves).

What matters most is not so much the form of the assessment, but how the information gathered is used to improve teaching and learning. The primary purpose of assessment is to improve students' learning and teachers' teaching as both respond to the information it provides. Assessment for learning is an ongoing process that arises out of the interaction between teaching and learning. What makes assessment for learning effective is how well the information is used.

Assessment can do more than simply diagnose and identify students' learning needs; it can be used to assist

improvements across the education system in a cycle of continuous improvement:

- Students and teachers can use the information gained from assessment to determine their next teaching and learning steps;

- Parents, families can be informed of next plans for teaching and learning and the progress being made, so they can play an active role in their children's learning;

- School leaders can use the information for school-wide planning, to support their teachers and determine professional development needs;

- Communities and Boards of Trustees can use assessment information to assist their governance role and their decisions about staffing and resourcing;

- The Education Review Office can use assessment information to inform its advice for school improvement.

The Ministry of Education can use assessment information to undertake policy review and development at a national level, so that government funding and policy intervention is targeted appropriately to support improved student outcome. There are some principles of assessment for learning:

- Learning to learn;
- Building students' assessment capability;
- Engaging and motivating;
- Content knowledge;
- Planned and communicated;
- Progressive and cumulative;
- Supports teaching and learning goals;
- Recognises social and cultural aspects of assessment;
- Teaching inquiry.

Above all, assessment for learning must be underpinned by the utmost confidence that every student can improve.

Assessment for learning should enable reciprocal

learning where teachers and students share and value each other's sense-making processes. Knowledge of the learner is vital to ensure assessment is appropriate and fit for purpose. Good assessment should focus less on "do they have the right or wrong answer?" and more on making students' thinking visible to both teacher and student. It should help develop understanding of the strategies and patterns students have constructed in order to make sense of the world.

One of the most important purposes of assessment for learning is the role it plays in student motivation. Knowledge and understanding of what is to be achieved is not enough. Students must want to make the effort and be willing to keep on engaging, even when they find the learning difficult. Developing students' assessment capabilities engages and motivates them, and helps them to become more independent learners. Assessment that encourages learning promotes motivation by emphasising progress and achievement rather than failure. When people succeed or fail, they explain it to themselves in a variety of ways (effort, ability, mood, knowledge, luck, help, clarity of instruction etc). It's the teacher's role to shift explanations away from uncontrollable ones, towards controllable ones. Assessment-capable students feel greater ownership of their learning and are more likely to attribute outcomes to factors within their control. This engages and motivates students.

Knowledge of both curriculum and pedagogical content is essential for effective assessment for learning. Teachers require deep knowledge of the content to be taught and how students learn it. This means having a clear understanding of the concepts, a sense of the likely understandings and misunderstandings students will bring to the classroom and how to best facilitate new learning. To provide effective learning opportunities, teachers need to understand the curriculum, its goals, and how students can progress towards them.

Assessment for learning is dependent on knowledgeable teachers who can interpret their observations and act on those interpretations to enhance learning.

Assessment for learning should be built into teachers' planning as a part of everyday classroom practice. Learning goals, teaching strategies and assessment criteria should be carefully matched. Students should know in advance what they will learn, as well as how and why they are to be assessed. Teachers' programme planning should be flexible so that they can make changes in response to new information, opportunities. Their planning needs to include strategies to check students understand the goals they are pursuing and the criteria that will be applied in assessing their work. How students will receive feedback, how they will take part in assessing their learning and how they will be helped to make further progress should also be planned. A teacher's planning should provide opportunities for both student and teacher to obtain information about progress towards learning goals, and use it to direct the learning process.

In the classroom, non-judgemental exploration of teachers' and students' own cultural values, assumptions and understandings about learning and assessment may help them to use the differences that surface to develop their own strengths, and identify areas for improvement. Effective assessment practice needs to recognise different values, assumptions and understandings and the impact they have on how students may respond to different assessment approaches. Effective assessment practice should plan for collaborative and collective assessment, in both formal and informal contexts, in order to reflect the educational values of different cultures, backgrounds and experiences.

The assessment for learning process can unlock the approaches used by students and help them to become more aware of not only what they are learning, but how they are

learning it. This permits students to take control of their own learning, by developing their skills of self-regulation. Students can then discuss their developing understanding with their teachers, parents, families. Independent learners have the ability to seek out and gain new skills, new knowledge and new understanding, according to their own needs and learning goals. Students should be educated in ways that build their assessment capabilities, so they can take increasing control of their own learning and become more effective and independent learners. To be effective, assessment for learning needs to take place within a positive learning environment. Students should be encouraged to take risks and make errors, and understand that wrong answers can assist learning just as effectively as right answers.

References

1. https://uapb.edu/wp-content/uploads/2024/02/There-is-a-Difference-between-Grading-and-Assessment_041.pdf
2. <https://llu.edu/sites/llu.edu/files/docs/livetextgradesvsassessment2014-01-27c.pdf>
3. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264190658-7-en.pdf?expires=1731333581&id=id&accname=guest&checksum=3392A05441A69DA>
4. How does assessment drive learning? A focus on students' development of evaluative judgement. Juan Fischer, Margaret Bearman, David Boud, Joanna Tai. //Режим доступу: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2023.2206986>

**ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-
ПОЛІТОЛОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Т.А. Цепко

*Київський національний університет
імені Тараса Шевченка*

У сучасних умовах глобалізації та розвитку міжнародних відносин володіння англійською мовою є критично важливим для студентів спеціальності "політологія". Для них англійська мова не лише є засобом спілкування, а й інструментом професійної діяльності, що допомагає орієнтуватися у світових політичних процесах, дослідженнях, публікаціях і комунікації з колегами з різних країн. У зв'язку з цим зростає необхідність удосконалення методик викладання англійської мови в закладах вищої освіти (ЗВО), орієнтованих на підготовку політологів.

1. Особливості викладання англійської мови для студентів-політологів. Викладання англійської для майбутніх політологів відрізняється від традиційного підходу до навчання загальної англійської мови. Основними характеристиками такої навчальної програми є:

1.1. Фокус на спеціалізованій лексиці. Студенти-політологи повинні мати знання з таких тем, як міжнародні відносини, політична аналітика, правові системи, конфліктологія тощо. Це вимагає включення у програму навчання спеціальних тем і текстів, що дозволяють оволодіти профільною термінологією.

1.2. Інтеграція культурного та політичного контексту. Англomовні країни мають свої політичні традиції та специфіку. Навчання англійської для політологів повинно

сприяти формуванню культурної обізнаності студентів, що допомагає уникнути непорозумінь у міжкультурній комунікації.

2. Інноваційні методи викладання. Сучасні підходи до викладання англійської мови студентам-політологам акцентують на практичних знаннях та інтерактивних методах. Найбільш ефективні з них включають:

2.1. Проєктне навчання. Робота над проєктами, які стосуються актуальних політичних проблем, допомагає студентам не тільки покращувати знання мови, а й аналізувати реальні політичні кейси, презентувати та захищати власні дослідження англійською мовою.

2.2. Кейсовий метод. Цей метод залучає студентів до розгляду конкретних політичних ситуацій (наприклад, виборів, міжнародних конфліктів), що дозволяє їм аналізувати, дискутувати та відстоювати позиції іноземною мовою.

2.3. Симуляції та рольові ігри. Проведення симуляцій засідань ООН, Європейського Союзу або дипломатичних переговорів дозволяє студентам випробувати реальні сценарії політичної комунікації та розвивати навички переконливої аргументації англійською мовою.

2.4. Інтерактивні платформи та електронні ресурси. Використання онлайн-платформ, таких як Kahoot, Quizlet, і платформи для обміну досвідом (наприклад, міжнародні форуми та чати), сприяє розвитку мовних навичок у неформальному середовищі.

3. Розвиток критичного мислення та аналітичних навичок. Важливим елементом підготовки політологів є розвиток критичного мислення. У цьому контексті викладачі англійської мови мають створювати умови для аналізу, порівняння різних політичних позицій та поглядів, що є актуальним для майбутніх фахівців. Наприклад:

3.1. Аналіз англомовних джерел (статей, новин, досліджень). Це дозволяє студентам знайомитися з першоджерелами інформації та порівнювати англомовні джерела з локальними.

3.2. Дебати та дискусії. Проведення дебатів на теми сучасної політики заохочує студентів до формулювання та захисту власної точки зору, що розвиває їхню здатність мислити критично.

4. Використання автентичних матеріалів. Залучення автентичних матеріалів, таких як іноземні новинні випуски, політичні огляди, наукові статті та інтерв'ю з політичними лідерами, дозволяє студентам отримати доступ до реального мовного середовища та актуальної інформації. Це розширює їхній словниковий запас, підвищує рівень розуміння англійської мови та допомагає розібратися в сучасних політичних трендах. Наприклад, аналіз виступів світових лідерів або дискусій в ООН надає студентам змогу спостерігати за формами дипломатичної риторики та розвиває їхнє вміння висловлювати думки в рамках культурних та політичних відмінностей.

5. Використання мультимедійних технологій. Сучасні мультимедійні технології, такі як відеолекції, інтерактивні карти, симулятори, а також мобільні додатки для вивчення мови, є цінними інструментами для розвитку навичок розуміння та аналізу інформації англійською мовою. Викладачі можуть використовувати такі платформи як YouTube для показу політичних подій або дискусій, а також спеціалізовані додатки для збагачення лексики та відпрацювання вимови. Використання цих технологій робить процес навчання більш захоплюючим та дає можливість студентам практикувати англійську в інтерактивному форматі.

6. Практика написання аналітичних текстів. Одним із важливих аспектів навчання англійської мови для

політологів є розвиток навичок написання аналітичних текстів. Студенти повинні вміти готувати резюме наукових статей, рецензії, огляди та аналітичні звіти англійською мовою. Це допомагає їм навчитися висловлювати свої думки в письмовій формі, дотримуючись академічного стилю та правил структурованості тексту. Викладачі можуть використовувати завдання на написання есе або аналітичних доповідей для тренування таких навичок, що стане у пригоді студентам як у подальшому навчанні, так і в професійній діяльності.

Висновок. Викладання англійської мови студентам-політологам вимагає впровадження сучасних методик та інноваційних інструментів. Поєднання спеціалізованого контенту, мультимедійних технологій, автентичних матеріалів та практики написання аналітичних текстів дозволяє підготувати майбутніх фахівців до роботи у міжнародному середовищі. Це сприяє розвитку комунікативних навичок, аналітичного мислення, здатності аргументувати та обґрунтовувати свої ідеї англійською мовою, що є ключовими компетенціями для політологів.

Викладання англійської мови для студентів-політологів повинно базуватися на інноваційних підходах, які поєднують вивчення спеціалізованої лексики, розвиток комунікативних навичок та формування критичного мислення. Інтеграція практичних методів та використання сучасних технологій сприяє більш ефективному засвоєнню матеріалу, підвищує мотивацію студентів та підготовлює їх до викликів професійної діяльності у міжнародному середовищі.

References

1. Сисоева С. О., Крамаренко Т. Г. (2008). *Інтерактивні технології навчання у вищій школі: теорія, досвід, перспективи*. Київ,

ВД «Освіта України».

2. Плахотник В. М. Сиротиніна О. В. (2005). *Методика навчання іноземних мов і культур у вищій школі*. Київ: Ленвіт.

3. Зарецька О. М. (2010). *Інноваційні методи викладання іноземної мови у вищій школі*. Київ, видавничий центр КНЛУ.

4. Richards J. Rodgers T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press.

5. Macalister J. Nation I. (2010). *Language Curriculum Design*, Routledge.

СУЧАСНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ГУМАНІТАРНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ

С.О. Чернишова

*Київський національний університет
імені Тараса Шевченка*

4 червня 2024 року Верховна Рада України прийняла Закон № 9432, згідно якого англійська мова отримує статус однієї з мов міжнародного спілкування в Україні.

Так наприкінці 2026 року володіння англійською мовою стане життєво необхідною потребою для багатьох соціальних прошарків населення, а для більшості категорій держслужбовців обов'язковою умовою прийняття на роботу.

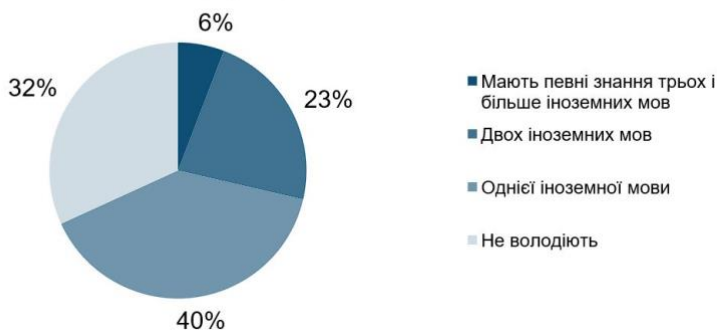
Очікується, що результатом цього закону стане більша інтеграція України з демократичним світом, підвищення конкурентноспроможності українських спеціалістів, сприятиме залученню більшої кількості інвестицій в українську економіку, сприятиме розвитку освіти та культури, покращить роботу державних органів влади.

Однак, за умови, що значна частина населення не володітиме англійською мовою це спричинить і негативні

наслідки, такі як соціальну нерівність, відтік професіоналів із державних органів влади, зменшить популярність української мови тощо.

Так згідно проведеного у 2023 році соціологічного опитування компанією КМІС лише 23 % українців можуть читати та писати англійською мовою, а також спілкуватися нею на побутовому чи професійному рівні (М. Яшник Рівень володіння англійською та іншими іноземними мовами в Україні: результати кількісного соціологічного дослідження проведеного у грудні 2022 – січні 2023 // <https://kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=1210&page=1>).

Частка дорослого населення України, яке володіє певною мірою іноземними мовами



Така ситуація ставить підвищені вимоги до викладання англійської мови в усіх закладах освіти, а особливо на гуманітарних факультетах, де знання мови є одним з ключових умов для професійної реалізації.

Питання вивчення методології викладання англійської мови вже давно перебуває у фокусі українських науковців. Так З. Осада та О. Матвєєнко, Т. Танцура, Н. Білан, А. Білоцерковець, Б. Гриднєва досить ґрунтовно пропрацювали методологію викладання англійської мови на гуманітарних факультетах.

Однак неспинний розвиток технологій та діджиталізація освітнього процесу ставить перед

науковцями нові вимоги організації методології викладання, зокрема і англійської мови.

Цікаві навчальні ігри

Не варто недооцінювати значення ігрових програм чи додатків у житті студентів. Сьогодні існує багато як платних, так і безкоштовних програм, спрямованих на вивчення лексики чи граматики в ігровій формі (Muhammad, Wawan, Aziid, 2020).

Віртуальна реальність

Попри те, що технології віртуальної реальності відомі ще з початку 90 років, саме зараз вони отримали популярність завдяки здешевленню програм. Сьогодні додана чи віртуальна реальність в Україні є особливо популярною у навчанні дітей, однак цілком може розширити методику викладання англійської мови у вишах.

Так завдяки доданій чи віртуальній реальності студенти можуть зануритися в англійськомовний контекст, бажану епоху чи обставини, які допоможуть їм краще освоїтися та відчувати мову. Це схоже на телепортацію в інший світ, не встаючи з дивана (Parmaxi, 2020).

Інтеграція технологій

Важкі роки пандемії відкрили для багатьох чарівний світ онлайн технологій, що дозволяли на відстані організувати роботу групи. Однак, попри численні переваги роботи зі студентами в режимі офлайн, онлайн технології мають велику кількість переваг, а особливо зараз, коли частина студентів перебуває за кордоном. Це дозволить студентам краще поринути в світ один одного. Так студенти, що залишилися в Україні зможуть створити відповідний контекст для тих, хто виїхав та сприятимуть збереженню останніми своєї національної ідентичності, а студенти, що перебувають за кордоном дозволять українцям розширити межі культурного сприйняття

іноземного простору та поглиблюють знання розмовної англійської мови (Chen, 2022).

Гейміфікація англійської мови

Для багатьох викладачів поняття гейміфікації носить негативний контекст, адже в той час, коли студенти грають у відеоігри вони могли б зайнятися корисними справами, що сприяли їх освітньому росту. Але факт залишається незмінним – студенти грають у відеоігри. То чому б не очолити цей процес і примусити відеоігри працювати на користь науки? Сьогодні вже є навчальні ігри, де кожен мовний виклик стає захоплюючим квестом. Також корисною може бути і будь-яка інша гра, що відбувається з носієм мови. Група студентів грає в гру, їм треба спільно вирішувати поставлені завдання, а відтак їм треба між собою комунікувати (Safeer, Choudhry, Kashifa, 2024).

Інтеграція штучного інтелекту

Ще кілька років тому створення штучного інтелекту викликало скепсис, однак зараз багато питань уже вирішується за його допомогою. Це свідчить про те, що в майбутньому його участь у всіх сферах нашого життя невинно зростатиме. Вже сьогодні існують програми на основі штучного інтелекту з вивчення англійської мови. Найвідоміша – це «EnglishAI».

ШІ забезпечує адаптивне навчання, коли зміст курсу розвивається залежно від продуктивності студента. Це означає, що якщо ви швидко освоїте певні поняття, система запропонує вам більш складні завдання, водночас вона зосередиться на областях, які вимагають більше практики.

Такі додатки, як «FluentIQ», використовують штучний інтелект для створення персоналізованих тестів оцінювання, адаптуючи запитання на основі відповідей користувача. Це гарантує, що кожен тест є унікальним і адаптованим до рівня кожного студента.

Завдяки штучному інтелекту вивчення англійської стає індивідуальним досвідом, адаптованим до кожної людини. Ця технологія відкриває нові можливості для швидшого, ефективнішого та приємнішого навчання (AlTwijri, Alghizzi, 2024).

References

- Яшник, М. (2024). *Рівень володіння англійською та іншими іноземними мовами в Україні: результати кількісного соціологічного дослідження проведеного у грудні 2022 – січні 2023.* <https://kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=1210&page=1>
- Muhammad, L S, Wawan K and Aziid S, (2020). *Enhancing listening skills using games*, *International Journal on Studies in Education (IJonSE)*.
- Parmaxi, A., (2020). *Virtual reality in language learning: a systematic review and implications for research and practice.* https://www.researchgate.net/publication/341597088_Virtual_reality_in_language_learning_a_systematic_review_and_implications_for_research_and_practice
- Chen, J. C. (2022). The interplay of tasks, strategies and negotiations in Second Life. *Computer Assisted Language Learning*, 31(8), 960-986.
- Safeer N., Choudhry L., Kashifa A. (2024). Exploring Gamification in English language teaching (elt): enhancing motivation and engagement in language learning. *International Journal of Contemporsry Issues in Social Sciences*, 3(3), 2959-2461. https://www.researchgate.net/publication/384197504_EXPLORING_GAMIFICATION_IN_ENGLISH_LANGUAGE_TEACHING_EL_T_ENHANCING_MOTIVATION_AND_ENGAGEMENT_IN_LANGUAGE_LEARNING.
- AlTwijri L. and Alghizzi T.M. (2024). *Investigating the integration of artificial intelligence in English as foreign language classes for enhancing learners' affective factors: A systematic review.* [https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440\(24\)07084-1?returnURL=https%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS2405844024070841%3Fshowall%3Dtrue](https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440(24)07084-1?returnURL=https%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS2405844024070841%3Fshowall%3Dtrue)

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

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

**ПРОЄКТНА РОБОТА ТА ПРЕЗЕНТАЦІЇ З
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ФОРМУВАННІ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТА**

Г.Л. Андросюк, О.А. Сидоренко
*Київський національний університет
імені Тараса Шевченка*

В умовах формування єдиного загальноєвропейського освітнього та наукового простору набуває особливого значення запровадження методів викладання мов, які стимулюють незалежність думки, судження та дії у зв'язку з соціальними вміннями та відповідальністю [4].

На жаль, заняття з іноземної мови у закладах вищої освіти не завжди приносять бажані результати. Якість проведення занять знижує, насамперед, обмежена кількість навчальних годин на немовних факультетах, одноманітність методів навчання, які використовує викладач, швидке проходження матеріалу та, можливо, тиск на студентів з боку викладача з метою досягнення високих навчальних результатів. Отже, перед викладачем постає завдання зацікавити своїх студентів. Для цього потрібно підвищити активність студентів на заняттях, створити невимушену атмосферу та урізноманітнити методи навчання.

Серед методів, які спонукають студентів до активної роботи, ініціюють їх творчість і сприяють розвитку комунікативних навичок є презентація та проєктна робота.

Введення проєктної роботи в практику викладання іноземної мови має підняти якість викладання і вивчення мови. Як зауважує професор С.Кримський, «Досвід майбутньотворення та конструювання в сучасній цивілізації показав, що здійснення актів переходу від теорії до практики, від минулого до майбутнього, від

потенціального до актуального потребують діяльності особливого типу. Такою діяльністю і виявляється проектування та його головне концептуальне вираження – проект» [1]. Саме слово «проект» походить від латинського «projectus» і буквально означає «кинутий вперед». Проектування – особливий тип інтелектуальної діяльності, відмінною особливістю якого є перспективна орієнтація, практично спрямоване дослідження [5].

Метод проектів був запропонований на початку ХХ сторіччя американським педагогами Дж. Дьюї та У. Кілпатріком, які намагалися винайти спосіб розвитку активного самостійного мислення студентів з метою навчити їх не тільки запам'ятовувати і відтворювати знання, отримані на занятті, а й використовувати їх на практиці. Вивченням презентацій також займалися такі науковці як Є. Коллінз, Є. С. Полат, Е. Г. Арванітопуло, В. В.Сафонова та інші. На сучасному етапі розвитку освіти проектна методика детально вивчається як зарубіжними так і вітчизняними науковцями. В дослідженнях S. Haines, G. Carter, H. Thomas, S. Estaire, J. Zanyn, D. Fried-Booth, T. Hutchinson, N. Vidal, F.L. Stoller визначені основні характеристики проектної методики та види проектів, описана послідовність реалізації проектів у навчальному процесі при викладанні іноземної мови. Є. С. Полат було узагальнено методичну класифікацію проектів та описано досвід міжнародних Інтернет-проектів.

У типовій програмі викладання англійської мови для професійного спілкування, яка укладена під егідою Міністерства освіти і науки України за сприяння Британської Ради (2005 рік), проектній роботі приділяється особлива увага як методиці, що допомагає подолати прогалину між вивченням мови та користуванням нею, заохочуючи студентів до того, щоб вони вийшли за межі аудиторії ВНЗ та перенеслися у професійне середовище

[4]. Таким чином вона є цінним способом реального використання комунікативних умінь, набутих в аудиторії.

Незважаючи на різні види і форми проєктів, проєктна робота має певні спільні характерні риси. Насамперед, це цікава праця над вирішенням поставленої проблеми, над змістом, а не над конкретними мовними одиницями. У процесі проєктної діяльності відбувається інтеграція теоретичних знань і практичних навичок та вмінь. Студенти співпрацюють у міні групах (2 – 4 особи), обмінюються ресурсними матеріалами й ідеями, у такий спосіб підтримуючи один одного заради кінцевого продукту, яким може бути усна або стендова презентація, доповідь на науковій конференції та інше. Саме цей кінцевий продукт надає проєктній роботі реального значення.

Робота над проєктом має наступні етапи:

- **підготовчий:** вибір теми, розподіл на мікрогрупи, формулювання мети, складання плану роботи, визначення кінцевого продукту проєкту;

- **виконавчий:** збір даних, обробка і аналіз інформації, обговорення ходу проєктної роботи в мікрогрупі між студентами і з викладачем;

- **презентаційний:** остаточне оформлення проєктів і власне презентація;

- **підсумковий:** аналіз і оцінювання проєктної діяльності в мікрогрупах і проєкту в цілому, що виконується не тільки викладачем, а й самими студентами за певною кількістю показників.

Важливим етапом є **презентація** – у перекладі з англійської мови це «подання» і підсумок певної діяльності студента. Проаналізуємо детальніше, які є її види, як приготуватися до презентації та як заохотити студентів готувати якісні презентації.

У процесі здобуття студентами певного фаху,

викладачі намагаються спрямувати їх в правильне русло і дають певний перелік тем для презентацій. Але загалом студенти можуть самостійно обирати собі тему презентації, що відповідає їхнім фаховим інтересам, знанням і досвіду.

Викладач повинен заздалегідь спланувати оцінювання проєктів і познайомити студентів з критеріями оцінювання ще перед початком роботи над проєктом. Цей етап є надзвичайно важливим, оскільки під час самої підготовки проєкту студенти будуть орієнтуватися на що звертати більшу увагу.

Як показує досвід, останніми роками все більше студентів готують презентації за допомогою інноваційних технологій. Це і мультимедійні презентації, Flash- чи Power Point-презентації. Згідно з даними досліджень, що проводились американськими вченими, було виявлено, що під час лекції студент засвоює тільки 5% матеріалу, під час читання – 10%, роботи з відео/аудіо матеріалами – 20%, під час демонстрації – 30%, під час дискусії – 50%, під час практики – 75%, а коли учень навчає інших – 90% [2].

Отже, оригінальна подача інформації у форматі презентації є набагато ефективнішою для запам'ятовування, вона справляє враження, привертає увагу аудиторії і, що найголовніше, не виснажує. Звичайно кожна презентація має свої часові обмеження (time limit). 7-10 хвилин – це якраз той оптимальний період часу, протягом якого доповідач може утримувати увагу слухачів.

Працюючи над проєктом та готуючи презентацію студентові потрібно встановити мету і цілі. Мета має бути реальною, соціально-важливою, досяжною і повинна співвідноситися з очікуваними результатами і планом реалізації проєкту. Цілі повинні відповідати початковим літерам англійського слова **SMART**:

S (specific) – конкретні;

M (measurable) – такі, що можна виміряти;

A (achievable) – такі, які можна досягти;

R (realistic or resourced) – реалістичні, або забезпечені ресурсами;

T (time bound) – визначені в часі [3].

Після того, як проєкт вже готовий, настає найвідповідальніший момент, коли студент представляє його перед аудиторією. Такий виступ показує наскільки добре доповідач орієнтується в своїй темі, наскільки граматично і лексично вірно висловлює думки. Тому можна з впевненістю стверджувати, що презентація є засобом подолання мовного бар'єру. У такий спосіб розвивається плинність, правильність і зв'язність мовлення.

Як бачимо, метод індивідуальних проєктів та презентацій потрібний і ефективний в навчальному процесі та, безперечно, має ряд переваг, а саме: проєктне завдання стимулює до набуття знань, пошуку певної інформації для вирішення практичних завдань, а пошук способу вирішення останніх активізує необхідність набуття знань, пізнавальну діяльність. Важливо, що проєктування базується на плануванні, прогнозуванні, прийнятті рішення, розробці, науковому дослідженні, тобто на тих аспектах діяльності, які потрібні майбутньому фахівцю, а також навчає набувати знання самостійно через самоорганізацію і самоосвіту.

Упровадження проєктної роботи у навчання іноземної мови сприяє розвитку елементів науково-дослідницької діяльності, яка є органічною частиною освіти, рушійною силою її розвитку, забезпечує відповідність змісту освіти сучасним досягненням. Проєктна діяльність надає шанс розбудити, розвинути й реалізувати в колективі особистісні якості молодій людини, посилити індивідуальну і колективну відповідальність, підготувати

майбутнього фахівця до праці у різних сферах життя. Висока мотивація студентів до виконання проектної роботи іноземною мовою забезпечується тим, що в ході її реалізації мовленнєве спілкування органічно поєднується з інтелектуальною та професійно орієнтованою діяльністю.

References

1. Кримський С.Б. *Проект і проектування в сучасній цивілізації* // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: Практико зорієнтований збірник. – К.: Видавництво «Департамент», 2003. – С. 6-15.
2. Пометун О. *Інтерактивні технології навчання: теорія і практика* / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002.- 136 с.
3. Daniel Brayshaw, Bob Hastings. *HighNote3*, Pearson Education Limited 2020
4. English for Specific Purposes (ESP). *National Curriculum for Universities*. Kyiv, 2005. – 119 p.
5. Kilpatrick, W.H. *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*.
6. Hein Retter. *The Centenary of William H. Kilpatrick's "Project Method"* International Dialogues on Education, 2018, Volume 5, Number 2, pp. 10-36.

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ДОСЛІДНИЦЬКИЙ ПРОЄКТ ЯК КЛЮЧОВИЙ КОМПОНЕНТ ПРОГРАМИ З АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА ДЛЯ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ

Тамара Бабенко

*Київський національний університет
імені Тараса Шевченка*

Під впливом реформ у вищих навчальних закладах освіти відбувся значний перерозподіл навчальних годин із

суттєвим збільшенням долі самостійної роботи й відповідним скороченням аудиторних годин. Такі негативні, на перший погляд, трансформації призвели до підвищення відповідальності студента за результати свого навчання. Споживач знань перетворюється на творця власного інтелектуального продукту, що передбачає критичне осмислення не лише отриманих, але й самостійно набутих наукових знань та їхнє творче застосування у власному дослідницькому проєкті.

Мета статті — довести доцільність застосування індивідуального дослідницького проєкту, як методу навчання академічного письма студентів магістратури, та запропонувати загальну структуру індивідуального дослідницького проєкту й зміст його складових частин — кейсів.

Проєктне навчання має глибокі корені у педагогіці. Запропонований Дьюї наприкінці 19 століття та розвинений Ж. Піаже у першій половині 20-го сторіччя, метод проєктного навчання майже через століття знову привертає до себе увагу педагогів. Сучасні педагоги визначають практичну цінність використання проєктного методу (Бланк та Гарвел, 1997; Брандієрс та Вік, 2013) та його студенто-центричність (Белл, 2010). До переваг проєктного методу навчання належить можливість здобувати знання та розв'язувати проблеми в автентичному професійному контексті (Крайчик та Шин, 2014), створювати нові знання (Гуо та інш., 2020) та власний інтелектуальний продукт (Мах та Іфентгалер, 2018). Отже, аналіз наукової літератури доводить, що застосування методу індивідуальної проєктної дослідницької роботи є досить продуктивним у роботі зі студентами вищих навчальних закладів освіти та надає навчальному процесу такі переваги:

- 1) студенто-центричність, що сприяє самостійності

студента, навчає відповідальності за результати своєї праці;

2) професійна орієнтованість, яка створює органічний зв'язок дисципліни «Іноземна мова для наукових цілей» з фаховими дисциплінами, сприяє створенню нових професійно-орієнтованих знань;

3) практичність, адже кінцевий інтелектуальний продукт може бути трансформований у частину магістерської роботи, наукову статтю або виступ на науковій конференції;

4) формує низку компетентностей, потрібних для подальшої наукової та практичної роботи за обраною спеціальністю;

5) створює можливості для самостійної роботи.

Структура проєкту. Проєкт складається з трьох частин, кожен з яких має свій кінцевий продукт та містить кілька навчальних завдань (кейсів), які студент виконує самостійно у позааудиторний час (Таблиця1).

На першому, *підготовчому етапі* відбувається добір теми дослідження. Як правило, студенти зосереджуються на темі, пов'язаній з магістерською роботою, а саме, з аналізом англомовної наукової літератури за темою дослідження. Спираючись на попередньо отримані теоретичні знання з планування есе, конспектування літератури, оформлення посилань, правил цитування, перефразування, навичок уникнення плагіату та відповідні тренувальні вправи, студенти складають план есе, добирають наукову літературу за темою дослідження, конспектують потрібну для подальшого аналізу інформацію та готують для цитування обрані уривки й речення, які у подальшому слугуватимуть аргументації власних положень.

Таблиця 1

Структура індивідуального дослідницького проєкту

Етапи проєкту	Структурні елементи етапу (кейси)	Кінцевий продукт етапу
<i>Підготовчий</i>	Обрання теми дослідження; добір наукової англомовної літератури за темою дослідження; критичне читання обраних джерел; добір речень та словосполучень для цитування.	Конспекти наукових джерел; план есе; речення, підготовлені для прямого цитування, перефразовані уривки.
<i>Продуктивний</i>	Написання вступу, основної, завершальної частин есе та списку літератури.	Завершений текст дослідницького есе з реферативного огляду наукової літератури.
<i>Завершальний</i>	Редагування тексту есе та написання авторської анотації.	Завершене, відредаговане і оформлене відповідно до вимог дослідницьке есе з анотацією та ключовими словами до нього.

Кінцевим продуктом другого етапу – *продуктивного* – є текст есе з реферативного огляду наукової літератури за темою дослідження. На цьому етапі передбачено також написання списку джерел у вигляді анотованої бібліографії. Виконання другого етапу проєкту ґрунтується на теоретичних знаннях щодо побудови есе в цілому, функціональних особливостей та структурування кожної з його частин (вступу, основної частини та висновків).

Під час *завершального етапу* студенти зосереджені на редагуванні есе, кінцевого продукту дослідницького проєкту, та створенні авторської анотації.

Висновок. Мотивуючим фактором застосування

методу індивідуального дослідницького проєкту є його студенто-центричність та прагматична спрямованість, які полягають у створенні власного інтелектуального продукту та можливості його подальшого застосування для інших навчальних і наукових цілей. Крім того, у процесі роботи над проєктом відбувається засвоєння студентами нових професійно-орієнтованих знань, значущість яких виходить за межі дисципліни «Іноземна мова для наукових цілей», та робить індивідуальний дослідницький проєкт ключовим компонентом програми з навчання академічного письма у магістратурі.

References

- Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House*, 83, 39-43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Blank, W. E., Harwell, S. H. (1997) *Promising Practices for Connecting High School to the Real World*. University of South Florida.
- Brundiers, K., & Wiek, A. (2013). Do We Teach What We Preach? An International Comparison of Problem- and Project-Based Learning Courses in Sustainability. *Sustainability*, 5(4), 1725–1746. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/su5041725>.
- Guo, P., Saab, N., Post, L. S., & Admiraal, W. (2020). A review of Project-based learning in Higher Education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*, 102, 101586. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>
- Mah, D.-K., & Ifenthaler, D. (2018). Students' perceptions toward academic competencies: The case of German first-year students. *Issues in Educational Research*, 28(1), 120–137. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.437867582603162>

IMPLEMENTING ACTIVE READING STRATEGIES IN TEACHING ESP STUDENTS

Viktoriia Hubkina

Dnipro University of Technology

Reading is a cognitive skill providing readers with the ability to comprehend the messages conveyed through written language thus involving active information extraction from the text and interpreting its meaning. It can be defined as a dynamic process that plays a vital role in academic and everyday life. For students reading is one of the essential skills as nearly all the crucial elements needed to master a foreign language are involved. Furthermore, reading allows students to immerse themselves in the target language and improve their linguistic skills.

Therefore, reading strategies constitute a crucial element for understanding a text and can be divided into such two groups as cognitive and metacognitive – both of which should be implemented together during the reading process to enhance understanding of the author's message (Kopcikova, 2019). A number of researchers outline that active reading strategies involve metacognition or the awareness of learners regarding the different reading stages. Factually, active readers interact with the text to create meaning because they are supposed to make predictions, ask questions, and search for the answers generated during the reading process.

Integrating active reading strategies into teaching foreign languages is a powerful way to enhance comprehension, retention, and engagement. Active reading involves engaging with the text on a deeper level rather than passively absorbing the content. This process can be especially beneficial in a language learning context, where students need to develop skills like vocabulary acquisition, grammar understanding,

cultural awareness, and reading fluency.

According to Pressley M. (2000) the procedure of selecting reading strategies can be generally summarized as:

- ascertaining the reading objective;
- activating and applying one's knowledge based on the content of the text;
- depicting the relationship between words, sentences, and paragraphs comprising the envisioning of information and creation of representations;
- exploring the nature and form of different genres of texts;
- discovering the theme and main ideas of a text;
- questioning and answering one's uncertainty;
- planning, monitoring and rectifying one's reading behavior;
- assessing a text for its worth;
- reflecting on the reading processes that have been carried out and their outcomes.

Let's have a look at the strategies according to their function and the order. The first one to be mentioned is predicting, which takes place at the pre-reading stage and allows readers to use their previous knowledge or experience to guess what will happen next in a story. Predicting is considered one of the most important strategies for improving students' reading comprehension skills, because it helps readers both understand and retain the content they have read thus strengthening their ability to remember and learn the information.

Another strategy is brainstorming used by readers to generate ideas related to a specific topic in a certain time-lapse. This pre-reading strategy allows readers to use their background knowledge and information. Moreover, brainstorming promotes active and spontaneous critical thinking resulting in developing critical approach to opinions

or points of view.

Another strategy that can be proposed to readers is generating questions to find main ideas or details, learn new information, and clarify their doubts about what they have read. According to Harvey S. and Goudvis A. (2007), asking questions during the reading process helps learners to focus their attention and become more engaged with the content. Furthermore, this strategy is very helpful as it creates the grounds for learners to assess themselves and improve their reading comprehension.

Scanning can also be used as a reading strategy to help readers quickly look for and identify a specific piece of information in the passage, which implies that they do not need to read the whole text (Brown, 2003). Scanning is an effective strategy to improve students' reading skills, because it helps students develop their competence to comprehend texts and improve their reading speed.

Another reading strategy is mapping that can be used for creating visual representation of the passage by using figures, diagrams, images, or charts. Mapping helps students to think creatively, connect previous background with new knowledge, use logic to relate ideas in the text, comprehend passage structure and its organization, and understand main ideas. Moreover, Budiharso T. (2014) outlined that this effective strategy can be applied during such stages as pre-reading and after-reading ones.

In addition to the above-mentioned strategies summarizing is certain to be emphasized as it allows students to synthesize the main information of a text. Summarizing information requires readers to analyse the whole text, differentiate between important and unimportant ideas, and construct a new coherent text that incorporates the most relevant facts from the source material. Farstrup A. and Samuels J. (2002) claimed that summarizing is a process in

which readers should minimize repetition and unnecessary information, use synonyms, and create sentences reflecting the main idea of the text.

It should be concluded that integrating these active reading strategies into foreign language process, will greatly increase students' active engagement with the language study and transform that in a more meaningful and interactive way. These strategies can enhance vocabulary acquisition, improve reading comprehension, develop critical thinking skills, and deepen cultural awareness, making foreign language learning more dynamic and effective.

References

- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* (5th Ed.). New York: Longman.
- Budiharso, Teguh. (2014). Reading Strategies in EFL Classroom: A Theoretical Review. *Cendekia: Journal of Education and Teaching*. 8. 189. 10.30957/cendekia.v8i2.63
- Farstrup, S., Samuels, J.(2002). *What Research Has to Say About Reading Instruction* (3rd ed.). Newark, DE: International Reading Association, Inc., 205-242.
- Harvey, S., & Goudvis, A. (2007). *Strategies that work: Teaching comprehension for understanding and engagement*. Stenhouse Publishers.
- Kopcikova, M. (2013). *On the relationship between metacognitive reading strategies and reading comprehension in L1 and L2*.
- Masharipova F., Mizel K. (2021). Active Reading Strategies In Content-Based Instruction. *Central Asian Problems of Modern Science and Education*, 1.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3; pp. 545- 563). Erlbaum.
- Quiñónez Beltrán, Ana & Cabrera, Paola & Castillo, Luz. (2023). Implementing Active Reading Strategies in Virtual Settings: High School Students' Experience During Remote Learning. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22. 169-182. 10.26803/ijlter.22.8.10.

SOCRATIC METHOD AS BASIS FOR ESP SPEAKING ACTIVITIES

Svetlana Danilina

Taras Shevchenko National University of Kyiv

It is a challenging task for an ESP teacher to effectively integrate speaking activities into the ESP classes of the students who major in philosophy. One of the reasons for it may be the complexity of the students' subject matter, which calls for a thorough preparation of classroom speaking with a sequence of pre-speaking activities, aimed at enabling the students to discuss the complicated philosophical themes employing relevant vocabulary and grammar, and at the same time adhering to the philosophical topic. A special feature of the ESP course for philosophy students is the use of authentic materials, which – as teaching methodologists point out – bridge the gap between the academic and real worlds and stimulate the students' interest in the topics discussed (Blagojevic, 2013).

Looking into the philosophy of Socrates with the first year students of KNU faculty of philosophy presented some beneficial opportunities for setting up speaking activities, particularly in the class which discussed the method of Socratic questioning. The method itself features conducting a dialogue that would lead to refining the definition of some concept or virtue (e.g. love, friendship, success, justice, etc.), which interested Socrates. Socratic method of questioning could be effectively turned into a basis of stimulating speaking activities for philosophy students of intermediate level of English and above.

In our ESP class we started the sequence of pre-speaking activities by reading a text about the idea of the Socratic method and its realization to remind the students of this

procedure, although they had already been aware of it thanks to their course of history of philosophy. Based on the text and their previous knowledge we formulated the Socratic procedure of conducting the dialogue using English terminology.

In the next stage we read a part of *Symposium* by Plato in the translation of B. Jewitt, which featured the dialogue between Socrates and Agathon on the nature of love, and analysed in group what is the principle of formulating questions that Socrates demonstrates and what his strategy is in guiding his interlocutor to refining his original definition of a concept.

The next step was to train a similar dialogue in the whole group setting. The learners had to choose a concept they wished to question and try to formulate questions to make the original definition more precise. I put our original thesis on the board and we formulated questions to refine it. After this we compared our dialogue with the one put together by AI in the style of the Socratic questioning and analysed the differences.

The last stage was getting the students practicing the Socratic questioning in a freer activity. I split the learners into smaller groups, with each one choosing one of the concepts that they found appealing. I was monitoring the groups providing help with the vocabulary the students might lack. Afterwards we analysed the lexical lacunae that students experienced when speaking and discussed their overall impression of the discussion.

To sum it up, the method devised by Socrates turned out a valuable foundation for setting up a speaking activity for ESP students. Although the discussions they conducted in groups did not necessarily fully match the procedure that Socrates went by, the learners still seemed to gain insights into this method of enquiry and had a chance to practice speaking, fully grounded in the philosophical theme our course focused on.

References

- Blagojevic, S. (2013). Original Texts as Authentic ESP Teaching Material – the Case of Philosophy. *ESP Today*, 1(1), 113-126.
- Plato. *Symposium*. Transl. by B. Jowett. Retrieved on November 20, 2024 from: <https://www.gutenberg.org/files/1600/1600-h/1600-h.htm>

STRATEGIES FOR DEVELOPING MONOLOGIC SPEECH IN ESP LESSONS

Mariia Lastovets

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Monologic speaking skills play a crucial role in English for Specific Purposes (ESP) as they significantly enhance professional communication. For instance, delivering clear and concise presentations or pitches is essential in fields such as politics, business, medicine, and law. Mastery of monologic skills ensures that professionals can articulate their thoughts compellingly and confidently, which is pivotal for career advancement and effective interpersonal interactions.

In various professional fields, monologic skills are indispensable. In business, professionals often need to present proposals, lead meetings, and deliver speeches. Medical practitioners must explain diagnoses, treatment options, and medical procedures to patients or colleagues. Lawyers must persuasively present cases and evidence in court. Politicians use their language as the instrument of political impact. Thus, developing monologic proficiency is fundamental across different careers, ensuring clarity and effectiveness in communication.

Building confidence in language use is another significant benefit of monologic skills. When learners practice

and excel in delivering monologues, they become more assured in their language abilities. This increased confidence can spill over into other areas of language use, promoting overall linguistic competence and fluency.

In present paper we consider the monologic speech as a prepared talk on academic purpose and concerning particular issue, based on facts, evidence events. While developing strategies for monologic speech, we should keep in mind that usually foreign learners do not hear much English outside their lessons, they do not read much language except in their books and they do not speak much English except at their classes. Even though there can be motivated students, who might acquire speaking competence apart from their classes, this would not provide for effective outcomes without clear instructions and requirements, which are necessary for academic speaking.

In professional literature concerning the issues of teaching speaking we might find a widely cited model of speech production proposed by W. Levelt, which occurs the following stages: a) conceptual preparation; b) formulation; c) articulation; d) self-monitoring (Levelt, 1989). This model described the general process of speech production regardless to the peculiarities of native speakers or foreign language learners.

Conceptual preparation. This stage refers to the decision, which topic to choose for the monologue. Usually, these topics are formulated in study curriculum and proposed by teacher. The students have to collect their ideas in order to build up a model of the answer. If the topic is too general, students can use a narrowing technique to highlight a certain aspect of this topic. Formulation. At this stage students would have to draw the plan of their answer and formulate their ideas in sentences using specific vocabulary and grammar structures. Articulation means encoding of words into speech, using the

articulatory system, this is the final stage in the speech process. At the same time speakers are engaged in metacognitive process which is self-monitoring when they check the performance of their speech in real time. Usually, this metacognitive process occurs among upper-intermediate and advanced learners.

The researchers suggest three groups of strategies in order to develop student's communicative skills: a) cognitive strategies, which include techniques of compensation the gaps in vocabulary and help them to present information in a clear way; b) metacognitive strategies, which regulate the thinking process and use of language while speaking; c) interactional strategies include social skills and techniques for negotiating with others (Cohen, 1998; Williams & Burden, 1997). In this paper we will focus on cognitive strategies helping students to effectively perform their speech and corresponding to the stages of speech production.

Strategy: Speaking a card (elementary, intermediate, upper-intermediate, advanced learners). This strategy is widely used at international exams and helps students to organize and structure their answers. Usually, these cards contain an instruction on what a student should speak about and up to four points which should be mentioned in a speech. In our opinion, this would be more effective when a teacher develops these cards along with students or students may develop them individually. We also recommend to extend the ideas in the cards with factual information or some challenging vocabulary, which students might need to use while speaking. At early stages students might be assisted with putting specifying questions to the topic, like who/when/where/why.

Strategy: Retell a talk (upper-intermediate, advanced learners). A perfect source for the strategy are the TED-talks, which are ready-made speeches concerning particular issue. These talks perform two important functions: they provide

students with factual information, which they do not need to find on purpose, and motivate them to create their own talk based on prepared text. Students might also use a textual version of a talk available. This strategy requires more time for preparation as students would have to watch/listen/read a talk, then outline the plan or take notes on most memorable facts and then retell it.

Strategy: Record yourself (elementary, intermediate, upper-intermediate, advanced learners). The following strategy implies video or audio recording as well as self-monitoring. We recommend to apply this strategy along with timer, limiting student's response to 2-3 minutes. This would help them to fully concentrate on their answer, organize the ideas in a clear way and avoid excessive information. After being recorded students may estimate the way they spoke in terms of fluency, pronunciation and coherence.

Strategy: Give a public speech/talk (intermediate, upper-intermediate, advanced learners). This is supposed to be prepared talk up to 5-7 minutes, in which students demonstrate their own research conducted on specific issue, their presenting skills, use of specific language, including not only terms and facts but also, metaphors, analogies, rhetoric questions etc.

By incorporating these strategies into ESP lessons, educators can empower students to develop monologic speech skills that are not only linguistically accurate but also contextually and professionally effective. These skills will enable learners to articulate ideas confidently and competently, enhancing their success in specialized fields.

References

- Baker, A. & Westrup, H. (2003). *Essential speaking skill: A handbook for English language teachers*. Continuum.
- Bogart, P. (2023). *Teaching speaking online. What every ESL teacher needs to know*. University of Michigan Press.

- Cohen, A. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Longman.
- Derwing, T., Munro M., Thomson R. (2022). *The Routledge handbook of second language acquisition and speaking*. Routledge.
- Goh, C., & Liu, X. (2024). *Confident speaking. Theory, practice and teacher inquiry*. Routledge.
- Götz, S. (2013). *Fluency in native and non-native English speech*. John Benjamins Publishing Company.
- Levelt, W. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. The MIT Press.
- Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge.

АНГЛОМОВНІ ХУДОЖНІ ФІЛЬМИ ЯК ЗАСІБ ЗБАГАЧЕННЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВНЗ

С.В. Лялько

*Київський національний університет
імені Тараса Шевченка*

У першій чверті ХХІ століття стан сучасної системи вищої освіти в Україні характеризувався наявністю принципових проблем, а саме: низьким рівнем культури, творчого та критичного мислення, застарілою програмою освіти, спрямованою на передачу учням готових висновків досягнень сучасної науки (замість того, щоб навчити їх самостійно опановувати прийоми та засоби вирішення проблем), відсутністю ідеологічних засад у подачі дидактичного матеріалу.

Слід зазначити, що сучасна освіта неможлива без використання засобів масової комунікації та інформаційних технологій. Соціологічні дослідження показують, що за останні 10 років кількість молоді, яка

практикує в навчанні аудіо-візуальні засоби зросла приблизно втричі, в порівнянні з прихильниками традиційної друкованої продукції.

Отже, можна зробити висновок, що вплив медіа та ЗМІ на формування особистості сучасної молодішої генерації надзвичайно великий. Завдання педагогів – створити умови для адекватного сприйняття віртуальної реальності (творів художнього мистецтва) в контексті об'єктивної реальності оточуючого середовища.

Тим більше, що не треба прикладати великих зусиль в пропаганді та заохоченні студентів дивитись відео в просвітницьких цілях. На жаль, навчальні програми вузів страждають від недооцінки використання відео засобів для виховного та навчального процесу вищої школи. Спроби деяких викладачів активно застосовувати відеофільми на кожному занятті нашоухуються на опір методистів, які рекомендують опрацьовувати медіа матеріал в позалекційний час. Небажання вносити до навчальних планів відео-заняття може бути формально обґрунтовано лише відсутністю певної матеріально-технічної бази та медійних кабінетів на факультетах вузів. Але, це лише один аспект традиційного ретроградного мислення.

Інша проблема полягає в догматичних стереотипах про місце і форми подання відео на заняттях в учбових закладах. Вважається, що відеофільму (цілому або окремим частинам) не слід присвячувати ціле заняття та працювати з ним не систематично (час від часу), використовуючи його, таким чином, для заохочення зацікавленості студентів в іноземній мові та різнобарвленні технічних засобів.

Фактично, план проведення відео-занять в медійних класах складається на залишкових принципах. Аргументація такого підходу, як правило, наступна:

- 1) аудиторна робота під час перегляду фільму

призупинена;

2) сприйняття візуального матеріалу є пасивною формою ознайомлення з лексико-граматичними аспектами іноземної мови;

3) даний вид навчання підходить більше для самостійної роботи студентів та факультативних занять.

Маючи в своєму багажі 23-річний досвід активної аудиторної роботи з аудіо-візуальними матеріалами, мені хотілося б зазначити:

1) Потенційні можливості впливу екранних мистецтв на свідомість юнацтва надзвичайно високі. Завдяки медіа-культурним творам закладається естетичне сприйняття та розвиток свідомості людини. Унікальна синтетична природа кінематографу сприяє становленню особистості. Таким чином, за умов правильного вибору медійного контенту та компетентності викладача, в процесі відео-занять відбувається гармонійне поєднання розвитку естетичного світогляду людини разом з закріпленням фразеологічного матеріалу, набуттям мовленевих навичок студентів та перевіркою адекватності сприйняття змісту кінотвору.

2) Адекватні технології медіаосвіти орієнтують студентів на повноцінне самовизначення в світі культурних цінностей. Знайомство з видатними творами кіномистецтва закладає передумови для протистояння особистості морально-ідеологічній кризі суспільства.

3) Правильний тематичний вибір англomовних художніх фільмів при обов'язковій наявності змістовного словника та актуалізованих лексико-граматичних вправ дозволяє розглядати відео-заняття як повноцінний, високоефективний та сучасний прийом викладання іноземної мови в вузах України.

4) За умов кваліфікованого підбору тематики фільмів вони можуть бути використані для розширення

професійних аспектів введення в спеціальність студентів різних факультетів. Наприклад, деякі фільми – для філософів, інші – для релігієзнавців, політологів, культурологів тощо.

5) Види аудиторної роботи зі студентами під час перегляду фільмів можуть поєднувати як пасивні, так і активні прийоми навчального процесу. При цьому, виходячи з реалій хронометражу більшості художніх фільмів, які тривають, як правило, біля 2-х годин, повноцінне опрацювання кінотвору бажано розбити на 2-4 тижні.

Як приклад, було б доречним розглянути варіант відео-заняття на базі першої частини класичного американського кінофільму, володаря Оскару **Legends Of The Fall** (1994). Важливе уточнення: на заняття студенти мають прийти підготовленими. Заздалегідь викладач викладає у VIBER роздатковий матеріал до фільму в електронному вигляді, або фотокопії завдань. Вдома студенти виконують вправу **I. Synopsis to remember. Read and translate it.**, таким чином знайомлячись з соціокультурними реаліями твору. Наступне завдання: **II. Vocabulary. Concentrate your attention on the following words and phraseological units while watching the movie and remember them.** Студенти продивляються незнайомі слова та вирази, маючи на меті користуватись перекладом під час аудиторного перегляду фільму.

- NB! – Склад вокабуляра може бути з 2-х частин, як, наприклад до фільму **Clue** (1985). Перша частина - **Essential Vocabulary** – загальний, обов'язковий для опрацювання всієї групи. Друга частина - **Additional Vocabulary** – додатковий (опціональний), для студентів з середнім рівнем володіння англійською мовою.

Далі студенти виконують **III. Suggest English equivalents for.** та **IV. Give Ukrainian equivalents of the**

following words and word combinations. Вправи містять однакову кількість однакових слів та словосполучень (по 90), але перемішаних за нумерацією. Фактично, до українських слів з вправи № III треба вибрати їх англомовні еквіваленти з вправи № IV.

В аудиторії, після перевірки виконання вищезгаданих вправ, студенти читають та перекладають репліки персонажів фільму з вправи **VI. Who says these things.** (орієнтовно перші 15 речень). Це єдине завдання, яке вони виконують під час перегляду фільма. Не можна вважати доцільним задавати студентам виконання ще однієї вправи під час фільму (була така практика) тому, що їх увага розсіюється, а це хибно впливає на естетику сприйняття художнього твору.

На наступне заняття до дому задається тільки одна вправа **VIII. Match up the pairs of synonyms correspondingly.**

Після закінчення перегляду всього фільму (зазвичай, це 3-є заняття) студентам пропонується виконати вправи **V. Find a grammar or a lexical mistake, if any or choose the right variant., VII. Choose the correct answer or variant., IX. Answer the following questions.,** відповідно. Вправу № IX студенти обробляють в формі дискусії, під час якої вони дають моральну оцінку вчинків головних діючих осіб та аргументації своїх уподобань персонажів фільму.

- NB! – Неодмінна умова роботи з фільмом – це наявність оригінальних англомовних субтитрів. Без них коефіцієнт корисної дії відео-заняття значно знижується. Інколи, навіть доцільно включення (при їх наявності !) сурдо-субтитрів SDH(Subtitles for the Deaf and Hard of Hearing), особливо, коли відсутні навушники.

На останньому занятті студенти презентують (на оцінку) тему **The movie I've recently seen** (назва може

випливати з тематики твору) у формі монологу або діалогу.

Універсальна спрямованість та різноманітність тематик фільму робить його корисним (професійно-орієнтованим) для багатьох напрямів навчання в вузах.

Перерахуємо деякі з них:

- Філософи: моральний вибір – чи має особистість право вбивати когось (помститись) заради кохання та справедливості;

- Історики: соціо-культурний аспект взаємовідносин між людьми першої половини ХХ ст. в США.

Отже, ми приходимо до висновку про необхідність більш активного та систематичного залучення візуальних відеозасобів в практиці викладання іноземних мов на неспеціальних факультетах. Використання фільмів у навчальній роботі зі студентами сприятиме більш ефективному вивченню англійської мови. Курс України на інтеграцію в світову спільноту визначає стратегічний напрям мовної політики держави через концепцію навчання іноземним мовам.

References

1. Лялько С. В. “Viewer’s Guide # 3” - Навчально-методичний посібник до 13 англomовних художніх фільмів для студентів гуманітарних факультетів.; Київський Університет, ВПЦ, 2017. – с.1-432
2. Konotop O. Stages of Teaching English Oral Interaction with Authentic Feature Videofilms: conference papers [Discovery Learning: Content-Based Learning for EFL / ESP Teacher], (Kharkiv, April 23-25, 2009) / Olena Konotop // Ministry of Education and Science of Ukraine , Kharkiv National Academy of Municipal Economy. — Kharkiv: Kharkiv National Academy of Municipal Economy, 2009. — P. 71 — 72.
3. Казачінер О. С. Використання відеокурсів на уроках англійської мови: методичний матеріал // Англійська мова та література. – Харків: Основа, 2007. – №2. – С. 2-18.
4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних

зкладах у структурно-логічних схемах і таблицях: Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Укл. С. Ю. Ніколаєва, С. В. Гапонова та ін.; Ред. К. І. Онищенко. – К.: Ленвіт, 2004. – 208 с.

UNDERSTANDING DEFINING CLAUSES AMONG B1 STUDENTS: THEORETICAL ASPECT

Iryna Liashenko
Sumy State University

Despite the sufficient range of grammar tools for the development oracy and literacy, my low-intermediate (B1) students often struggle with enhancing their speech with additional information in both speaking and writing, adding descriptive clauses in complex sentences. Their reluctance to produce more complex sentences for the development of fluency in speaking and writing hinders their ability to express themselves in continuous English learning. Understanding and using defining relative clauses can improve their command in these areas.

Defining relative clauses are regarded as ‘complex sentences’ (Parrott, 2010), ‘adjective clauses’ (Cowan, 2011) with ‘intended reference of the head noun’ (the longman grammar of spoken...) that allow writers or speakers to enhance their sentences, identify things or people, or give additional description of the subject or object in their sentences. They are frequently presented as restrictive, ‘restricting the reference of the noun phrase modified’ (Cowan, 2011), or identifying (Penston, 2005; Swan, 2016), which identifies the modifying noun. In my assignment, I will refer to them as defining relative clauses.

Cowan (2011), Parrot (2010), and Biber et al. (2002) provide a number of definitions of the defining relative clauses

in grammars. In understanding defining, or identifying, or restrictive relative clauses, one must first consider what relative clause means. In grammar literature, ‘relative clause’ relates to various types of subclauses that are connected with a part or all of the main clause by a back-pointing element (Leech and Svartvik, 2015). According to Celce-Murcia and Larcen-Freeman (1999), a relative clause is ‘a type of complex postnominal adjectival modifier used in both written and spoken English’. It gives additional information in a more ‘elegant’ way (Celce-Murcia and Larcen-Freeman, 1999). Cowan (2011) defines relative clauses that modify noun phrases and create different complex sentences. As they have the same function as adjectives, relative clauses are also called ‘adjective clauses’ (Cowan, 2011). As Parrott (2010) states, relative clauses ‘describe or provide information about something or someone that we have usually already specified’ (Parrott, 2010). Grounding in a common view of the relative clauses, we can see their meaning as ones that can enhance fluency in productive skills by enhancing the sentences and specifying details. To outline the whole picture of the relative clauses, the following sections will delve into the differences between defining and non-defining relative clauses, outlining their form, meaning, and pronunciation for each type. Eastwood (2005) classifies relative clauses from the point of relative pronouns in clauses as those that have commas and without (Eastwood, 2005:357-360). In the description of defining relative clauses, Parrott (2010) states that they are recognizable due to the position of the relative pronouns *that* they begin with, and the specifying function helps us identify them (Parrott, 2010).

To conclude, the analysis of defining relative clauses highlights their significant role in enhancing both spoken and written English, particularly for B1-level learners who often struggle with incorporating complex structures into their

speech and writing. Defining relative clauses, with their ability to add essential, descriptive information and refine sentence clarity, offer students a practical tool for developing fluency and expanding their range of expression. Understanding their form, meaning, and pronunciation is crucial in supporting students as they transition from simple to more complex sentence constructions. As the subsequent sections will demonstrate, mastering the use of defining relative clauses can empower learners to convey detailed information more effectively, thus facilitating their ongoing journey toward greater linguistic proficiency.

References

- Biber, D., Conrad, S., & Leech, G. (2002). *Student grammar of spoken and written English* (2nd ed.). Pearson Education Limited, Longman.
- Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (1999). *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course*. Heinle & Heinle Publishers.
- Cowan, R. (2011). *The teacher's grammar of English: A course book and reference guide*. Cambridge University Press.
- Eastwood, J. (2005). *Oxford guide to English grammar*. Oxford University Press.
- Leech, G. N., & Svartvik, J. (2015). *A communicative grammar of English* (3rd ed.). Routledge Taylor & Francis Group.
- Parrott, M. (2010). *Grammar for English language teachers*. Cambridge University Press.
- Penston, T. (2005). *A concise grammar for English language teachers*. TP Publications.
- Swan, M. (2016). *Practical English usage: Michael Swan's guide to problems in English*. Oxford University Press.

**IMPORTANCE OF LEARNING ENGLISH FOR
FUTURE AVIATION SPECIALISTS**

Nadiia Martynenko, & Liudmyla Tsarova
Ukrainian State Flight Academy, Kropyvnytskyi

Due to globalization processes and the current need for professional communication, there is a constant need of high-level knowledge of a foreign language. This is vital for professionals working in international industries, particularly aviation specialists. First, this necessity concerns the English language, especially, for passing the Unified entrance examination (UEE) (Єдиний вступний іспит (ЄВІ)), which is a condition for admission to the master's degree. Moreover, every pilot or ATC should obtain the appropriate ICAO Proficiency level of English like fourth or above.

The aim of the research is to analyze the significance of learning English for future aviation specialists.

Scholars around the world raise the problem of teaching English and suggestions for improving the modern approach to teaching. Today, processes of globalization encourage intercultural communication in the professional sphere in the first place. Therefore, the correct use of General English and Radiotelephony Phraseology is a determining aspect of the specialist's success and understanding between colleagues.

Jia-Fen Wu (2016) draws attention to this [1]. It is undeniable that one of the most important elements of the professional competence of future aviation specialists is proficiency in a foreign language at a level accessible to the recipient. That is why learning a foreign language as a means of communication in the process of future professional activity is a priority for the teacher, as noted by Tymoschuk and Dovgan (2013) [2], Hu (2019) [3], Yankova (2017) [4], Giampieri (2017) [5].

Despite numerous studies highlighting the importance of English for university students, there is a lack of comprehensive analysis specifically addressing future aviation specialists in Ukraine.

English is compulsory for studying in high school and higher education institutions, so most applicants choose it. In this regard, universities have changed curricula. At the Flight Academy, the English language is taught during all four years of bachelor's degree and continues while studying for the master's degree. To carry out further research the need for knowledge of English is indisputable for maintaining international scientific contacts as well as for writing an abstract in the preparation of a particular scientific work. This requirement is mandatory for publication in any professional edition.

The knowledge of English is crucial for international pilots for several key reasons:

Standardization issues: English is the standardized language for aviation communication worldwide, as established by the International Civil Aviation Organization (ICAO). This ensures that pilots and air traffic controllers from different countries can communicate clearly and effectively.

Safety issues: Clear and precise communication is vital for flight safety. Misunderstandings or miscommunications due to language barriers can lead to serious incidents or accidents.

Procedures and Protocols issues: Aviation procedures, manuals, and protocols are typically written in English. Pilots need to understand these documents thoroughly to ensure proper operation and compliance with regulations.

Training and Certification issues: Many advanced training programs and certifications for pilots are conducted in English. Proficiency in English is often a requirement for obtaining international pilot licenses and certifications.

Emergency Situations issues: In emergencies, the ability

to communicate swiftly and clearly with international air traffic control and other aircraft is essential. English proficiency ensures that pilots can effectively manage such critical situations.

Global Operations issues: Pilots operating international flights need to interact with diverse ground personnel, airport staff, and passengers. English proficiency facilitates smoother interactions and operations across different regions.

Proficiency in English is indispensable for pilots, enhancing communication, safety, and overall efficiency in international aviation.

Admitting the importance of English for international pilots, the question arises about the best ways to teach future aviation specialists this language. The article suggests that integrating intercultural communication, digital technology, the Internet, and ESP (English for Specific Purposes) into the curriculum can significantly enhance language learning. It highlights the necessity for both teachers and students to be familiar with and utilize the latest technological advancements in their language education.

References

1. Wu, J.-F. (2016), "Impact of Foreign Language Proficiency and English Uses on Intercultural Sensitivity", *Modern Education and Computer Science*, 8, 28-35. DOI: 10.5815/ijmecs.2016.08.04.
2. Tymoschuk, N. M. and Dovhan, L. I. (2013), Formation of professional qualities of future lawyers in the process of learning foreign languages. *Scientific notes*, Ser.: Social Sciences and Humanities, 2, 190-196.
3. Hu, W. (2019), On Legal English Translation from the Perspective of Legal Linguistics, *Review of Educational Theory*, 2(3), 6-10. DOI: 10.30564/ret.v2i3.870.
4. Yankova, D. (2017), An attempt at redefining legal English contexts, *International Journal of Language Studies*, 11(4), 173-191.
5. Patrizia Giampieri, P. (2016), Is the European Legal English Legalese-Free?, *Italian Journal of Public Law*, 8(2), 424-440.

**THE ROLE OF TRANSLATION IN LANGUAGE
TEACHING**

Olena Mykhailenko, Olha Shevchenko

Taras Shevchenko National University of Kyiv

While language learning or acquisition is a necessary condition for translation, the role translation plays in language learning and acquisition has been disputable in both Translation Studies and language pedagogy. The grammar-translation method [7, p.252] was dismissed by advocates of so-called “natural methods” of language teaching and learning. Hence, not very many language educationalists have been eager to recommend translation as a successful method in language pedagogy, at the primary and secondary levels of the education system in particular, regardless of the fact that many language instructors have still considered it advantageous [8, p.185].

The issue of using translation as a means of foreign language teaching remains debatable. Some language teaching methodologists believe that translation could be applied as a means of developing language within learners. Other educationalists are suspicious about this saying that translation should not be used in foreign language teaching because it causes language interference. Translation can hamper thinking in the foreign language. Besides, using translation in foreign language teaching can interfere in acquiring automatic habits. Translation directs the learner’s attention to the formal properties of foreign language items rather than their communicative functions [9, p.115].

Thinking differently, translation is vitally important in foreign language teaching – it provides conscious learning and control of the foreign language, which reduces native language interference. And conscious learning not at all blocks

automatic habits. The use of translation can make learning purposeful as the learner is an active participant in the process. Language and translation theorists are united in their opinion on translation as an excellent exercise for language learning, helpful even more for advanced learners. It is certainly useful for beginners just as it interprets grammar and teaches vocabulary [9, p.116].

Since the 1980s, the role of translation in foreign language teaching has been revised – translation began to be valued also ‘as an activity which, by its very nature, invites speculation and discussion’, and ‘develops three qualities essential to all language learning: accuracy, clarity, and flexibility’ [3, p.7]. In addition, translation was then recognized to enable learners to understand the impact of the mother tongue on the second language and to explore the potential of both languages – their strengths and weaknesses. Importantly, learning to translate a broad range of text types, registers and styles enhances a variety of skills that are essential in second language acquisition and in the multilingual work environment [3, p.7].

Hence, educational linguists have started questioning the monolingual bias in language teaching and developed a more bi/multilingual outlook. The learner’s aim here is not to mirror the native-speaker proficiency, but to develop “bilingual and bicultural identities and skills that are actively needed by most learners” [6, p.273].

In accordance with this, experimental research in TESOL has demonstrated the efficiency of contrastive analysis and translation in learning vocabulary and grammar vs other form-focused exercises. The survey studies of students’ opinions have proved that translation is appreciated because it helps reveal the differences and similarities between languages, provides an intellectual challenge, instils confidence, enhances language learning, raises awareness of cultural differences and

gives the learner a feeling of achievement [6, p.273]. Additionally, research has shown that translation encourages closer interaction between a student and a teacher. Further investigations support the use of translation as an additional activity in the language classroom, since it enhances lexical and grammatical accuracy and diversifies the range of skills developed through language learning [6, p.273].

Broadly speaking, bilingual education combines content and language learning, and uses two languages as media of instruction and assessment [5, p.132]. This pedagogical approach is called translanguaging, which refers to the use of the whole bilinguals' language repertoire in order 'to make meaning, successfully communicating across 'languages' and 'modes' by combining all the multimodal signs at their disposal', without privileging one over the other [4, p.231]. This pedagogy allows learners to use all the semiotic resources available to them – including verbal signs, gestures, pointing, physical imitations, noises, drawings and onomatopoeic words – to mediate complex cognitive activities, affirm multiple identities and hone agency [4, p.237].

Translation as a perspective language pedagogy is supported in the Companion volume to the Common European Framework of Reference for Languages [1], which emphasizes not only 'the acquisition of the four basic language skills, but also learners' ability to mediate, through interpretation and translation, between speakers of the two languages concerned who cannot communicate directly' [2, p.43].

Translation is now used as one of the activities initiated by the teacher to scaffold learning and develop translanguaging abilities. It is often considered as a 'fifth' skill, along with reading, writing, listening and speaking. Translation pursues a variety of goals, such as differentiating among students' levels and adapting instruction to different types of students in multilingual classrooms.

References

1. Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Retrieved from <http://www.coe.int/lang-cefr>
2. Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, Cambridge University Press. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elpreg/Source/key_reference/CEFR_EN.pdf
3. Duff, A. (1989). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
4. García, O. & Wei, L. (2015). Translanguaging, Bilingualism, and Bilingual Education. *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. W.E. Wright, S. Boun and O. García (Eds). Houndmills' Chichester, West Sussex: Wiley Blackwell, 223-240.
5. García, O. & Homonoff Woodley, H. (2015). Bilingual Education. *The Routledge Handbook of Educational Linguistics*. M. Bigelow and J. Ennser-Kananen (Eds). London & New York: Routledge, 132-144.
6. Laviosa, S. (2019). Language teaching. M. Baker, G. Saldanha (Eds.). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London-New York, 271-275.
7. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (4th edition)*. (2010). London: Pearson Education Limited.
8. Malmkjær, K. (2010). Language learning and translation. *Handbook of Translation Studies, 1*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. P.185-190.
9. Shiyab, S. (2006). *A Textbook of Translation: Theoretical and Practical Implications*. Antwerp – Apeldoorn: Garant.

ASSET-BASED APPROACH IN ESP TEACHING

Serhii Petrenko

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Despite the challenges of war, Ukrainian universities are striving to implement innovative approaches and strategies to

maintain effective ESP teaching and learning. These efforts enable teachers to keep students engaged even in emergencies. However, when selecting any strategy, method, or approach, it is essential to prioritize the desired learning outcomes and the specific needs of ESP students (Petrenko & Zuyenok, 2024).

Freire (1970) challenged the traditional view of students as passive recipients of education, ‘empty vessels’ waiting to be filled with knowledge. Instead, he argued that students should play an active role in their learning process.

However, many higher education institutions still tend to focus on students’ weaknesses or what they lack, an approach known as the ‘deficit-based’, which emphasizes students’ gaps, deficiencies, or shortcomings, and often leads to lowered expectations, and lowered achievement. When teachers focus on what students cannot do, they inadvertently lower standards rather than encourage growth, limiting students’ potential for development.

In contrast, asset-based pedagogies build on students’ strengths. This approach values the contributions that institutions, educators, and students bring to the learning process, and shifts the focus from deficits to assets (Lopez & Louis, 2009).

Kretzmann & McKnight (1993) made a comparison between deficit- and strength-based thinking, which I have adapted to the ESP context.

Deficit-based approach, on the one hand, includes the following ideas:

- Focusing on problems;
- Imposing standards;
- External control;
- Minimizing local resources;
- Expert-driven;
- Dependent relationships;
- Emphasizing mistakes.

Asset-based approach, on the other hand, emphasizes as follows:

- Focusing on strengths;
- Using existing resources;
- Valuing community members;
- Maximizing resources;
- Community-driven;
- Independent relationships;
- Emphasizing successes.

In a recent project, 'Holistic Language Pedagogies: Ways Forward in English Language Teaching and Learning,' I have explored the principles of the asset-based approach, and its implications for ESP assessment. The project participants have also compiled a compendium of resources (Childhood Education International, 2024), the majority of which focus on social-emotional wellbeing, and emphasize students' strengths and success. Nouvelle ELA (2015) has also provided examples of asset-based activities.

Here's an overview of the principles of the asset-based approach in the ESP classroom:

1. Activate schemata. By tapping into their existing schemata (personal background, professional expertise), teachers can make meaningful and relevant connections when creating the ESP curriculum and lesson plans.

2. Needs analysis and learning outcomes. By clearly defining learning outcomes based on learner needs, teachers are able to design targeted lessons and effectively measure success.

3. Shift to project-based learning. This approach promotes authentic, practical learning experiences where students apply language skills to solve real-world problems.

4. Focus on 21st Century Skills. Integrating 21st-century (transversal, core) skills into ESP instruction prepares students for the demands of modern workplaces and academic environments.

5. Cultural awareness. Learners will be able to navigate cross-cultural contexts with confidence and sensitivity.

6. Assessment rubrics and sandwich feedback. Assessment and feedback should be transparent, consistent, positive, and supportive.

7. Reflection. Learners have the opportunity to reflect on their learning.

To sum up, in the face of wartime challenges, to show resilience and innovation in sustaining ESP teaching and learning, Ukrainian universities should shift from deficit-based practices to the asset-based approach. This approach focuses on recognizing and building on students' strengths, knowledge, and skills to promote self-confidence, autonomy, and intercultural competence. By prioritizing students' needs, integrating project-based learning, and developing 21st-century skills, educators can better prepare students for success in academic and professional contexts.

References

- Childhood Education International (2024). *Holistic Language Pedagogies Compendium of Resources*. Retrived from https://ceinternational1892.org/wp-content/uploads/2024/10/Holistic-Language-Pedagogies-Compendium-of-Resources_CPL.October2024.pdf
- Nouvelle ELA. (2015). *Building Classroom Community Through Asset-Based Thinking*. Retrieved from <https://www.secondaryenglishcoffeeshop.com/2020/03/building-classroom-community-through.html>
- Freire, P., & Ramos, M. B. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*.
- Kretzmann, J. P., & McKnight, J. (1993). *Building communities from the inside out: a path toward finding and mobilizing a community's assets*. Evanston, IL: Asset-Based Community Development Institute, Institute for Policy Research, Northwestern University.
- Lopez, S., & Louis, M. (2009). The Principles of Strengths-Based Education. *Journal of College and Character*, 10, 4.
- Petrenko, S., & Zuyenok, I. (2024). Adapting Approaches of ESP Teaching

and Learning to the Reality of Wartime. In R. M. Senyshyn & A. E. Lypka's (eds.), *Voices of Courage and Vulnerability: Teaching English in a Society at War (Ukraine 2022-2023)*. Tampa: Sunshine TESOL Press, 49–57.

EMBRACING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES: CHALLENGES AND SOLUTIONS IN HIGHER EDUCATION

Anna Raikhel

Mukachevo State University

Since being able to communicate successfully in English has become crucial in today's globalized world, English for Specific Purposes (ESP) has grown in popularity. In contrast to General English (GE), ESP is designed to meet the unique requirements of students pursuing particular academic or professional paths. Its practical use, especially in fields like business, medicine, and technology, is what makes it relevant. ESP incorporates grammar, methods, and terminology unique to a given sector to give students the tools they need to succeed in school and the workplace. As English instruction is adapted to fit students' academic fields, it is becoming more and more important in higher education across the globe, especially in Ukraine.

The question of whether ESP is a knowledge-based or skill-based discipline is still up for debate. Instructors occasionally find themselves going back to using General English, which might not be sufficient to address the unique requirements of ESP pupils. It might be difficult to decide who is most qualified to teach ESP because subject specialists may not be proficient in teaching English, and language teachers may not be knowledgeable about the subject matter. This

frequently causes the teacher's role to be unclear, which creates difficulties in the classroom. To guarantee that the curriculum is in line with the learners' career objectives, a comprehensive requirements analysis is necessary when creating a successful ESP course [3, p. 75]. However, teachers frequently struggle with course design since they have little time to cover a lot of material.

ESP students, especially in the first terms, might not have enough knowledge in their academic or professional fields. Students may find it challenging to interact with complicated ESP materials and their confidence and motivation may be weakened if their past knowledge and the requirements of the course are not aligned.

Reading comprehension, vocabulary acquisition, and grammatical structure issues are common linguistic obstacles in ESP. Particularly in more complex domains like idiomatic phrases or technical writing styles, cultural differences and the propensity for negative transfer from students' native languages can further impede their growth.

Creating successful ESP courses requires a comprehensive needs assessment. This guarantees that the course material is in line with the particular goals and professional needs of the students. To improve students' practical language abilities, teachers should use real-life events and practice rather than rote memorizing of terminology. Learning becomes more relevant and retention is aided by authentic context. General English classes should be introduced before ESP so that students may first establish a strong foundation in the language. To promote participation and improved understanding, educators should use a variety of approaches, such as group projects and interactive learning. Working together with subject-matter experts can also increase the relevancy of the material and boost

With an emphasis on enhancing students' speaking,

listening, reading, and writing abilities in ways that are pertinent to their contexts, Ukrainian higher education institutions are progressively implementing communicative language teaching approaches. A lot of ESP programs use task-based learning, which enables students to participate in real-world situations that mirror the difficulties they would encounter in the workplace.

A multitude of online resources, such as specialist materials, online courses, and language learning platforms, are now easier to access thanks to the incorporation of technology in language education [7]. Some educational institutions are implementing blended learning strategies, which give students flexibility and a range of learning possibilities by combining in-person instruction with online learning.

The efficacy of ESP courses may be hampered by a lack of excellent, subject-specific teaching materials and resources in Ukrainian higher education.

The ability of many ESP instructors to deliver contextually relevant training may be limited by their lack of specialized understanding in the subjects they teach. The majority of ESP teachers struggle to create appropriate assessments for their pupils, which presents the fourth challenge. The instructor is a resource that assists students in recognizing and resolving language learning issues, identifying the skills they should concentrate on, and taking ownership of the decisions they make about what and how to study [5, p. 2].

Intercultural communication skills can also be included in ESP programs, preparing students to function well in a variety of professional settings and collaborate with people from around the world. ESP programs will need to change to satisfy the shifting demands of companies and students as Ukraine's educational and economic environments continue to change.

This is crucial to ensuring that ESP is meaningful and

meets the needs and desires of students while also ensuring the quality of learning. There is no denying that learning is never without its difficulties. Studying ESP classes at the university is similar.

Teaching, content, and assessment-related issues are among the difficulties. However, the creation of books, the seriousness of teachers in particular, and the encouragement of sensible university regulations can all help to find answers to these problems.

References

1. Albassri, I. A. (2016). *Needs-Analysis-Informed teaching for English for Specific Purposes. (Unpublished) Electronic Theses, Projects, and Dissertations*. Paper 274.
2. Alwasilah, C. (2000). *Perspektif Pendidikan Bahasa Inggris di Indonesia dalam Konteks Persaingan Global*. Bandung: CV. Andira Bandung.
3. Belyaeva, A. (2015) The study focuses on characteristics of English for specific purposes (ESP). *ESP curriculum development and planning*. Zaporizhzhya National University, Ukraine, 73-77.
4. Belcher (2009). *English for Specific Purposes in theory and practice*. Ann Arbor, M.I.; University of Michigan Press.
5. Maria, A. *Method for the assessment of ESP*. Universitatea din Pitesti. Rumania, 1- 4.
6. Massouleh, N.S, & Jooneghani, R.B. (2012). Needs analysis: ESP perspective on genre. *Journal of Education and Practice*, 3(6), 60-70.
7. Nicola, M. (2012). *Challenges in teaching ESP: teaching resources and students' need*. Romania: University of Tirgu Mures.

**PREPARING HISTORY STUDENTS FOR USING
DIGITAL TOOLS AND RESOURCES**

Viktoriia Shabunina, Oksana Labenko

Taras Shevchenko National University of Kyiv

In the digital age, the field of history is undergoing a transformative shift, necessitating the integration of digital tools and resources in academic curricula. This article examines the significance of preparing history students for the digital landscape, outlines effective pedagogical strategies, and reviews the available digital resources that can enhance historical research and education. By leveraging these tools, history students can engage in more dynamic and comprehensive analyses, fostering a deeper understanding of historical contexts and narratives.

The digitization of historical resources and the advent of sophisticated digital tools have revolutionized the study of history. The ability to access vast archives online, utilize digital mapping, and engage with interactive databases offers unprecedented opportunities for historians. However, to harness these capabilities fully, history students must be equipped with the necessary digital literacy skills. This article explores the importance of digital proficiency in historical studies and provides a framework for integrating digital tools into history education.

Digital literacy encompasses a range of skills that enable individuals to effectively find, evaluate, create, and communicate information using digital technologies. For history students, digital literacy is crucial for several reasons:

1. **Access to Resources:** Digital archives and online databases provide access to a wealth of primary and secondary sources that were previously inaccessible.

2. **Analytical Tools:** Digital tools such as GIS

(Geographic Information Systems), text analysis software, and data visualization platforms enable sophisticated analyses of historical data.

3. Collaborative Research: Digital platforms facilitate collaboration among historians, allowing for the sharing of resources, ideas, and findings across geographical boundaries.

4. Public Engagement: Digital media offer historians new avenues for public engagement, allowing them to present their research in more accessible and engaging formats.

To prepare history students for the digital age, educators must integrate digital tools and resources into their teaching practices. Here are some strategies to achieve this:

1. Curriculum Design. Incorporating digital literacy into the history curriculum requires a deliberate and structured approach. Courses should be designed to include modules on digital research methods, data analysis, and the ethical use of digital resources. For example, a course on digital history might cover topics such as digital archiving, the use of GIS in historical research, and the principles of digital storytelling.

2. Hands-On Training. Providing students with hands-on training in digital tools is essential. Workshops and lab sessions can be used to teach students how to use specific software and platforms. For instance, students might learn how to use NVivo for qualitative data analysis or QGIS for mapping historical events. These practical sessions should be complemented by assignments that require the application of these tools to historical research questions.

3. Collaboration with Digital Humanities Centers. Many universities have digital humanities centers that provide support and resources for digital scholarship. Collaborating with these centers can enhance the digital literacy of history students. These centers often offer workshops, grant opportunities, and technical support for digital projects.

4. Online Resources and MOOCs. Massive Open Online

Courses (MOOCs) and other online resources offer valuable opportunities for history students to develop digital skills. Platforms such as Coursera, edX, and FutureLearn provide courses on digital humanities, data visualization, and other relevant topics. Integrating these resources into the curriculum can supplement traditional classroom instruction.

Available Digital Tools and Resources

1. **Digital Archives.** Digital archives such as the Digital Public Library of America (DPLA), Europeana, and the British Library's digital collections offer access to millions of digitized documents, images, and artifacts. These resources allow students to engage with primary sources in ways that were previously impossible.

2. **Geographic Information Systems (GIS).** GIS tools enable historians to visualize spatial data and analyze historical events in their geographical context. Software such as ArcGIS and QGIS are widely used in historical research to create maps that illustrate demographic changes, migration patterns, and other spatial phenomena.

3. **Text Analysis Tools.** Text analysis tools such as Voyant and AntConc allow historians to analyze large corpora of text. These tools can be used to identify patterns, themes, and trends in historical documents, facilitating a deeper understanding of historical narratives.

4. **Data Visualization Platforms.** Data visualization platforms like Tableau and RAWGraphs enable the creation of interactive and visually engaging representations of historical data. These tools can be used to present complex information in a more accessible format, making it easier for students and the public to understand historical trends and relationships.

As the field of history continues to evolve in the digital age, it is imperative that history students are equipped with the skills to navigate and utilize digital tools and resources. By integrating digital literacy into the history curriculum,

providing hands-on training, and leveraging available digital resources, educators can prepare students to conduct more comprehensive and innovative historical research. This shift not only enhances the academic study of history but also broadens the ways in which historians can engage with the public and contribute to our understanding of the past.

References

- Cohen, D. J., & Rosenzweig, R. (2005). *Digital History: A Guide to Gathering, Preserving, and Presenting the Past on the Web*. University of Pennsylvania Press.
- Gibbs, F., & Owens, T. (2013). The Hermeneutics of Data and Historical Writing. *The Journal of Digital Humanities*, 2(1).
- Gregory, I., & Geddes, A. (2014). *Towards Spatial Humanities: Historical GIS and Spatial History*. Indiana University Press.
- Sinclair, S., & Rockwell, G. (2016). *Voyant Tools: See Through Your Text*. Retrieved from <http://voyant-tools.org/>
- The British Library. (n.d.). Digital Collections. Retrieved from <https://www.bl.uk/subjects/digital-scholarship>
- The Digital Public Library of America. (n.d.). Retrieved from <https://dp.la/>
- Europeana. (n.d.). Retrieved from <https://www.europeana.eu/>

Наклад 100 прим.
Віддруковано з оригіналів автора.

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