

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ І.І. МЕЧНИКОВА  
ФАКУЛЬТЕТ РОМАНО-ГЕРМАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ  
КАФЕДРА ІНОЗЕМНИХ МОВ ГУМАНІТАРНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

# АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЛІНГВІСТИКИ ТА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

*Збірник матеріалів VIII міжнародної  
науково-практичної конференції  
присвяченої пам'яті доктора педагогічних наук,  
професора ВОЛОДИМИРА ЛЬВОВИЧА СКАЛКІНА*

**12 квітня 2022 року**

**Одеса  
2022**

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ І.І. МЕЧНИКОВА  
ФАКУЛЬТЕТ РОМАНО-ГЕРМАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ  
КАФЕДРА ІНОЗЕМНИХ МОВ  
ГУМАНІТАРНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ**

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЛІНГВІСТИКИ ТА МЕТОДИКИ  
ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

*Збірник матеріалів VIII міжнародної  
науково-практичної конференції  
присвяченої пам'яті доктора педагогічних наук,  
професора ВОЛОДИМИРА ЛЬВОВИЧА СКАЛКІНА*

**12 квітня 2022 року**

**Одеса  
2022**

**УДК 81'243:378.091.39(082)**

**A 437**

ISBN: 978-617-7768-33-2

**Оргкомітет конференції:**

**Голова оргкомітету:** ректор ОНУ ім. І.І. Мечникова, проф. Труба В.І.

**Заступник голови оргкомітету:** декан факультету РГФ, проф. Голубенко Л.М.

**Члени оргкомітету:** завкафеди іноземних мов гуманітарних факультетів проф. Бігунова Н.О., завкафедри педагогіки проф. Цокур О.С., доценти кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів: Віт Н.П., доц. Дімова Л.С., Добровольська Л.В., Іванова Н.Г., Козак Т.Б., Марчук І.П., Матович О.О., Оніщук І.Ю., Орлов В.В., Подковирофф Н., Тер-Григорьян М.Г.

Схвалено до друку на засіданні вченої ради факультету романо-германської філології, протокол № 5 від 06.04.2022.

**Актуальні** питання лінгвістики та методики викладання іноземних мов: зб. матеріалів VIII міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої пам'яті доктора педагогічних наук, професора В.Л. Скалкина (12 квітня 2022 року). Одеса : ОНУ імені І.І. Мечникова, 2022. 436 с.

Actual Issues of Linguistics and Methods of Teaching Foreign Languages: the 8<sup>th</sup> international scientific and practical conference, dedicated to the memory of the Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Vladimir Skalkin (April, 12, 2022). The Collection of Conference Proceedings. Odessa: Odessa National University named after I.I. Mechnikov, 2022. 436 p.

У збірнику матеріалів VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні питання лінгвістики та методики викладання іноземних мов», присвяченій пам'яті доктора педагогічних наук, професора В.Л. Скалкина, розглянуто питання з актуальних проблем лінгвістики (комунікативної лінгвістики, когнітивної лінгвістики, перекладознавства, літературознавства), методики викладання іноземних мов та професійної підготовки викладачів іноземної мови та філологів.

The Collection of Conference Proceedings «Actual Issues of Linguistics and Methods of Teaching Foreign Languages», the 8<sup>th</sup> international scientific and practical conference, dedicated to the memory of the Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Vladimir Skalkin, focuses on the topical issues of Linguistics (Communicative Linguistics, Cognitive Linguistics, Translation, Literary Criticism), Methods of Teaching Foreign Languages, as well as Professional Training of Foreign Language Teachers and Philologists.

Тези подано в авторській редакції.

Автори тез відповідають за автентичність, достовірність викладеного матеріалу, правильне цитування джерел та покликання на них.

Передруковувати опубліковані в збірнику матеріали дозволяється тільки за згодою авторів.

© Автори публікацій, 2022

© Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, 2022

**Передмова**  
**ВОЛОДИМИР ЛЬВОВИЧ СКАЛКІН**

*з нагоди 90-річчя вченого*



Яскраві особистості сяють, як зорі, навіть тоді, коли скінчився їхній земний шлях. Вони живуть у своїх учнях-науковцях, звертаються до нас зі сторінок книжок і журналів. Здається, вони спостерігають за нашими успіхами і навчають мудрості. І все це всупереч часу, що плине, як ріка.

Такою людиною залишається для нас Володимир Львович Скалкін – видатний науковець, професор, доктор педагогічних наук, який став одним із корифеїв світової методичної науки.

Цей великий вчений пройшов важкий життєвий шлях. Йому ледве виповнилося десять років, коли він залишився без батьків, на піклуванні родичів, потім став учнем школи-інтернату, в якій поглиблено викладалася англійська мова. Закінчивши інтернат, Володимир Львович отримав вищу освіту та повернувся до рідної Одеси. Тут він викладав англійську мову представникам різних професій, писав підручники англійської мови, які досі не втратили своєї актуальності, попри те, що викладання іноземних мов знаходиться сьогодні під впливом сучасних технологій.

У своєму житті Володимир Львович завжди був наполегливим і цілеспрямованим, працьовитим і завзятим, відкритим до нововведень. Він був одним із перших методистів, хто зрозумів, що ані граматико-перекладацький, ані кібернетичний, ані сугестивний методи навчання іноземній мові (які були загальноживаними у ті часи в країнах Європи та Південної Америки) не дають результатів у плані розвитку мовленнєвих навичок і не спрямовані на живу комунікативну діяльність людини.

Професор Володимир Львович Скалкін започаткував вивчення іноземної мови на комунікативних засадах, бо вважав, що безпосереднє чи опосередковане спілкування – це стрижень, завдяки якому можна досягти взаєморозуміння між народами, засвоювати культурні цінності інших людей. Ось, чому усі підручники Володимира Львовича утілюють у собі принцип комунікативності, а мовні засоби різноманітних вправ і завдань завжди комунікативно і ситуативно виправдані – саме такі, якими користуються носії мови у реальному житті.

Талановита і багатогранна особистість, Володимир Львович міг скеровувати наукову роботу своїх колег і учнів таким чином, щоб кожен мав можливість збагатити себе через читання новітніх робіт з методики, психології і педагогіки, лінгвістики, історії і країнознавства. На методичні семінари, що проводилися кафедрою іноземних мов гуманітарних

факультетів, Одеського університету імені І.І. Мечникова, збиралися науковці з України, Польщі, Болгарії, Молдови та інших країн світу.

Учні професора В.Л. Скалкіна, теперішні доктори і кандидати наук з Одеси і Києва, Кракова і Херсона, Запоріжжя та Ізмаїла вдячні Учителеві за те, що змогли отримати професійні поради і дружню підтримку, що для кожного Учителя мав підбадьорюючі слова і настанови, які пам'ятають до сьогодні. Вони пригадують також гумор та оригінальність Володимира Львовича, його іронічне ставлення до світу та до себе самого.

Нащадки професора В.Л. Скалкіна, фахівця з великої літери, друга, доброго наставника і радника, ті, хто його знав та навіть ті, хто прийшов у науку вже після його смерті, прагнуть розвивати наукові набутки В.Л. Скалкіна з методики викладання іноземних мов. Заради цього кафедра іноземних мов гуманітарних факультетів, яку з 1987 по 1993 роки очолював Володимир Львович, факультет романо-германської філології Одеського національного університету імені І.І. Мечникова увосьме проводять науково-практичну конференцію з методики викладання іноземних мов, присвячену його пам'яті.

У даній збірці, **присвяченій 90-річчю із дня народження видатного вченого**, представлено понад сто робіт, надісланих з усіх куточків України та з країн Європи та Азії, які було виголошено на засіданнях 6 секцій он-лайн конференції 12 квітня 2022 року.

## ЗМІСТ

### СЕКЦІЯ І КОМУНІКАТИВНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

***Безпалова К.В.***

Мовні засоби вираження емоційної сторони мислення 17

***Бігунова Н.О., Чорнобай Д. О.***

Варіативність тонального діапазону  
у фразах погрози  
(на матеріалі англомовного кінодискурсу) 20

***Веремчук Е.О., Меліна Д. В.***

Особливості досягнення прагматично-пом'якшувального  
ефекту на морфологічному рівні в англійській мові 24

***Гончарук О.М.***

Тональні характеристики фраз вдячності  
(на матеріалі англомовного художнього кінодискурсу) 28

***Григорян Н.Р., Дьоміна Н.Ю.***

Просодичні особливості  
англомовного пісенного дискурсу 30

***Кабанен І.І., Брессан Ф.***

Одесский язык между мифом и реальностью 36

***Казакова Н.О., Федотова М.А.***

Стратегії передачі емоцій  
в англомовному художньому дискурсі 42

***Каравасєва Т.Л., Швелідзе Л.Д.***

Культура мовлення і професійного спілкування  
іноземною мовою 45

***Ківенко І.О.***

Теоретичні передумови дослідження  
мовленнєвого акту вибачення 48

***Коваль Н.О.***

Деякі просодичні особливості  
емоційно-нейтрального мовлення 51

<b><i>Колегаєва І.М.</i></b> Академічна доброчесність: лінгво-комунікативний ракурс	56
<b><i>Панасюк Ю.В., Курочкіна А.С.</i></b> Лінгвостилістичні особливості рекламного тексту (на матеріалі англомовних ЗМІ)	59
<b><i>Панасюк Ю.В., Оксенюк Є.С.</i></b> Семантичні особливості та методи дослідження фразеологізмів з ключовим компонентом «їжа» в сучасній англійській мові	63
<b><i>Пеліван О.К., Хапіна О.В.</i></b> Прояви комунікативного шуму на різних рівнях дискурсу	68
<b><i>Потапова І.М.</i></b> Екфразис у Флоренції Відродження	72
<b><i>Приходько Г.І.</i></b> Статус політичного дискурсу в сучасній лінгвістиці	75
<b><i>Рудік І.В., Тер-Григорьян М.Г.</i></b> Феномен вибачення в прагмалінгвістичному аспекті	78
<b><i>Томчаковська Ю.О.</i></b> Полікодовий характер англомовного магічного дискурсу	82
<b><i>Тугай О.М.</i></b> Комунікативне навантаження речень поступки у давньоанглійській мові	84
<b><i>Четайкіна В.В.</i></b> Роль релігійної лексики в реалізації стратегії самопрезентації (на матеріалі інавгураційних промов американських президентів)	89
<b><i>Fabian M.P.</i></b> Speech etiquette in the context of foreign language studies	93
<b><i>Holyk S.V.</i></b> Older Age Discourse in the Era of COVID-19 Pandemic	97



<b><i>Korosidou E., Griva E.</i></b> Integrating 21 st century skills in language classroom to develop students' intercultural communicative competence	101
<b><i>Ευμορφία Κηπουροπούλου, Evmorfia Kipourooulou.</i></b> The concept of citizenship in its intercultural dimension	105
<b><i>Kravchenko N.O., Shevchenko S.</i></b> Preaching discourse in Anglican rhetorical practice	110
<b><i>Prusyazhnyuk O.Y.</i></b> Spectrum as an indicator of territorial identity	113

## **СЕКЦІЯ II КОГНІТИВНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

<b><i>Базарова І.</i></b> Семантична структура лексеми <i>gossip</i> – <i>плітка</i> (на матеріалі англомовних тлумачних словників)	116
<b><i>Бігунова Н.О.</i></b> Передумови формування оцінного висловлювання у повсякденному спілкуванні	120
<b><i>Веремчук Е.О.</i></b> Категоріальна структура англомовного концепту DIGNITY	122
<b><i>Деде Ю.В.</i></b> Мітігація поради в персонажному мовленні (на матеріалі сучасного англомовного дискурсу)	127
<b><i>Косовець М.В.</i></b> Іntenція – як початковий етап породження мовлення	131
<b><i>Луньова Т.В.</i></b> Концепт ЕМІГРАЦІЯ як засіб екфразису і метаекфразису в есе Джона Берджера про Марка Ротко	134
<b><i>Мікава Н.М.</i></b> Вербалізація концепту HAIR в англійській фразеології	138

<b><i>Павлюк О.О., Салтикова Т.О.</i></b>	
Вербалізація концепту GUERRE у казці Моріса Дрюона <i>Tistou les pouces verts.</i>	141
<b><i>Приходченко О.О.</i></b>	
Фактори формування мовної картини світу	146
<b><i>Строченко Л.В.</i></b>	
Номінативне поле англомовного концепту GENIUS / ГЕНІАЛЬНІСТЬ у наївній картині світу	148
 <b>СЕКЦІЯ ІІІ</b>	
<b>АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА</b>	
<b><i>Болдирева А.Є., Яровенко Л.С.</i></b>	
Переклад ергонімів російською мовою в романах Дж.К. Роулінг	152
<b><i>Гайдар В.П.</i></b>	
Деякі особливості перекладу мультиплікаційного фільму «Пінгвіни Мадагаскару» з англійської мови українською	157
<b><i>Івченко О.І., Чернова Ю.А.</i></b>	
Особливості способів перекладу фразеологізмів на тему «шлюб» з англійської на українську мову	161
<b><i>Раєвська І.В., Гринько О.С.</i></b>	
Особливості перекладу фразеологізмів з англійської мови українською на основі повісті Дж. К. Джерома «Троє в одному човні (як не рахувати собаки)»	164
<b><i>Onyshchak H.V.</i></b>	
Interpreting Military Lexis from English into Ukrainian	169
<b><i>Shmiher T.V.</i></b>	
Rev. Henryk Paprocki's Contribution to Poland's Orthodox translation	172

## **СЕКЦІЯ IV**

### **ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІ СТУДІЇ**

***Бежан О.А.***

Поетизація буденності в романі Енн Тайлер  
«Катушка синіх ниток» 175

***Вім Н.П.***

Щодо диференціації оповідальних точок зору  
в поліфонічному творі  
(на матеріалі новелістики Фланнері О'Коннор) 179

***Войтенко Л.І.***

Текст як свідчення національної єдності українців 184

***Копитко А.***

Особливості жанру літературної казки 186

***Нестерук С.М.***

Очевидець та його історія виживання  
у романі Гізер Морріс «Татуювальник з Аушвіцу» 192

***Чан Тхи Суен.***

Невербальні средства комунікації  
при аналізі художественного персонажа  
(на матеріалі роману Ф. М. Достоевського «Идиот») 195

***Подковирофф Н.Т., Романець В.М.***

Roman de J.-J. Rousseau «Émile ou De l'éducation»  
comme traité pédagogique 200

## **СЕКЦІЯ V**

### **МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

***Ануфрієва Н.М., Добровольська Д.М., Добровольська Л.В.***

Навчання англійської мови  
для спеціальних цілей у полікультурних групах 203

***Варешкіна Н.В.***

До питання навчання іноземних мов  
та міжкультурної комунікації 210

<b><i>Дімова Л.С.</i></b> Освітні послуги з викладання французької мови в контексті іншомовної підготовки зі спеціальності 242 туризм	213
<b><i>Дубчук М.Я.</i></b> Іншомовна професійна компетентність та її формування у студентів природничо- математичних спеціальностей	218
<b><i>Єременко Т.Є., Колмогорова І.В.</i></b> Mind-Map у навчанні англомовної лексики професійного спрямування майбутніх менеджерів	220
<b><i>Іванова Н.Г., Орлов В.В.</i></b> Особливості і принципи використання відеозаписів на заняттях із французької мови	226
<b><i>Князян М.О., Романюк Д.Х., Шведенко А.Є.</i></b> Шляхи та методи реалізації студентоцентрованого підходу до викладання іноземних мов у системі вищої освіти України	230
<b><i>Мойсеєнко Н.Г., Сосницький І.О.</i></b> Особливості розвитку навичок ділового спілкування англійською мовою у ході формування вторинної мовної особистості студентів економічних спеціальностей	234
<b><i>Молоткіна Ю.О.</i></b> Принципи нейро-мовного коучингу у викладанні іноземних мов	239
<b><i>Орлова Г.С., Соболева Є.Д.</i></b> Дослідницька робота Малої Академії Наук як інструмент для пошуку обдарованої дитини	243
<b><i>Павлик О.Б.</i></b> Застосування білінгвального підходу в освітньому процесі	246

<b><i>Панасюк Ю.В.</i></b> Особливості розвитку критичного мислення в процесі вивчення англійської мови у студентів вищих навчальних закладів	248
<b><i>Помаролли Дж. Артони Д.</i></b> Преподавание РКИ в контексте инклюзивного образования: на примере работы с италоговорящими студентами с нарушениями зрения	251
<b><i>Смаль О.В.</i></b> Викладання іноземної мови online: особливості навчання	256
<b><i>Соловйова Н.Д., Сорочан Л.Ф.</i></b> Таксономія Б. Блума та активізація пізнавальної діяльності студентів на практичних заняттях з методики викладання іноземної мови	259
<b><i>Степанов Е.Н.</i></b> Исследовательские векторы современной онлайн-технологизации процесса обучения иностранным языкам	264
<b><i>Степанова С.Е.</i></b> Антропоцентризм технологій «виртуальних миров» в онлайн-обучении иностранным языкам	269
<b><i>Хромченко О.В.</i></b> Впровадження методу проєктів при викладанні англійської мови	273
<b><i>Чень Шаосюн.</i></b> Учёт особенностей китайской системы служебных слов, выражающих сочинительные отношения, при изучении китайцами русского языка и русскими – китайского языка	276
<b><i>Щербак Ю.В.</i></b> Лінгводидактичні підходи та принципи використання художнього тексту в процесі навчання іноземної мови	281

<b><i>Яковлєва О.В.</i></b> Методика викладання теоретичних і практичних дисциплін при змішаній формі навчання іноземців-філологів	284
<b><i>Dimova L., Bakul V.</i></b> Tourisme historique aquatique dans les réserves de biosphère de l'UNESCO : «Chornomorski» et «Delta du Danube»	290
<b><i>Dombrovska S.</i></b> Teaching reading and listening online: a few tips	294
<b><i>Grigorian A.I.</i></b> How to teach mixed-ability groups	297
<b><i>Gut N.</i></b> Approaches of teaching English as a foreign language for future masters in education	301
<b><i>Hladka O.V.</i></b> Application of CLIL to English language teaching non-linguistic students	304
<b><i>Lanchukovskaya N.V.</i></b> Using verbal irony in teaching English	306
<b><i>Marchuk I.P.</i></b> Intercultural education in the context of academic environment	308
<b><i>Nikiforenko I.V.</i></b> Digitale Kompetenzen von Lehrkräften im modernen DaF-Unterricht	310
<b><i>Tkachenko A., Harcheva I., Dolbina K.</i></b> Academic English Course as the Means of Improving Academic Writing Skills	313

## **СЕКЦІЯ VI ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА ФІЛОЛОГІВ**

***Андрейкова І.Б.***

Щодо ролі засобів інформаційних технологій  
під час формування готовності студентів  
до іншомовної професійної комунікації 318

***Вейландє Л. В.-В., Крижанівська Я.К.***

Гендерний підхід у педагогічній науці 322

***Вейландє Л. В.-В., Прокоф'єва Л.Б.***

Організація науково-дослідної діяльності у межах  
ОПП другого рівня вищої освіти спеціальність  
011 освітні, педагогічні науки 325

***Голубенко Л.М., Голубенко Н.Ю.***

Педагогічна практика майбутніх вчителів  
іноземних мов як чинник формування їхньої  
професійної мобільності й конкурентноспроможності 331

***Єгорова Г.З.***

Характеристика інформаційних запитів  
студентів – майбутніх учителів іноземної мови 337

***Єременко Т.Є., Валентюк Н.О.***

Актуальні питання формування рефлексивної  
компетентності майбутніх учителів англійської мови 342

***Желєзняк О.В.***

Чинники інноваційно-інформаційного розвитку  
професійно-педагогічної освіти майбутніх  
учителів іноземної мови 347

***Іванова В.Ю.***

Теоретичні засади формування самоосвітньої  
компетентності молодших бакалаврів  
музичного мистецтва на заняттях з іноземної мови 351

<b><i>Мельниченко Г.В.</i></b> Умови розвитку компетентності в англійськомовному творчому письмі майбутніх учителів англійської мови та літератури в контексті традиційного й дистанційного формату навчання	355
<b><i>Нагорна Н.В., Якубова П.В.</i></b> Професійна культура викладача-філолога як чинник формування сприятливого морально-психологічного клімату в колективі	360
<b><i>Подковирофф Н.</i></b> Аналіз чинників, які знижують ефективність професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів грецької мови	364
<b><i>Рожелюк І.Я.</i></b> Особистісно-професійний розвиток майбутніх учителів іноземної мови як предмет науково-педагогічних дискусій зарубіжних дослідників	370
<b><i>Рябенко М.І., Лакіза А.В.</i></b> Значення правової освіти для формування професійної підготовки викладачів іноземної мови	375
<b><i>Сагач Г.М., Мартиненко В.Ф.</i></b> Актуалізація філософсько-педагогічних поглядів Василя Васильовича Зеньковського (1881-1962 рр.)	378
<b><i>Семенова О.Ю.</i></b> Професійний функціонал педагога-андрагога в сфері іншомовної освіти дорослих	383
<b><i>Танана С.В.</i></b> Формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов за допомогою сучасних інноваційних засобів навчання у ЗВО	390



<b><i>Цокур О.С.</i></b> Організаційні засади виробничої (педагогічної) практики здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 035 – Філологія	395
<b><i>Цокур О.С., Гульна А.С.</i></b> Щодо провідних тенденцій в організації професійної підготовки перекладачів	405
<b><i>Levchuk I.Yu.</i></b> The concept of professional secondary language personality in the integrated learning of professionally oriented English-language communication of future journalists	410
<b><i>Spyros Bouras, Eleni Griva.</i></b> Εξ αποστασεως επιμορφωτικα προγραμματα εκπαιδευτικων της δευτερης/ξενης γλωσσας: μοντελα και μορφες αξιολογησης στο συγχρονο εκπαιδευτικο πλαισιο / Distance training programs for second / foreign language teachers: training models and types of evaluation in the modern educational context	413
<b><i>Dr Ioannis A. Theodorou.</i></b> School evaluation and the role of school principal in challenging contexts: the European case	418

## **СЕКЦІЯ І**

### **КОМУНІКАТИВНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

#### **Мовні засоби вираження емоційної сторони мислення**

***Безпалова Катерина Вікторівна***

*к. філол. наук, доцент кафедри теорії та практики  
перекладу Одеського національного університету  
ім. І. І. Мечникова*

Взаєморозуміння комунікантів у мові здійснюється не лише через передачу та адекватне розуміння фактичної інформації, а й через їх емоційний стан. Воно сприяє виникненню у мовця та у слухача певних установок, які визначають структурно-семантичну організацію висловлювання та її зміст. На думку В.І. Жельвіса, «Людські емоції є не набором дискретних одиниць, а певним континуумом, в якому емоції поступово переливаються одна в іншу» (Жельвіс, 1990: 54).

На думку В.І.Шаховського, «мова однакова для всіх і різна для кожного насамперед у сфері її емотивності, де діапазон варіювання та імпровізації семантики мовних одиниць у сфері їх особистісних смислів є найбільш широким й різноманітним» (Шаховский, 1998: 59). Дослідник визначає поняття емотивності як іманентно властиву мові семантичну властивість виражати системою своїх засобів емоційність як факт психіки, відображені в семантиці мовних одиниць соціальні та індивідуальні емоції (Шаховский, 1987: 24).

Емоції гніву, огиди та зневаги можна об'єднати в одну «тріаду» ворожості і навіть побачити у цій тріаді додаткові елементи страждання та страху (Изард, 1980: 290). Всі ці емоції легко помітні у принципі, але за умов побутової ситуації вони нерідко комбінуються одна з одною, що можна простежити в наступних прикладах з художнього дискурсу:

- *“You’re mad,” said Gervase, but suddenly frightened. He had been finding it harder and harder to get parts of late. “I’ll kill you. You’ll be as dead as Jamie if you spoil my career.”* (Beaton: 58) (*жах + погроза*);

- *Then Holly Andrews, who was at the head of the group, stood and yanked up a clod of grass and earth and hurled it straight at them. “Bitch!” shouted Holly. “You made money out o’ us! Bitch!”* (Beaton: 116) (*догана + злість + презирство*).

Людські переживання, як і дзеркалі, відбиваються у мові та культурі соціуму, в кожній комунікативній особистості. У мові існує спеціальна система засобів для вираження емоційної сторони мислення на різних мовних рівнях. На лексичному рівні емоційне навантаження несуть емотивні слова. Емотивне значення часто сприймається як різновид лексичного значення. Емотивна семантика може бути представлена в слові в денотативному макрокомпоненті та складати єдиний зміст семантики слова, ядро його значення. Коннотативна емотивність формується семами, що знаходяться за межами логіко-предметного макрокомпонента (Шаховский, 1987). В залежності від контексту майже будь-яке слово набуває більшого чи меншого ступеня емотивності.

Існують також слова, у яких логічний компонент значення майже повністю витіснений. До них відноситься афективна лексика: вигуки, емоційні адресативи, різні види інвективної лексики, афективи. Такі емотиви виражають вищий ступінь емоційності мовця і надають емоційне забарвлення всьому висловлюванню в цілому: *“Oh, my God,” said Jock. He turned away, and Hamish heard the sound of retching* (Beaton: 58) (*огида*).

Як слушно зазначає Я. В. Гнезділова, емоційний дискурс є лексично збідненим, оскільки таке мовлення складається з найбільш уживаних, простих слів, які першими спадають на думку (Гнезділова: 110).

На фонетичному рівні засобами передачі емоційного стану мовця є зміни в мелодиці, уповільнення або прискорення темпу мовлення, наголос, різні види пауз, висота тону та інші просодичні елементи.

Вплив емоцій на мовлення є настільки значним, що вони здатні руйнувати і граматичне оформлення думки, іноді повністю дезорганізувати її. Якщо почуття одержують перемогу над розумом, то мова оформляється інакше, ніж у звичайній ситуації. Під впливом емоцій висловлювання стають короткими, виникає еліптичний синтаксис та повтори, наприклад:

*“Yes...no...no, I am going home...home.” Patricia stood up (Beaton: 59).*

Інший вплив виявляється у тому, що навіть у найкоротшому висловлюванні позиція всіх елементів точно відповідає спонтанній появі думок. Розрив звичайних синтагматичних відносин у висловлюванні якраз і пояснюється швидкістю та силою впливу емоцій.

Таким чином, емоції є одним з головних механізмів внутрішнього регулювання психічної діяльності людини і виражаються через її комунікативну поведінку: мовлення і невербаліку. Емоційне ставлення до дійсності закріплюється в семантиці слів та речень у вигляді семантичних компонентів, які формують їх емотивність.

### **Список літератури**

Гнезділова Я. В. Емоційність та емотивність сучасного англomовного дискурсу: структурний, семантичний і прагматичний аспекти: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. Київ: КНЛУ, 2007. 20 с.

Жельвис В.И. Эмотивный аспект речи. Психолингвистическая интерпретация речевого воздействия. Учебное пособие. Ярославль, 1990. 81 с.

Изард К. Эмоции человека. Москва : МГУ, 1980. 212 с.

Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Воронеж, 1987.

Шаховский В.И. Языковая личность в эмоциональной коммуникативной ситуации. Филологические науки, 1998, №2. С. 59 – 65.

Beaton M.C. Death of a Scriptwriter. London: C & R Crime, 2009. 304 p.

## **Варіативність тонального діапазону у фразях погрози (на матеріалі англомовного кінодискурсу)**

***Бігунова Наталя Олександрівна***

*доктор філологічних наук,  
професор, завідувач кафедри іноземних мов  
гуманітарних факультетів*

*Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова,*

***Чорнобай Дарія Олегівна***

*магістр факультету романо-германської філології  
Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова*

У пропонованій розвідці містяться результати аудиторського дослідження тонального діапазону фраз погрози із персонажного мовлення сучасних англомовних художніх фільмів та серіалів «Peaky Blinders», «Dynasty», «Legend», «Behind her eyes», «The Blacklist», «Deadly Illusions.».

Погроза є висловленим наміром завдати фізичної, матеріальної чи іншої шкоди адресату (залякування), «обіцянка заподіяти яке-небудь зло, неприємність; залякування», що має на меті «шляхом погрози змінити наміри адресата виконати якісь дії» (Коротич: 141).

Погроза як управління поведінкою співрозмовника передбачає повне ігнорування інтересів останнього, домінування над ним на тлі підвищення власного статусу, а тому вона виступає статусно-маркованим і статусно-фіксованим мовленнєвим актом. Залякування негативними і небажаними для адресата наслідками є спробою вербального насильства над співрозмовником і тиском на нього для досягнення інтересів мовця-агресора. Успіх цієї тактики залежить від уміння мовця майстерно і в правильній «дозі» висловити свою агресію на комунікативного партнера, вплинути, головним чином, на його емоційну сферу і викликати страх.

Як слушно вказує Д.О. Жучков, в комунікативній діяльності погроза виступає як особливий МА, який має специфічні умови реалізації, наявність яких визначає певні

характеристики в ході здійснення цього МА, який виражає комунікативний сенс, незалежно від того, яка мовна форма використовується як засіб вираження погрози. Такими умовами успішності слід вважати:

- прийняття мовця на себе зобов'язання вчинити обіцяну дію;
- спрямованість обіцяної дії на майбутнє;
- наявність потенційного збитку/шкоди від здійснення обіцяної дії для адресата, гарантом якого є мовець (ініціатор загрози) (Жучков, 2010:143).

Виходячи з того, що однією з умов успішності мовленнєвого акту погрози є вказівка на потенційні негативні для А наслідки, Д.О. Жучков класифікує відповідні види цих наслідків на такі варіанти:

- 1) погроза життю адресата;
- 2) фізичний збиток (погроза здоров'ю) адресата;
- 3) моральна шкода адресатові, тобто такі дії, які здатні завдати шкоди емоційно-психічному стану адресата: позбавлення останнього деяких прав і привілеїв, санкції з боку інститутів влади, покладання на адресата відповідальності за те, що відбувається;
- 4) «змішаний збиток» (у висловлюваннях погрози в даному випадку комбінується потенційний моральний і фізичний збиток адресатові);
- 5) шкода власності адресата (там само).

Як відомо, погроза може бути прямою і непрямую. Мовленнєвий акт з експліцитно вираженою інтенцією, коли «мовець має на увазі рівно і буквально те, що він говорить», в теорії мовленнєвих актів називається прямим мовленнєвим актом. Якщо ж у мовленнєвому акті мовець «має на увазі пряме значення і, крім того, щось більше», такий мовленнєвий акт характеризується як непрямий (Серль: 195).

Прагматичне значення погрози переважно експлікують інвективи та дієслова деструктивної семантики, тобто дієслова завдання фізичної шкоди адресату, знищення або пошкодження адресата, наявні в прямих мовленнєвих актах погрози.

- *You damned little fool! Do you think I don't know? No, don't answer. If you struggle or cry out, I'll shoot you like a dog* (Christie: 88).

- *"I'll kill you. You'll be as dead as Jamie if you spoil my career"* (Beaton: 58).

Непряма погроза передбачає використання речень інших комунікативних типів, ніж цього вимагає семантика даного мовленнєвого акту. Так, менасивна семантика може виражатися як спонукальними і оповідальними реченнями, так і питаннями, які набувають спонукального сенсу. Вираження погрози часто супроводжується питаннями, які втратили своє лексичне і граматичне значення і слугують для передачі емоційного стану мовця: гніву, роздратування і т. п. Це такі питання-кліше, як *Got it? See what I mean?*

В запропонованій розвідці ми шукали відповіді на наступне питання: яку роль у вираженні погрози в усному мовленні відіграє мелодія мовця, персонажа художнього кінодискурсу? Для відповіді на це питання ми провели аудиторське дослідження мелодійної організації висловлювань погрози в англomовному кінодискурсі. Аудиторами виступили 5 студентів 1 курсу магістратури англійського відділення факультету РГФ. Вони неодноразово прослухали фрази вибірки, підтвердили, що вони дійсно виражають погрозу, диференціювали їх на два типи погрози: експліцитну та імпліцитну, та визначили характер тонального діапазону фраз погрози (широкий, середній, вузький) (див. табл.1).

Таблиця 1

**Аудиторське дослідження тонального діапазону у фразах погрози, в %**

Тип погрози	Діапазон голосу		
	Широкий	Середній	Вузький
Експліцитна	0	25	75
Імпліцитна	15	38	47
<b>У середньому</b>	<b>15</b>	<b>37.5</b>	<b>47.5</b>

Як ілюструє таблиця 1, погроза переважно вимовляється з вузьким (75% експліцитних фраз та 47% імпліцитних фраз) або середнім тональним діапазоном (25% експліцитних фраз та 38% імпліцитних фраз). Це підтверджує фоностилістичні дані про те, що вузький діапазон притаманний мовленню людей, які відчують негативні емоції: обурення, гнів, презирство до співрозмовника, що є характерним для адресантів погрози. Цілком природньо, широкий тональний діапазон у фразах погрози використовується значно рідше – 15%, адже розширення тонального діапазону більше характерно для світлих емоцій, радості, захоплення.

Порівняння тонального діапазону експліцитних та імпліцитних фраз погрози показує, що він є особливо вузьким в експліцитних фразах. Цей факт можна пояснити більшою агресивністю адресанта експліцитної погрози, для якої характерним є вживання інвективної лексики та дієслів завдання шкоди.

Прикладом вживання вузького тонального діапазону для вираження експліцитної погрози є епізод, в якому бандит має намір розправитися із сім'єю головного героя, Томаса, у випадку, якщо він не стане постачати йому зброю:

*I am judge, jury and executioner. I find you guilty and I pass sentence. You deliver the guns to me, or I deliver death and hell's fury to you and your little tribe of heathens. Am I making myself clear?* (Peaky Blinders, 2018).

Прикладом імпліцитної погрози може слугувати епізод, в якому дружина натякає своєму чоловіку, що у випадку, якщо він покине її, матиме проблеми:

- *We share so much... you and I. No matter who or what comes between us, we share things that we can never tell anyone. (whispers) You know you can never leave me, David* (Behind her eyes, 2021).

Отже, як демонструють результати нашого дослідження, у англомовному художньому дискурсі висловлювання погрози переважно характеризуються вузьким тональним діапазоном, який увиразнює невдоволення мовця, його обурення, злість, презирство до адресата та намір помститися.



## Список літератури

- Жучков Дмитрий Олегович. Речевой акт угрозы как объект прагмалингвистического анализа: на материале английского языка: дис. ... канд. филологических наук: 10.02.04. Воронеж, 2010. 181 с.
- Коротич К. Комунікативні стратегії погрози та подолання страху в дискурсі української преси ХХ-ХХІ століть: мовні механізми впливу на реципієнта. *Вісник Львівського університету*. 2009. Вип. 46. Ч. 1. С. 140 – 145.
- Серль Дж.Р. Что такое речевой акт? *Новое в зарубежной лингвистике*. Вып. XVII. Теория речевых актов. Москва: Прогресс, 1986. С. 151 – 169.
- Beaton M.C. *Death of a Scriptwriter*. London: C & R Crime, 2009. 304 p.
- Christie A. *The Secret Adversary*. London: Waking Lion Press, 2008. 268 p.

### **Особливості досягнення прагматично-пом'якшувального ефекту на морфологічному рівні в англійській мові**

*Веремчук Ельдар Олександрович*

*к.філол.наук, доцент кафедри англійської філології та лінгводидактики*

*Запорізького національного університету*

*Меліна Дарія Віталіївна*

*магістрант кафедри англійської філології та лінгводидактики*

*Запорізького національного університету*

Реалізація прагматично-пом'якшувального ефекту на морфологічному рівні досягається завдяки здатності деяких афіксів англійської мови пом'якшувати, «применшувати» лексичне значення кореня, а також завдяки аббревіації, яка приховує внутрішню форму слова (Борисенко, 1988). У лінгвістиці фіксується три способи евфемізації, які можуть бути віднесені до морфологічних способів, – це негативна префіксація, мейозис (Москвін, 2001) і аббревіація (Кацев, 1988).

У класифікації О. М. Кацева негативна префіксація включена в розділ «Способи зміни форми» поряд з фонетичними способами евфемізації, такими, як звукова аналогія (Кацев, 1988: 36). Однак, на наш погляд, негативну префіксацію можна розглядати як явище морфологічного рівня,

оскільки при даному способі утворення евфемізмів відбувається не стільки зовнішня (звукова) зміна форми слова, скільки внутрішня зміна змісту за допомогою допоміжної морфеми (префіксу).

Під негативною префіксацією вчені розуміють евфемізми, утворені за допомогою номінації «від супротивного», що на синтаксично-стилістичному рівні є різновидом мейозису (Москвін, 2001: 66). Разом з цим, слід зазначити що при негативній префіксації спостерігається не лише применшення інтенсивності властивостей, але їх повне заперечення, наприклад, *unclean* – заперечення чистоти, *non-sober* – заперечення тверезості. Отже, негативну префіксацію можна розглядати не як стилістичний різновид мейозису, а як самостійний морфологічний спосіб утворення евфемізмів.

При негативній префіксації утворення евфемізму відбувається за моделлю: негативний префікс + іменник (прикметник, прислівник), та на думку Ю. Д. Апресяна такі одиниці висловлюють «стриманий осуд» (Апресян, 1995: 312).

Незважаючи на «стриманий осуд», що ховається в подібного роду евфемізмах, спосіб негативної префіксації активно використовується у сучасній англійській мові. Це пов'язано з тим, що, з психологічної точки зору, заперечення позитивного денотата не так зачіпає самолюбство комунікатора, як твердження негативного. Наприклад, висловлювання *“I have not won”* звучить зневажливо, аніж аналогічне за змістом *“I have lost”*.

Евфемізм, утворений за допомогою негативної префіксації, «стикається» в тексті з прямою номінацією, що значно знижує його здатність маніпулювати реципієнтом. При цьому можна виділити наступні два випадки:

1) комунікатор може навмисно використовувати пряму номінацію для викриття евфемізму з негативною префіксацією:

*“Government Spokesman Navtej Sarna asserted on Saturday that Deepak Kaul, the official who was allegedly caught in the course of “undiplomatic activities” – a euphemism for spying – and was ... taken away for questioning by Pakistani police”* (BNC).

2) комунікатор заперечує пряму номінацію і для цього використовує евфемізм з негативною префіксацією:

*“In Chechnya, money was not stolen. It was an **unintended use of funds**. These Criminal Rules are different and the terms are different”* (BNC).

Із останнього прикладу видно, що використання евфемістичного виразу дає можливість абсолютно по-іншому інтерпретувати події, особливо якщо це стосується подальшого судового розслідування. Лексема *“unintended”* означає лише, що кошти були використані не для тієї мети, а для якоїсь іншої, але все-таки використані, а не вкрадені.

Слід зазначити, що в тих випадках, коли евфемізм з негативною префіксацією використаний в контексті без співвіднесення з прямою номінацією, його маніпулятивний потенціал значно зростає. Наприклад, при описі певних серйозних проблем уникають слова *“hard”*, *“difficult”*, та їх дериватів, а замість них використовуються евфемізми *“not easy”*, *“not simple”*, які вуалюють значимість проблеми, дозволяють більш м'яко подати матеріал:

*“This story showed that the government had **not easy** relationships with business. Business is afraid of power, the power of the business”* (British National Corpus).

*“On this we see that the relationship between the center and the territories is **not as simple**”* (BNC).

Більш широкими можливостями для здійснення маніпулятивного впливу на свідомість адресата має такий морфологічний спосіб евфемізації, як аббревіація, спрямована на створення більш коротких, у порівнянні з вихідними, структур.

В англійській мові можна виділити наступні типи аббревіатур:

1) аббревіатури «ініціального» типу:

а) буквені – ESN (*educationally subnormal*) замість *backward* (відсталий); NYR (*not yet returned*) замість *dead* (загиблі);

б) звукові *gork* (*God only really knows*)

2) аббревіатури-усічення, коли нове слово утворюється шляхом усічення частини старого (*porn* – замість *pornography*).

Абревіатура дозволяє завуалювати справжній стан речей, зняти комунікативну напругу. В англійській мові абревіатури особливо активно функціонують в медичному дискурсі: *TIA* (“*Transient Ischemic Attack*” – «швидкоплинний ішемічний напад») замість *infarction*, *STD* (“*sexually transmitted disease*” – «хвороба, що передається статевим шляхом») замість “*syphilis*” («сифіліс»), *VPI* (“*voluntary pregnancy interruption*” – «добровільне переривання вагітності») замість *abortion* («аборт»).

Абревіатури «ініціального» типу можуть виявитися незрозумілими для певних учасників мовного акту, але саме в цьому полягає їх незручність, яка, проявляється у створенні ефекту неясності, що закладає передумови для пом’якшення, оскільки реципієнт у цьому випадку не розуміє усієї серйозності ситуації.

Абревіатури можуть також вуалювати будь-які неприємні явища, події, предмети, які лякають, наприклад: *WMD* (“*weapons of mass destruction*»):

*“If anyone was “shamming,” it was Rumsfeld. With his billionaire’s budget for gathering intelligence and an army of thousands of spies, he was dead wrong to assert that Russia had WMDs”* (BNC).

Таким чином, прагматичний ефект евфемізації проявляється в інтеціональному зменшенні негативного впливу повідомлення на адресата. Такий ефект може бути досягнутий на морфологічному рівні шляхом негативної префіксації та абревіації. Негативна префіксація дозволяє не називати табуйовану лексему з негативною семантикою, тоді як абревіація завуальовує лексичні одиниці, котрі мають негативне конотаційне забарвлення.

### Список літератури

- Апресян Ю. Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. Москва : Языки русской культуры, 1995. 472 с.
- Борисенко В. И. Эвфемизмы в языке буржуазной пропаганды США. Социальная лингвистика и общественная практика. Киев : Вища школа, 1988. С. 147–159.

Кацев А. М. Эвфемизмы-неологизмы в английском языке. *Лексическая семантика и фразеология*. Ленинград, 1988. С. 64–74.

Москвин В. П. Эвфемизмы : системные связи, функции и способы образования. *Вопросы языкознания*. Волгоград, 2001. № 3. С. 58–6

British National Corpus. URL : <https://www.english-corpora.org/bnc/>

## **Тональні характеристики фраз вдячності (на матеріалі англomовного художнього кінодискурсу)**

*Гончарук Олена Миколаївна,  
викладач кафедри англійської мови №3  
Одеського Національного Університету  
«Одеська Морська Академія»*

У пропонованій розвідці містяться результати аудиторського дослідження тонального рівня та тонального діапазону фраз вдячності із персонажного мовлення сучасних англomовних художніх фільмів «Inception», «We're the Millers», «Eat, Pray, Love», «Yes Man», «The Shallows», «R.I.P.D.».

Вслід за І.О. Ківенко, ми розуміємо вдячність як загрозовий для «обличчя» мовленнєвий акт, адже «коли мовець висловлює подяку, він визнає себе боржником за послугу, надану йому адресатом. При цьому «позитивне обличчя» адресата теж наражається на ризик: адресат може здатися співрозмовнику грубим та неухажним» (Ківенко, 2018: 52).

Усі приклади вдячності, вилучені із фільмів, були поділені на три групи за критерієм щирості: *щира*, *нещира* і *формальна* вдячність, та піддані аудиторському аналізу. Формальна вдячність, на нашу думку, спостерігається у ритуальних обмінах, коли мовець висловлює вдячність механічно.

Аудиторський аналіз проводився за методом контрастного виділення інтонаційних характеристик. Аудиторами виступили викладачі та аспіранти факультету РГФ (кафедра теоретичної та прикладної фонетики англійської мови), оскільки носії мови не в змозі вичленити інтонаційні елементи, необхідні для аналізу фраз.

Перш за все, аудиторі дослідили тональний рівень та тональний діапазон фраз, що висловлюють вдячність (див. табл.1).

Таблиця 1

**Тональний рівень, який характеризує фрази вдячності, у %**

Тип вдячності	Тональний рівень		
	Високий	середній	низький
Щира	4	40	56
Формальна	8	44	48
Нещира	48	32	20

Як свідчать дані таблиці 1, тональний рівень безпосередньо залежить від типу вдячності. Щира і формальна вдячність переважно характеризуються середнім або низьким тональним рівнем (щирі фрази вимовляються на середньому тональному рівні у 40% фраз, а на низькому – у 56% фраз, а формальні фрази вдячності вимовляються на середньому тональному рівні у 44% фраз, а на низькому – у 48% фраз). Високий тональний рівень не є характерним (4 щирих та 8% формальних фраз). Щодо нещирої вдячності, її характеризує переважно високий тональний рівень (у 48% фраз).

Наведемо приклад щирої вдячності, що вимовляється на низькому тональному рівні. Мовець дякує колезі за врятоване життя його дівчини:

- *She's gonna be okay.*
- ***Thank you*** (R.I.P.D., 2013).

Таблиця 2 віддзеркалює тональний діапазон, який характеризує фрази вдячності у кінодискурсі.

Таблиця 2

**Тональний діапазон, який характеризує фрази вдячності, у %**

Тип вдячності	Тональний рівень		
	Широкий	середній	Вузкий
Щира	8	28	64
Формальна	12	28	60
Нещира	40	36	24

Як бачимо з наведеної таблиці, щира та формальна вдячність знову демонструють схожі тенденції: їм притаманний переважно вузький діапазон (64 та 60% відповідно). А нещира вдячність, навпаки, частіше вимовляється з широким діапазоном (40%), та рідше – з середнім (36%). Наведемо приклад, коли герой фільму несвідомо ображає свою дружину, а його співрозмовник висловлює нещире вдячність у відповідь:

- *And my wife? I mean, she's just a cheap stripper.*

- *Hey, thanks, David. Nice* (We're the Millers, 2013).

В даному прикладі широкий тональний діапазон маркує емоційність мовця та саркастичний характер вдячності.

Отже, як демонструють результати нашого дослідження, тональний рівень фраз безпосередньо залежить від типу вдячності. Якщо щира і формальна вдячність переважно характеризуються середнім або низьким тональним рівнем та середнім або вузьким тональним діапазоном, то нещира вдячність – високим тональним рівнем та широким діапазоном, що свідчить про зусилля, яких доклав мовець, щоб звучати природньо.

### Список літератури

Ківенко І.О. Мовленнєвий акт подяки: прагмалінгвістичний аналіз (на матеріалі англійської мови): дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Одеса ОНУ ім. І.І. Мечникова, 2018. 225 с.

### Просодичні особливості англомовного пісенного дискурсу

**Григорян Нектар Размиківна**

*к. філол. наук, доцент кафедри теоретичної та прикладної фонетики англійської мови Одеського національного університету ім. І.І.Мечникова*

**Дьоміна Наталя Юхимівна**

*к. філол. наук, доцент кафедри теоретичної та прикладної фонетики англійської мови Одеського національного університету ім. І.І.Мечникова*

Пісні є кладезем «живої» вимови, ми чуємо слова саме так, як їх промовляють носії мови, звичайні люди – щось

скорочуючи, щось змінюючи, і не завжди саме так, як це затранскрибовано у словнику. Тому науковців вже давно цікавила природа людського голосу і те, як та чи інша фонема реалізується у вимові окремих людей. Такий інтерес обумовлений тим, що останнім часом все більшає число тих, хто хоче вивчати англійську мову, а саме пісні є «секретною зброєю» для вільного володіння будь-якою мовою.

Взаємний вплив мовлення та співу один на одного завжди привертав увагу вчених. Оперний співак Ф. І. Шаляпін відмічав, що слово відіграє важливу роль в пісні. Він завжди повторював, що добре сказане слово – вже проспіване.

Без знання правильної вимови, не можливо буде точно і влучно передати зміст пісні до слухача. Саме тому співакам необхідно досліджувати, знати та вміти володіти такими характеристиками усного мовлення, як інтонація, тон, ритм, мелодія тощо.

*Актуальність* даного дослідження обумовлена тим, відкриваються нові можливості для вивчення особливостей людського голосу в процесі взаємодії мовлення і музики.

*Теоретико-методологічну основу* роботи становлять дослідження з теорії питання: О. В. Боряк, М. О. Возної, Ф. Нолана, М. Н. Дурнайкіної, Н. В. Таценко, Ю. Н. Щербакова.

*Об'єктом* дослідження являються тексти пісень, письмові та ті, які звучать. *Предметом* дослідження є фонетичне аранжування текстів пісень, які звучать, у виконанні британських поп-співаків.

*Матеріалом* даного дослідження являються пісні Адель, Еда Ширана, Еріка Клептона, Емі Уайнхаус, Джесі Джей, Тома Одела, гуртів Little Mix, One Direction. Вибір таких виконавців обумовлений тим, що саме вони є найбільш яскравими і відомими у всьому світі британськими виконавцями, які внесли величезний вклад в поп-культуру. Експериментальний корпус даної роботи включає 30 пісень загальною тривалістю звучання 92 хвилини.

*Головна мета* роботи полягає у виявленні та дослідженні просодичних компонентів та засобів фонетичної виразності



англомовних словесно-музичних творів за допомогою просодичних аналізів аудиторського та електроакустичного досліджень.

Пісенний дискурс визначається як сукупність текстів пісень, що характеризується специфічними тематичними, лексичними, синтаксичними та іншими особливостями. Пісенний дискурс розуміється як родове поняття стосовно текстів англомовних пісень, що характеризуються своєрідними мовними особливостями та віддзеркалюють «імовірний світ» представників англомовних країн.

І. Рябенька зазначає, що процес виконання пісні являє собою специфічний комунікативний акт. У процесі взаємодії один з одним, вербальний та невербальний компоненти забезпечують цілісність та зв'язність твору, його комунікативний ефект (Рябенька, 2013 : 91).

Учасники пісенного дискурсу: слухач, виконавець і автор пісенного тексту, який бере участь опосередковано / безпосередньо у виступі. Мета англомовного пісенного дискурсу полягає в донесенні інтенції автора до слухача, здійсненні на нього емоційного впливу для формування соціальної позиції і ціннісної орієнтації слухача, що відображається в підборі лінгвосеміотичних одиниць дискурсу. Пісенний дискурс глибоко аксіологічний і суб'єктивний, представляючи цінності і антицінності англомовної молодіжної субкультури через специфічні образи, стиль життя, своєрідність світовідчуття.

Т. І. Ковалевська зазначає, що сприйняття звукової «оболонки» мовлення є до певної міри автоматизованим, оскільки слухач сприймає лише смисл висловлення, не відокремлюючи при цьому окремо звукової «оболонки» та смислового ядра. Проте у певних випадках головну роль у сприйнятті відіграє саме звукова сторона слова або висловлення.

До таких випадків належать прийоми «фонетичного висунення» елементів з текстового потоку, роблячи одні елементи акцентованими на тлі решти (Ковалекська, 2012 : 129).

Т. І. Ключкова та О. О. Довженко відзначають, що основними фонетичними засобами стилістики, які використовуються як в прозі, так і в поезії, є алітерація (*повтор подібних - приголосних звуків*), та асонанс (*повторення голосних звуків*) (Ключкова, Довженко 2006).

Т. І. Ковалевська виділяє наступні функції алітерації та асонансу:

- функція когерентності (логічності): зв'язування слів та ідей у ланцюгу висловлення;
- евфонічна функція: надання мелодійності та благозвучності висловленню;
- експресивна функція: наділення певного елемента висловлення більшою виразністю (образністю);
- емотивна функція: алітерований фрагмент висловлення може передавати емоції автора або ліричного героя (Ковалевська, 2012).

Отже, мелодійність, музикальність, пісенність – такі якості надає тексту асонанс. Приклади його використання можна знайти не тільки в творах високої культури, але і в популярній музиці.

Для дослідження просодичних особливостей в англійському пісенному дискурсі на першому етапі роботи був проведений просодичний аналіз, в ході якого було встановлено, що принцип економії знаходить своє вираження на всіх рівнях мовної системи. Його основна мета – це скорочення мовленнєвого ланцюжка, а, звідси, і економія зусиль та часу. Тому, опрацювавши фонетичні явища в досліджуваних словесно-музичних творах, виявлено, що типовою для англійської мови є елізія нейтрального звуку (так званого *schwa sound*) у ненаголошеному складі багатоскладових слів. До цього ж типу елізії можна віднести і випадіння ненаголошеного початкового голосного звуку або складу у розмовній мові, наприклад: 'cause.

Також було встановлено, що одну з найважливіших ролей в передачі змістових відносин в тексті відіграє наголос. Вся наша мова складається з чергування наголошених і ненаголошених складів. Можливо говорити, підвищуючи або знижуючи голос,

тим самим вимовляючи розповідні або питальні речення. Можливо говорити швидко або зупинятися в певних місцях. Було виявлено, що виконавці змінювали звукове оформлення мови, тим самим передали необхідні емоції. Виділяючи певні слова в реченні, співаки таким чином вказували, що мали на увазі в тому чи іншому випадку.

В результаті проведення аудиторського та електроакустичного аналізів було встановлено, що мовлення в співі – достатньо складна система, функціонування якої зумовлюється великою кількістю чинників, у першу чергу пов'язаних зі взаємодією вербальної та музичної мов.

Аудиторський аналіз показав, що в цілому спокійні частини пісень виконувались з нормальною гучністю, середнім висотним рівнем. В свою чергу аудиторами було відмічено, що емоційно забарвлені фрази були виконані досить голосно, з високим висотним рівнем. Результати аналізу швидкості виконання емоційно нейтральних та напружених уривків словесно-музичних творів свідчать, що переважна кількість фраз, незалежно від емоційного стану виконавця, виконуються у середньому темпі.

Властивості мови, які не можуть бути виведені з основної послідовності фонем, часто називають суперсегментними властивостями. Як правило, просодичні риси мови не відображаються в звичайній орфографії, а також у звичайних сегментних фонетичних транскрипціях.

Для підтвердження отриманих даних було проведено електроакустичне дослідження за допомогою комп'ютерної програми Praat. Розглядалися пікові ЧОТ, інтенсивність в першому ударному та ядерному складах та їх тривалість під час виконання емоційно-нейтральних та емоційно-напружених частин.

Отримані в результаті комп'ютерного аналізу дані показали, що варіативність частоти основного тону досить велика і значно відрізняється в емоційно спокійних та емоційно напружених частинах. Також слід відзначити, що більш вища ЧОТ спостерігається в обох випадках в піснях жіночого виконання. Також було встановлено незначне розходження

значень пікової інтенсивності перших ударних і ядерних складів, як в емоційно-спокійних частинах так і в емоційно-забарвлених.

Отже, отримані результати свідчать про те, що у цілому вокальне мовлення підпорядковується основним фонетичним законам та правилам англійської мови.

### Список літератури

Бондарко Л.В., Вербицкая Л.А., Гордина М.В. Основы общей фонетики. СПб.: Высшая школа, 2000. 146 с.

Боряк О. В. Інтонація та просодія: тотожність чи відмінність понять. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 2010. Вип. 16. С. 10-15.

Возна М. О., Гапонів А. Б., Акулова О. О., Хоменко Н. С., Гуль В. С. Англійська мова для перекладачів і філологів. I курс. Підручник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів. Вінниця: Нова Книга, 2004. 480 с.

Дурнайкіна М. Н. Функции просодии и интонации [Електронний ресурс]. Режим доступу:

[https://kopilkaurokov.ru/angliiskiyYazik/prochee/funktsii\\_prosodii\\_i\\_intonatsii4](https://kopilkaurokov.ru/angliiskiyYazik/prochee/funktsii_prosodii_i_intonatsii4)

Клочкова Т. И., Довженко О. А. Фонетические средства стилистики [Електронний ресурс]. Режим доступу:

[http://www.rusnauka.com/ESPR\\_2006/Philologia/2\\_klochkova.doc.htm](http://www.rusnauka.com/ESPR_2006/Philologia/2_klochkova.doc.htm)

Ковалевська Т.І. Алітерація та асонанс в сучасному художньому англійськомовному тексті. Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія: Філологічна, 2012. № 30. С. 128-130 [Електронний ресурс]. Режим доступу:

<https://lingvj.oa.edu.ua/articles/2012/n30/41.pdf>

Рябенюк І. Концепт ЧАС в англійськомовному пісенному дискурсі. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. Сер.: Філологічні науки. Мовознавство. Луцьк, 2013. № 17. С. 90–94

Nolan F. Intonation. Cambridge: University of Cambridge, 2008. 40 p.

### Джерела практичного матеріалу

Adele. Hello [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://genius.com/Adele-hello-lyrics>

Adele. Someone Like You [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://genius.com/Adele-someone-like-you-lyrics>

Eric Clapton. Tears in Heaven [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.azlyrics.com/lyrics/ericclapton/tearsinheaven.html>

Jessie J. Masterpiece [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://genius.com/Jessie-j-masterpiece-lyrics>

Jessie J. Price Tag [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://genius.com/Jessie-j-price-tag-lyrics>

Little Mix. Little Me [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.azlyrics.com/lyrics/littlemix/littleme.html>

Little Mix. Pretend It's Ok [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://geniuslyrics.net/little-mix/pretend-its-ok/>

One Direction. Perfect [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://genius.com/One-direction-perfect-lyrics>

One Direction. Story of my Life [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://genius.com/One-direction-story-of-my-life-lyrics>

Tom Odell. Another Love [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://genius.com/Tom-odell-another-love-lyrics>

Tom Odell. Can't Pretend [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://genius.com/Tom-odell-cant-pretend-lyrics>

## **Одесский язык между мифом и реальностью**

***Кабанен Инна Ивановна***

*докторант кафедры современных языков, магистр философских наук Хельсинский университет, Финляндия,*

***Брессан Франческо***

*студент, факультет иностранных языков и литератур Веронский государственный университет, Италия*

В данной работе предлагается общий обзор, касающийся так называемого «одесского языка», уникального языкового и культурного явления советской и постсоветской культуры. Только в последние десятилетия этот феномен стал интересным объектом для ученых, занимающихся исследованием лингвистических разновидностей, присутствующих на территориях бывшего Советского Союза. Язык Одессы - это контактный язык на основе русского языка, сформировавшийся в городе Одесса (Украина) вследствие тесного взаимодействия различных этно-лингвистических групп, проживавших и проживающих в городе. До середины XX века он использовался в качестве межъязыкового средства общения среди жителей города. Исторические и социо-культурные

процессы, приведшие к формированию многонациональной и многоязычной среды Одессы, обусловлены колонизацией в конце XVIII века новых территорий, запланированными и индивидуальными миграционными процессами, и длительными внешнеторговыми контактами Российской Империи. Благодаря своему статусу порто-франко и мультикультурализму, Одесса быстро превратилась в котел, в котором перемешивались разные национальности, языки и культуры.

В последнее время исследователи пытались определить социолингвистический статус этого языкового кода, упоминая разные языковые феномены. С одной стороны, некоторые ученые считают его смешанным языком, городским койне (Степанов, 2003, 2004, 2013), пиджином, креольским языком (Kabanen, 2008), одной из разновидностей еврейских языков (Вершик, 2003) или региональным вариантом русского языка (Мечковская, 2006). С другой стороны, по мнению других исследователей, не существует однозначного определения, которое может объяснить такое сложное и многообразное явление.

На данный момент, количество научных изданий, рассматривающих одесский язык как лингвистическое явление довольно ограничено. Однако, одной из первых работ об одесском языке является книга «О русском языке в Новороссийском крае», составленная К. П. Зеленецким и опубликованная в 1855 году. В этой книге профессор Ришельевского лицея не только рассмотрел лингвистические особенности русской речи одесситов, но и привел примеры некоторых экстралингвистических факторов (исторический контекст, степень обрусения, этнический состав района, индивидуальное использование неправильностей в речи/ индивидуальная вариативность в речи и т. д.), на его взгляд объясняющих присутствие данных особенностей.

Что касается анализа характеристик языка Одессы, можно заметить отклонения от стандартного русского языка на всех лингвистических уровнях, от фонетики до лексики. На фонетическом уровне можно выделить такие особенности, как отверждение мягкого [p] (*радом, мора, говору*) (Kabanen, 2008),

артикуляционное сближение [ы] и [и] (*мило, риба, улыбка*) (Степанов, 2013), фрикативное [г] под влиянием украинского языка и южнорусских диалектов (Степанов, 2013), дополнительная вокализация (*мине, ишел, корабиль*) (Степанов, 2013) и некоторые другие. Особенной чертой является и произвольная и неправильная перестановка ударений (*два годá, дóсмотр, зáкон, ночьюó*) (Зеленецкий, 1855). Одной из самых ярких и выдающихся черт речи одесситов безусловно является своеобразная интонация, обусловленная влиянием идиша (Кабанен, 2010), способствовавшая развитию и сохранению стереотипа одессита как энергичного человека с ироничным мировосприятием (Степанов, 2013). Что касается морфологии, русская речь Одессы показывает наличие наречий как, тудой, сюдой, кудой (Степанов, 2013), местоименных форм (*...Говорил на ихнем языке*), использование предлога «где» вместо «куда» (Кабанен, 2008), транзитивизацию непереходных глаголов (*он начал нервничать многих людей*) (Смирнов, 2003), хаотичное и неправильное применение вида глагола и глаголов движения (*будем сказать; вопил он, летая вниз*) (Степанов, 2013), а также небрежность в спряжении некоторых глаголов (*ходю, вижу, бежу*) (Кабанен, 2010) и т. д.

В основе лексики одесского языка лежит русский язык, но присутствует значительный субстрат заимствований из украинского, идиша, немецкого, французского, итальянского, молдаванского, греческого и польского языков.

С точки зрения синтаксиса замечаются синтаксические конструкции с глаголом «иметь» с посессивным и модальным значением (*я имею Вам сказать пару слов*), а также синтаксические конструкции типа *accusativus cum infinitivo* (*я видел вас идти по Дерибасовской*) (Кабанен, 2010), другие необычные для русского языка конструкции и синтаксические кальки, обусловленные иноязычным влиянием (*мы сделали базар для приготовить праздничный вечер*) (Степанов, 2013).

Еще одной характерной чертой одесского языка является неправильное использование предлогов и падежей (*я пишу с карандашом, смеяться с чего, на вам пятно*) (Степанов, 2013; Кабанен, 2010; Дорошевич, 1895; Стецюченко, Осташко, 1996).

При рассмотрении определённых грамматических особенностей одесского языка, мы можем наблюдать некоторые черты, типичные для русского языка как второго (L2), изучаемого в неформальном контексте. Наше предположение основано на том, что в некоторых конструкциях наблюдаются «ошибки», присущие италоговорящим учащимся и обусловленные интерференцией L1 (итальянского).

Приведем следующие примеры:

1. Мы сделали базар для приготовить праздничный вечер (Степанов, 2013).

*Abbiamo fatto compere per preparare la festa.*

2. Я не знаю, если он сделал это (Зеленецкий, 1855).

*Non so se lo ha fatto.*

В первом примере замечается применение инфинитивной формы глагола в сочетании с предлогом, когда в русском языке как правило используется либо сочетание существительного с предлогом (Kabanen, 2008), либо союз «чтобы» в сочетании с инфинитивной формой глагола для выражения цели действия.

Во втором примере наблюдается использование союза «если» вместо частицы «ли». Можно предположить, что такие интерференции являются кальками из L1 (ит. per > для/ чтобы ; ит. se > если/ли).

Одесса знаменита не только мифами о своей истории и многонациональной атмосфере, но и своей художественной и литературной традицией. В течение XIX и XX веков в Одессе произошли важные исторические события, и одновременно этот город представлял собой главный центр политико-идеологических, культурных и интеллектуальных движений, как например Сионизм и "юго-западная литературная школа". Несомненно, одним из самых известных представителей культурного явления Одессы считается русско-еврейский писатель И. Э. Бабель, который, через свое творчество, способствовал распространению мифа об одесском языке в русскоязычной среде. Одесский язык героев Бабеля, отраженный в «Одесских рассказах», привлек внимание некоторых критиков, задавшихся вопросом, является ли он



настоящим образцом одесского языка или лишь творческим приёмом (Kabanen, 2021). Помимо этого, «Одесские рассказы» являются предметом изучения смешения кодов в письменной форме и служат важным материалом для восстановления социолингвистической вариативности при отсутствии доступных источников (Grenoble, 2015).

В связи с изменением этнического состава городского населения, языковой ситуации города и массовой эмиграцией, прежде всего еврейской в советский постсоветский период, распространилось мнение, что одесский язык утратил многие особые языковые черты и свой легендарный колорит. В настоящее время, «говорить по-одесски» является языковым навыком только некоторых представителей города старшего поколения, хотя в последнее время наблюдается растущий интерес к одесскому языку у молодёжи. Такой интерес отражается в материалах в интернете, например на Ютубе, посвященных этому явлению. На сегодняшний день одесский язык проявляется в основном как миф в литературных произведениях, песенном творчестве, телесериалах, юмористических программах на телевидении и фильмах, снятые по произведениям И. Бабеля и других. В русскоязычном культурном пространстве и в современной русской культуре язык Одессы очень популярен и воспринимается как испорченный русский, смешной язык, который используется в качестве средства для создания юмористического эффекта.

В заключении можно сказать, что одесский язык до сих пор является настоящим культурным наследием города и особенным культурным явлением, которое заслуживает большего внимания исследователей.

### **Список литературы**

Вершик А. О русском языке евреев. *Die Welt der Slaven*. XLVIII. 2003. 135–148 с.

Дорошевич, В. М. Одесса, одесситы и одесситки. Одесса: Издание Ю. Сандомирского, 1895. 48–61 с.

Зеленецкий К. П. О русском языке в Новороссийском крае. Одесса, 1855. 34 с.

- Кабанен И. Одесский язык: больше мифа или реальности?. *Slavica Helsingiensia*. № 40. 2010. С. 287-298.
- Мечковская Н. Б. Русский язык в Одессе: вчера, сегодня, завтра: рецензия: Степанов Є. М. Російське мовлення Одеси: монографія. За редакцією д-ра філол. наук, проф. Ю. О. Карпенка. Одеса: Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова, 2004. 496 с. *Russian Linguistics*. Göttingen: Springer, 2006. № 2. P. 263–281.
- Савченко А., Хмелевский М. Язык современной Одессы как феномен городской речи (с культурологическими комментариями). Социо- и психологические исследования. Вып. 8. 2020. 86-92 с.
- Смирнов В. Большой полутолковый словарь одесского языка. Одесса: Академия Наук с Пишонойской. 2003.
- Степанов Е. Н. Предпосылки создания одесской русской речевой нормы на рубеже XIX–XX вв. Мова. Одеса: Астропринт, 2003. № 8. 231–235 с.
- Степанов Є. Н. Російське мовлення Одеси: монографія. Одеса: Астропринт, 2004. 495 с.
- Степанов Е. Н. Русская городская речь в полилингокультурном пространстве Одессы: дис. ... д-ра філол. наук: 10.02.02. Одесса: ОНУ им. І. І. Мечникова, 2013. 596 с.
- Стецюченко А., Осташко А. Самоучитель полуживого одесского языка с комментариями, дополнениями, толковым словарём. Москва; Одесса: Новое время, 1999. 92 с.
- Стецюченко, А., Осташко, А. Как говорят в Одессе. *Одесса*, № 1, 1996.
- Grenoble L. A. 2015. The Sociolinguistics of Variation in Odessan Russian. Kopper, J. & Wachtel, M. (eds.), “A Convenient Territory”: Russian Literature at the Edge of Modernity. Essays in Honor of Barry Sherr, Bloomington, IN, Slavica Publishers, P. 337-354.
- Herlihy P. Odessa: A History, 1794-1914. Cambridge, MA, Harvard Ukrainian Research Institute. 1986. P. 430.
- Kabanen I. Johdatus Odessan kielen erikoispiirteisiin. Введение в особенности одесского языка. Pro gradu –tutkielma. Helsingin yliopisto. 2008. P. 51.
- Kabanen I. Odessan Courtyard as a Symbol of Humor and Nostalgia on Russian Television. *Russian Journal of Communication*. Vol. 13. 2021. P. 62-76.
- Kabanen I. The Art of Speaking Odessan: Isaac Babel’s Odessan Phraseologisms as Fixed Units of Linguistic Art in Tele-cinematic Context. *Mova*. 2021. Vol 3. P. 102-110.
- Kantarovich J., Grenoble L. Reconstructing sociolinguistic variation. *Proceedings of the Linguistic Society of America*. Vol. 2. P. 1-15.
- Stepanov, Ie. N. (2019), “Some remarks on lingual and extra-lingual peculiarities of Odessa urban speech”, *Mova / Language*, Odessa I. I. Mechnikov National University, Astroprint Publishing house, issue 31, pp. 32–37.

## Стратегії передачі емоцій в англomовному художньому дискурсі

**Казакова Наталя Олександрівна**

*к. філол. наук, доцент кафедри іноземних мов гуманітарних  
факультетів Одеського національного університету  
ім. І. І. Мечникова,*

**Федотова Марія Анатоліївна**

*к. філол. наук, доцент кафедри іноземних мов гуманітарних  
факультетів Одеського національного університету  
ім. І. І. Мечникова*

Сучасна концепція дискурсу будується з урахуванням прагматики дискурсу, із залученням до аналізу соціальних факторів, з урахуванням особливостей мовної особистості (наміри, почуття, емоції та ін.) Структура дискурсу, зокрема і художнього, виступає відображенням особливостей мовної особистості.

К.Ф. Сєдов виокремлює чотири основні стратегії побудови дискурсу: репрезентативно-іконічну, репрезентативно-символічну, стратегію об'єктно-аналітичного наративу, стратегію суб'єктно-аналітичного наративу (Сєдов 2004).

Послуговуючись цією класифікацією, проаналізуємо, як ці стратегії використовуються для вираження емоцій в англomовному художньому дискурсі.

*Репрезентативно-іконічна* стратегія побудови дискурсу передбачає передачу інформації шляхом зображення фактів та подій, для чого зазвичай використовуються іконічні комунікативні елементи: невербальні компоненти спілкування, такі як ономотопія, дейксис, опис невербальної поведінки. У художньому дискурсі ця стратегія представлена звукомавпуванням, передачею індивідуальних особливостей мовлення персонажа графічними засобами. Наприклад, графічно (курсивом) передається логічний наголос, що інтенсифікує жалість та емпатію:

*Then she goes up to the bed and stands next to it with fresh tears in her eyes. With both palms she starts thumping Ove's arm.*

*“You’re not dying on me, Ove,” she weeps. “Don’t even think about it.”* (Backman, 2014: 226).

Автор художнього дискурсу вдається до репрезентативно-іконічної стратегії передачі емоцій у прямому мовленні персонажів. Найчастіше використовуються наступні прийоми: графічний (шрифтові виділення) та синтаксичний (знак оклику та інші знаки пунктуації, парцеляція). Ці засоби показують, як емоції впливають на гучність, темп, інтонацію, ритм, чіткість мовлення. Так, у наступному прикладі емоційно-насичене звинувачення передано повторами, які супроводжуються знаками оклику, а потім це ж слово (*thief*) вимовляється з підвищенням гучності, що графічно передається великими літерами:

*Tom stood inside the door of the changing rooms and jeered at him as he was leaving.*

*“Thief,” hissed Tom.*

*Ove passed him without raising his eyes.*

*“Thief! Thief! Thief!” one of their younger colleagues, who had testified against Ove, chanted happily across the changing room, until one of the older men on their shift gave him a slap across the ear that silenced him.*

*“THIEF!” Tom shouted demonstratively, so loudly that the word was still ringing in Ove’s head several days after* (Backman, 2014: 59).

Репрезентативно-символічна стратегія спрямована на моделювання дійсності суто мовними засобами, з опертям на довільні знаки різних мовних рівнів. На думку Є.Г. Броннікової, ця стратегія найбільш широко представлена в художній літературі, де описуються дії персонажів, їх портрети, пейзажі та інтер'єр (Броннікова, 2008).

За допомогою нарративних стратегій емоції набувають більш вираженого інтенціонального характеру. Наративні стратегії вираження емоцій у художньому дискурсі можуть бути двох типів: об'єктно-аналітична та суб'єктно-аналітична стратегії. Стратегія об'єктно-аналітичного нарративу передбачає передачу перекодованої інформації про почуття та емоції, до

розповіді про емоції долучається авторська оцінка та авторський коментар:

*Now I'm completely choked.*

*"I'll just get some... water..." I mumble, and back out of the room, breathing hard.*

*I can't burst into tears in front of Michael. He'll think I'm completely pathetic.*

*Or else he'll think I'm crying because I know something he doesn't* (Kinsella, 2002: 82).

У наведеному епізоді емоції пригніченості, розпачу експліковані за допомогою опису невербальної поведінки персонажа (*completely choked, mumble, breathing hard, burst into tears, crying*).

Стратегія суб'єктно-аналітичного наративу презентує не стільки самі події, а суб'єктивний авторський коментар до них або суб'єктивне внутрішнє мовлення персонажа, яке є описом власних почуттів, наприклад:

«Although I keep wearing my confident smile, I feel a ridiculous panic rising inside me, like a child realizing she's been left behind at school; that everyone else has been collected but her» (там же: 20)

Таким чином, для передачі емоцій у художньому дискурсі застосовуються чотири основні стратегії: репрезентативно-символічна, репрезентативно-іконічна, стратегія об'єктно-аналітичного наративу та стратегія суб'єктно-аналітичного наративу. Головною властивістю виокремлених комунікативних стратегій є їх гнучкість та комбінаторність одна з одною.

### **Список літератури**

Бронникова Е. Г. Эмоциональность и структура речевого акта в тексте художественного произведения (на материале английского языка): дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04. Абакан, 2008. 150 с.

Седов К. Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. Москва : Лабиринт, 2004. 320 с.

Backman F. A Man Called Ove. Atria Books, 2014. 357 p.

Kinsella S. Shopaholic Ties The Knot. London: Black Swan, 2002. 394 p.

## **Культура мовлення і професійного спілкування іноземною мовою**

*Караваєва Тетяна Леонідівна*

*к.філол.н., доцент кафедри іноземних мов гуманітарних  
факультетів*

*ОНУ імені І.І. Мечникова,*

*Швелідзе Лідія Дмитрівна*

*к.філол. н., доцент кафедри англійської філології та  
перекладу*

*Національного університету «Одеська політехніка»*

Питання культури професійного мовлення є дуже важливим та актуальним для сьогодення сучасного юриста, адже вміння точно, ясно та змістовно формулювати і висловлювати думки є одним з найважливіших навичок для правника, адже лише висококваліфікований юрист, що є професіоналом у своїй спеціалізації може пишатись володінням культурою професійного мовлення, що характеризуватиме його, як освіченого, маючого багатий досвід у сфері юриспруденції, а також загальних знань спеціаліста. Суттєвою перевагою для сучасного юриста є володіння іноземними мовами, зокрема, англійською, яка на сьогоднішній день є засобом спілкування на міжнародному рівні. Саме питання поглиблення знань та поліпшення навичок у використанні англійської мови є дуже актуальним для правника сьогодення, адже це дає змогу розширення сфери своєї діяльності, можливості участі у міжнародних конференціях та форумах, а також здійснення співробітництва з іноземними партнерами.

Значення питання про важливість культури професійного мовлення та поглиблення знань у використанні англійської мови було об'єктом наукової праці та досліджень у сфері лінгвістики багатьох вчених та мовознавців. Зокрема, дослідженням культури професійного мовлення займались: О. Потебня, І. Огієнко, та інші. Пізніше фахівці в галузі державного управління і мовознавства – Н. Бабич, В. Князєв, С. Шумовська, П. Редін, І. Плотницька, Т. Гусак звертали увагу на

визначення стандартів оптимальної мовленнєвої поведінки та вміння застосовувати отримані знання в певних життєвих ситуаціях, під час здійснення своєї професійної діяльності.

У науковій літературі існують різні визначення понять «ділове спілкування» й «професійне спілкування», в яких не завжди відображено їхні принципові відмінності та риси подібності. Розмежування понять ділове спілкування і професійне спілкування допоможе сформулювати адекватні методичні висновки щодо змісту професійно орієнтованого навчання мови для виховання освіченого та добре зорієнтованого у сфері професійного мовлення юриста. Така концепція дозволяє створити модель педагогічної системи навчання професійного спілкування правників та визначити її зміст, обґрунтувати методичний інструментарій для її втілення.

Мовна коректність, мовна майстерність та мовна свідомість мають стати предметом формування культури спілкування студентів-правників.

Л. Барановська стверджує, що «мовна майстерність – це вироблення на основі знань нормативності мови практичних умінь та навичок висловлювання думки з використанням відібраних із співіснуючих варіантів найбільш точних, стилістично та ситуативно доцільних, виразних, котрі відповідають комунікативним намірам мовця» (Барановська, 1995: 44). Юристу необхідно на високому рівні володіти фаховою термінологією, адже її досконале знання, доцільне застосування в галузі юриспруденції є запорукою успішної професійної діяльності. Оволодіння іноземною мовою розглядається як певний рівень сформованості навичок і вмінь використовувати мову для усного і писемного спілкування.

Мовні засоби етикету становлять його основу. До них відносять спеціальні (лексичні, морфологічні, синтаксичні, просодичні) засоби вираження ввічливості, спеціальні етичні мовні формули, що утворюють у кожній конкретній мові цілу систему. Це насамперед такі усталені мовні формули, що вживаються під час зав'язування, підтримання та припинення контакту між комунікантами. Мовний етикет включає, крім власне етикетних мовних формул, ще й соціальномовні

символи етикетного рівня, форми питань, що використовуються в певних соціально-культурних групах, а саме під час здійснення юридичних консультацій та юридичної діяльності загалом.

Поряд із нормами літературної мови (як української, так і англійської) для професійного спілкування майбутніх юристів важливими є комунікативні якості мовлення, що несуть в собі важливу функцію поліпшення мовленнєвих якостей, а саме – правильність, точність, логічність, доречність, свідомість, насиченість інформацією та науковими термінами, виразність дикції. Правники повинні оволодіти уміннями добирати слова і будувати речення так, щоб найточніше передати зміст висловлювання; прагнути, щоб зміст сказаного або написаного був переданий точно, зрозуміло для людини, що буде ознайомлена з викладеними матеріалами або висловленими думками.

Дотримуючись етикету, людина реалізує важливий принцип спілкування – ввічливість: шанобливе ставлення один до одного, дотримання почуття такту, коректності, міри. Мовний етикет реалізується переважно в усному мовленні. На письмі закріплюються відповідні стереотипи ввічливості, що їх дослідники називають по-різному: стилістичні формули (М. Гудзій, С. Богуславський), стилістичні трафарети (Д. Лихачов, С. Богуславський), стійкі формули (І. Єрьомін), стереотипні формули (В. Мансика), стилістичні шаблони (Б. Ларін), традиційні формули (О. Творогов).

Отже, на нашу думку, культура професійного мовлення для спеціалістів у сфері юриспруденції має відзначатись високим рівнем знань у галузі лінгвістики. Правник має оволодіти високою кваліфікацією, професійним спілкуванням, мовним етикетом. Набутті знання є необхідними для введення професійної діяльності юриста, його становленні, як кваліфікованого спеціаліста, що турбується за своє положення у професійній середі та позиціонуванні себе, як особи, що шанує культурне та історичне надбання своєї держави, вміє чітко, зрозуміло та повно висловлювати і формулювати свої думки, використовуючи юридичну термінологію, влучно



апелюючи термінами та поняттями, що доводять освіченість правника та глибину його знань. А задля закріплення себе, як юриста, що прагне до самовдосконалення, постійного росту та розвитку, а також такого, що планує поширення своєї діяльності на міжнародній арені необхідним є вивчення англійської мови та вдосконалення своїх навичок у її використанні.

### Список літератури

- Бабич Н.Д. Основи культури мовлення. Львів: Світ. 1990. 232 с.  
Барановська Л. В. Професійне спілкування: концепція навчання та результати її реалізації К., 1995. 201 с.  
Барановська Л. В. Навчання студентів професійного спілкування: монографі. Біла Церква, 2002. 256 с.  
Gibbons John. Language and the Law. Longman Group Ltd, 1994. 276 p.  
[https://studopedia.com.ua/1\\_60194\\_kultura-profesiynogo-movlennya-pravnika.html](https://studopedia.com.ua/1_60194_kultura-profesiynogo-movlennya-pravnika.html)

### Теоретичні передумови дослідження мовленнєвого акту вибачення

*Ківенко Інна Олександрівна*

*к. філол. наук, доцент кафедри «Філологія»*

*Одеського національного морського університету*

В лінгвістиці існує велика кількість досліджень, присвячених аналізу *вибачення*. Мовознавці розглядають проблему визначення комунікативної дії *вибачення* з різних боків й різних теоретичних позицій. Тим не менш, вчені погоджуються, що *вибачення* є культурно зумовленим феноменом, який відіграє важливу роль в соціально значимій комунікативній діяльності людини, адже воно слугує одним із засобів регулювання цієї діяльності та сприяє попередженню можливого конфлікту або припиненню вже виниклого.

*Об'єктом* представленого дослідження слугує МА вибачення, *предметом* – його прагмалінгвістичні характеристики. *Мета* – проаналізувати й описати теоретичні

передумови дослідження МА вибачення. Для досягнення поставленої мети необхідно розв'язати низку завдань, а саме:

- проаналізувати МА вибачення з позицій Теорії мовленнєвих актів;
- окреслити вибачення як загрозовий для обличчя мовленнєвий акт;
- описати схему реалізації МА вибачення.

Основи теоретичного вивчення *вибачення* закладені в працях Дж. Остіна та Дж. Сьорля. В таксономії Дж. Остіна вибачення входить до класу *бехабітивів*, тобто таких мовленнєвих актів, що демонструють певну реакція на поведінку чи дію людини (Остин, 1986). Дж. Сьорль відносить вибачення до класу *експресивів*, тобто таких мовленнєвих актів, що виражають певні емоції та почуття комунікантів. Вчені також окреслюють основну категоріальну проблематику МА вибачення (власне вибачення, виправдування, провина, склад причин та мотивів, нанесення матеріальної чи моральної шкоди адресату, ритуально-етикетні вибачення, тощо).

Дж. Сьорль наголошує на тому, що мета вибачення полягає у встановленні гармонії між мовцем та слухачем, оскільки вибачення має ефект компенсації за спричинену образою шкоду (Сьорль, 1986). Подібну точку зору висловлює й Р. Лакофф, стверджуючи, що головна функція вибачення – відновити комунікативну гармонію між мовцем та слухачем, а також не дати їм втратити своє «обличчя» (Lakoff, 2001: 211).

Збереження «обличчя» є вкрай важливою характеристикою вибачення, адже цей МА передбачає наявність провини з боку мовця і тому, в термінах П. Браун та Ст. Левінсона, вважається загрозовим для «обличчя» мовленнєвим актом, що може нанести значну шкоду соціальному обличчю комунікантів під час спілкування (Brown, Levinson, 1987). МА вибачення несе загрозу як для мовця, так і для слухача, адже накладає на обох певний психологічний тягар як на кривдника, так і на постраждалого, хоч в значно меншій мірі (Lakoff, 2001: 201).

Е. Олштайн уточнює, що в ситуації вибачення мовець демонструє своє бажання применшити в деякій мірі свою власну значущість і визнати перед адресатом свою провину й

відповідальність за те, що сталося, а тому сам МА вибачення є загрозовим для обличчя того, хто говорить, і одночасно відновлює «обличчя» адресата (Olshtain, 1989: 156).

Вивчаючи функціонування вибачення в дискурсі, У. Едмонсон пропонує наступну схему цього мовленнєвого акту: *S did P, P bad for H* (де *S* – мовець, *H* – слухач / адресат, *P* – дія) (Edmonson, 1981: 278). Цією схемою дослідник демонструє, що вибачення є спробою відновити соціальну гармонію й потребується тоді, коли мовець скоїв певну дію, яка мала негативні наслідки для слухача. Поведінку мовця, який здійснює МА вибачення, У. Едмонсон називає соціально-санкціонованою й спрямованою на підтримку іміджу (або «обличчя» в термінології П. Браун та Ст. Левінсона) слухача (Edmonson, 1981: 278). Якщо вибачення прийнято, причина конфлікту зникає, оскільки вона більше не слугує темою для обговорення. Тоді, як правило, комунікативна взаємодія завершується *пробаченням*.

У. Едмонсон також аналізує ситуації, коли вибачення вживається як стратегія обеззброєння, тобто вибачення передує ймовірній шкоді й виступає як вибачення саме за намір нанести шкоду слухачеві (Edmonson, 1981: 283).

Отже, МА вибачення завжди є соціально значущою мовленнєвою дією, що спрямована на досягнення або відновлення соціальної гармонії в ситуації порушення норм кооперативної взаємодії. Необхідними умовами успішної реалізації МА вибачення є наступні: наявність шкоди, нанесеної мовцем адресату; усвідомлення мовцем відповідальності за скоєне, відчутний ним психологічний дискомфорт; бажання відновити комунікативну гармонію. Не зважаючи на свою загрозову для «обличчя» природу, МА вибачення допомагає комунікантам зберегти свій соціальний імідж та продовжити спілкування у сприятливій атмосфері.

### Список літератури

Остин Дж. Слово как действие. Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17: Теория речевых актов. М.: «Прогресс», 1986. С. 22 – 129.

Плетнёва Е. А. Коммуникативно-прагматический диапазон формул извинения в британской языковой культуре : дисс. канд. филол. наук : 10.02.04. Воронеж, 2009. 246 с.

Сёрль Дж. Классификация иллокутивных актов. Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17: Теория речевых актов. М.: «Прогресс», 1986. С. 170 – 194.

Brown P., Levinson S. Politeness: Universals in Language Usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 345 p.

Edmondson W. Spoken Discourse: A Model for Analysis. London: Longman, 1981. 217 p.

Lakoff R. T. Nine ways of looking at apologies : the necessity for interdisciplinary theory and method in discourse analysis. The Handbook of Discourse Analysis / Eds. D. Schiffrin, D. Tannen, H. E. Hamilton. Oxford : Blackwell, 2001. P. 199 – 214.

Olshtain E. Apologies across languages. Cross-Cultural Pragmatics : Requests and Apologies / Eds. S. Blum-Kulka, J. House, G. Kasper. Norwood, NJ : Ablex Publishing Corporation, 1989. P. 155 – 173.

## **Деякі просодичні особливості емоційно-нейтрального мовлення**

***Коваль Наталія Олександрівна.***

*к. філол. наук, доцент кафедри іноземних мов гуманітарних  
факультетів ОНУ імені І.І. Мечникова*

Метою цієї роботи є вивчення просодичних особливостей емоційно-нейтрального мовлення. Британські стереотипи визначають використання емоційно маркованих чи емоційно нейтральних просодичних структур залежно від ситуації спілкування (Hume, 2008). У британській лінгвокультурі використання емоційно маркованої просодії характеризує спілкування на «ближній дистанції». Для спілкування на «дальній дистанції» у Великій Британії характерне використання емоційно-нейтральної просодії (Trudgill, 1999).

Актуальність визначається значимістю дослідження емоційно-нейтральної просодії для розуміння специфіки реалізації мовної емотивності на супрасегментному рівні. Об'єктом дослідження є емоційно-нейтральне мовлення, що характеризує інформативні, науково-освітні та інші ситуації

спілкування на «дальній» дистанції» у британській лінгвокультурі. Предметом дослідження виступають просодичні особливості монологічних емоційно-нейтральних висловлювань. Експериментальним матеріалом дослідження просодичних особливостей емоційно-нейтрального мовлення слугували автентичні аудіозаписи британської монологічної мови в ряді ситуацій спілкування на «дальній дистанції» у 2015 – 2021 рр. Тривалість загального корпусу аудіоматеріалу становить близько трьох годин. Для вирішення експериментально-фонетичних завдань було відібрано фрагменти мови 20 дикторів-чоловіків тривалістю 45 хвилин. Монолог як форму спілкування було прийнято з кількох причин. Насамперед, великий корпус емоційно-нейтральних монологічних аудіозаписів знаходиться у відкритому доступі, що сприяє складанню максимально репрезентативної вибірки аудіоматеріалу. Відбір монологічних текстів проводився за класифікацією Д. Кристала (Crystal, 2003), яка ґрунтується на присутності чи відсутності співрозмовника у процесі виголошення монологу. У ході експерименту відбиралися усні монологічні тексти, реалізовані або без участі співрозмовників, тобто спрямовані на сукупність потенційних адресатів, або за участю аудиторії, яка не перериває мовця та не заважає породженню мови. У першому випадку співрозмовники мали віртуальний характер, а у другому виконували функцію пасивних слухачів.

Електроакустичний аналіз був проведений в Лабораторії Експериментальної Фонетики Одеського Національного Університету (ЛЕФ ОНУ) на персональному комп'ютері з використанням програми Speech Analyzer (v.3.0.1) призначення якої полягає в введенні, обробці та дослідженні звукових сигналів. В ході електро–акустичного аналізу, досліджувалися наступні діапазональні характеристики мови: 1) максимальна частота основного тону (ЧОТ) (найвища точка, зазначена в реалізації – в Гц), 2) мінімальна ЧОТ (найнижча точка, зазначена в реалізації – в Гц), 3) діапазон (різниця між максимальним та мінімальним значеннями ЧОТ – в Гц).

Вимірювання інтенсивності проводилось за наступними параметрами: 1) абсолютні максимальні значення інтенсивності наголошених та ненаголошених складів; 2) діапазон інтенсивності у синтагмі та фразі; 3) середньослогове значення інтенсивності у синтагмі.

Темпоральні характеристики мови аналізувалися за такими параметрами: 1) середня тривалість фрази, включаючи паузи; 2) середня тривалість складу; 3) тривалість першого наголошеного складу у синтагмі; 4) тривалість ядерного складу; 5) тривалість заядерного складу.

В ході дослідження ми прийшли до певних висновків.

Проведене експериментально-фонетичне дослідження свідчить про те, що в британській лінгвокультурі існує особливий феномен емоційно-нейтральної просодії. Фонетичний експеримент показав, що у британському суспільстві існує низка ситуацій спілкування, які характеризуються використанням емоційно-нейтральних просодичних структур. У англійській лінгвокультурі ці ситуації спілкування перебувають у площині відносин «дальньої дистанції», тобто. підкоряються суворим комунікативним та психологічним правилам організації вербальної взаємодії та відповідають певним цілям комунікації. Дослідження емоційно-нейтральних просодичних структур дозволило виявити єдині стійкі особливості у всіх досліджуваних ситуаціях спілкування. Темпоральний компонент емоційно-нейтральної просодії демонструє такі єдині риси: 1) сегментація тексту на синтагми обумовлена, насамперед, смисловими зв'язками в тексті; 2) середній темп мовлення переважає у синтагмах; 3) зміна темпу мови чітко пов'язана зі змістом інформації, що презентується; 4) зміна темпу мовлення (в основному, уповільнення) використовується мовцем для вираження спектру інтелектуально-оцінних висловлювань; 5) використання різних типів пауз зумовлено синтаксичними та смисловими зв'язками між синтагмами; 6) наголошені склади та синтагматичні ядра виділяються в потоці мовлення за рахунок збільшення тривалості.

Тональний компонент, який є визначальним в емоційно-нейтральній просодії, також свідчить про існування єдиних стійких мелодійних контурів: 1) у синтагмі переважає низхідний мелодійний рух; 2) рівний тональний рух низького та середнього рівнів у синтагмі також є частотним; тональний рух у синтагмі є одним з основних способів для вираження інтелектуально-оцінних суджень; 3) прості низхідні ядерні тони різної висоти є домінуючими; 4) ядерні тони використовуються для вираження певних інтелектуально-оцінних суджень; 5) наголошені склади та синтагматичні ядра виділяються в потоці мовлення за рахунок підвищення ЧОТ; 6) у ряді синтагм зустрічається логічний наголос; 7) максимальні значення ЧОТ відзначаються на початку синтагми (при наголошеному першому елементі), на наголошених складах у синтагмі (при використанні високого спадного ядерного тону); 8) мінімальні значення ЧОТ відзначаються на початку синтагми (при ненаголошеному першому елементі), наприкінці синтагми (при використанні низхідних типів ядерного тону); 9) звуження/розширення тонального діапазону обумовлено смисловими зв'язками між синтагмами; 10) звуження/розширення тонального діапазону використовується для вираження спектру інтелектуально-оцінних суджень.

Динамічний компонент емоційно-нейтральної просодії також виявляє численні подібні риси: 1) піки інтенсивності припадають на початок синтагми (при наголошеному першому елементі), на наголошені склади всередині синтагми або на ядерний склад синтагми; 2) піки інтенсивності припадають на ненаголошені склади всередині синтагми або в кінці синтагми; 3) ядерний склад синтагми виділяється за допомогою підвищення рівня інтенсивності; 4) діапазон інтенсивності коливається в середньому між 23-30 дБ; 5) розширення діапазону інтенсивності характеризує синтагми, що виражають спектр інтелектуально-оцінних суджень; 6) на перцептивному рівні гучність емоційно-нейтральних висловлювань коливається між промовою врівноваженою та гучною промовою. З погляду тембру, чоловічі емоційно-нейтральні реалізації характеризуються дзвінким, назальним тембром.

Отримані результати свідчать, що емоційно-нейтральна просодія варіюється залежно від екстралінгвістичної специфіки конкретної ситуації спілкування. Кожна ситуація спілкування, що характеризується використанням емоційно-нейтральних просодичних структур, надає додаткові відомості про динаміку складного, неоднорідного феномену емоційно-нейтральної просодії у британській лінгвокультурі.

Подібні та варіативні параметри емоційно-нейтральної просодії формують уявлення про супрасегментний компонент спілкування на «дальній дистанції» у Великій Британії. Емоційно-нейтральна просодія дозволяє мовцю звучати стримано, безпристрасно, у міру відсторонено, що забезпечує успішну комунікацію на «дальній дистанції». Просодичні особливості емоційно-нейтрального мовлення становлять невід'ємну частину британських поведінкових стереотипів. Емоційно-нейтральна просодія відображає раціональність британської лінгвокультури — емоційну стриманість британців, їхнє прагнення зберегти власну та чужу «приватність», «зберегти» своє «обличчя» під час спілкування зі співрозмовником.

### **Список літератури**

- Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 499 p.
- Hume E. Markedness and the Language User. Phonological Studies. 2008. Vol. 11. Режим доступу: [http://www.academia.edu/8304486/Markedness\\_and\\_the\\_Language\\_User](http://www.academia.edu/8304486/Markedness_and_the_Language_User)
- Trudgill P. Standard English: what it isn't / Standard English: the widening debate. London: Routledge, 1999. P.117 - 128.
- Wierzbicka A. English: Meaning and Culture. Oxford: Oxford University Press, 2006. 352 p.



## Академічна доброчесність: лінгво-комунікативний ракурс

*Колегаєва Ірина Михайлівна*  
докт. філол. наук, професор  
завідувачка кафедри лексикології і стилістики  
англійської мови Одеський національний університет  
імені І. І. Мечникова

Більшість повідомлень у повсякденному, художньому і науковому дискурсі є **комунікативно первинними**. Під цим розуміємо породження повідомлення адресантом від свого імені і передачу повідомлення безпосередньо адресату. Це схема умовно позначена як "я розмовляю з тобою".

В окремих випадках адресант виступає не від свого імені, а переказує певне повідомлення, що вже було попередньо вимовлено *кимось іншим*, адресованим іншому адресату, аніж той, хто вислуховує переповідання. Схема умовно отримує таку модифікацію "я розповідаю тобі про розмову іншої людини зі мною, або про розмову інших людей між собою". В цьому випадку відбувається вторинна, відтворена комунікація. У комунікативному ланцюжку "адресант - кодування - повідомлення - декодування - адресат" з'являється додаткова ланка, оскільки адресант відтворює *попередню* комунікацію, що відбулась раніше. Нерідко це супроводжується мовленнєвою маскою, якою послуговується переповідач: якщо він передає мовлення особи, що йому неприємна, його голос отримує модуляції "гидкої", утрируваної вимови. Завдяки мовленнєвій масці слухач однозначно здогадується про ставлення мовця до відтвореної комунікативної події.

В письмовому спілкуванні також можлива вторинна комунікація. Тут вона приймає риси цитування "я пишу тобі щось" – первинна комунікація.; "я описую тобі щось сказане/написане *іншою людиною*, що було адресоване мені або адресоване іншій людині" – це випадок **вторинної комунікації**.

Поява додаткової ланки (*відтвореного* повідомлення) у комунікативному ланцюжку має велике значення і варіює у

вигляді різних конфігурацій комунікативних інтенцій і комунікативних наслідків.

В художньому, мас-медійному і науковому, дискурсі: вторинна комунікація здійснюється у своєрідний спосіб: вона фігурує у формі цитування, переказу, посилення, алюзії, і в кожному варіанті вона має різні лінгвальні і паралінгвальні маркери.

В **художньому дискурсі** вторинною комунікацією є все персонажне мовлення. Адже письменник оповідає читачеві про вигаданий світ, населений вигаданими особами, що вчиняють вигадані дії. Ці особи спілкуються між собою, про що автор більш чи менш деталізовано сповіщає читача. Більший ступінь деталізації залучає не тільки позначення того, хто говорить, але і голосові, емоційні, кінетичні параметри комунікативної поведінки персонажа-адресанта, а також реакцію персонажа-адресата. Репліки персонажного діалогу в традиційний спосіб графічно виокремлюються із масиву тексту (з нового рядка і після дефісу, або у лапках). Менший ступінь деталізації (аж до повного нівелювання його) передбачає тільки відтворення реплік, виокремлених графічно. Авторський коментар мінімальний, або навіть відсутній.

У **мас-медійному дискурсі** вторинна комунікація зазвичай представлена фрагментарним вживанням чужих висловлювань, що вкраплені у мовлення автора публікації. Маркування адресанта відтворюваного повідомлення (експертів, свідків і т. п.) зазвичай експліцитне, часто із наданням аргументації: чому наведено висловлювання саме цієї особи, в чому інформативна цінність саме цього відтворюваного висловлювання. Графічне виокремлення такого висловлювання в окремий рядок не є характерним.

У **науковому дискурсі** (наприклад, у статті, монографії, дисертації) вторинна комунікація практично присутня у будь-якому тексті. Тут вона має вигляд цитування, переказу, іноді алюзії на певний прецедентний текст. За винятком алюзії решта відтворюваних повідомлень обов'язково маркуються: експліцитним указанням на автора цитованого чи переказаного повідомлення (ступінь експлікації первинного адресанта

зазвичай висока – наводиться прізвище, ініціали особи, чие повідомлення відтворено, указується джерело, звідки вилучено відтворене повідомлення, рік його видання і навіть сторінка, звідки воно вилучено). Графічне виокремлення варіює: від звичайних лапок цитованого тексту до окремого абзацу, іноді іншим шрифтом разом із збільшеним лівим полем. В залежності від прийнятого стандарту в зарубіжних наукових виданнях цитований текст може бути представлений мовою оригіналу із наведенням перекладу у посторінковій виносці.

У різних типах дискурсу відтворене повідомлення значною мірою варіюється в аспекті його *реальності* чи *контрфактності*, вигаданості. Зрозуміло, що в **художньому дискурсі** такі повідомлення є вигаданими. Діалоги персонажів є художній засіб характеристики дієвих осіб, зображених у творі, засіб просування сюжету, іноді протагоністу вкладають в уста певні важливі для автора філософські, морально-етичні міркування, тощо. Статус несправжності, вигаданості зображеного спілкування залишається "за рамками" художньої комунікації, він входить в "правила гри".

**Мас-медійна комунікація**, навпаки, усіляко акцентує істинність зображеного мовлення. Статус видання є маркером такого підходу до подачі чийось висловлювань: т. зв. «якісна» преса переймається правдивістю, реальністю таких висловлювань, які до того ж перевіряються на істинність. Натомість т. зв. "жовта" преса не гребує іноді фейковими висловлюваннями і оцінками подій.

**Наукова комунікація** принципово базується на правдивому відтворенні правдивих повідомлень, зроблених реальними і поіменно названими мовцями.

Не дотримання цього засадничого принципу є грубим порушенням наукової етики. Приписування чужих комунікативних продуктів самому собі є *плагіатом*. В цьому випадку автор подає *чужі* міркування, фактичні данні і теоретичні конструкції як свої власні. Статус комунікативної вторинності (відтвореності) повідомлення приховується, самé повідомлення облудно видається як комунікативно первинне.

Приписування неіснуючих комунікативних продуктів реальним комунікантам є *фальсифікацією*. В цьому випадку начебто відтворене первинне повідомлення подається як висловлення, точка зору, оцінка авторитетного джерела, хоча насправді цього не відбувалось.

Обидва варіанти комунікативної поведінки науковця кваліфікуються як **академічна недоброчесність** автора наукової публікації і передбачають сувору відповідальність. Узагальнюючи скажімо, що принципи академічної доброчесності є дієвим регулятором комунікативного функціонування адресанта в науковому дискурсі.

### **Лінгвостилістичні особливості рекламного тексту (на матеріалі англомовних ЗМІ)**

*Панасюк Юлія Вікторівна*

*к. філос. наук, старший викладач*

*кафедри англійської мови з методикою викладання  
Криворізький державний педагогічний університет*

*Курочкіна Аліна Сергіївна*

*студентка факультету іноземних мов*

*Криворізький державний педагогічний університет*

У сучасний період розвитку українського суспільства успішне вирішення політичних, економічних і соціальних завдань все більше залежить від дії такого суб'єктивного чинника як соціальна активність особистості. Важливу роль у формуванні активності відіграють засоби масової інформації.

Сучасні ЗМІ неможливо собі уявити без реклами, яка необхідна їм для вирішення різних завдань – інформаційних, соціальних, іміджових, але, перш за все, економічних, бо реклама є суттєвою фінансовою підпиткою засобів масової інформації.

Мета дослідження:

1) визначити сутність поняття «реklamний текст», його основні особливості;

2) проаналізувати структурні особливості рекламного тексту;

3) проаналізувати лексико-стилістичні особливості рекламного тексту;

5) з'ясувати роль реклами у ЗМІ, її вплив на свідомість читачів.

Рекламний текст — це тип текстового матеріалу, головною ідеєю якого є залучення уваги цільової аудиторії до тієї чи іншої пропозиції на ринку, з метою показати вигідні сторони цієї пропозиції і спонукати читачів скористатися рекламованими послугами, зробити покупку товару і т.д. Поняття «продає текст» входить в категорію рекламних текстів.

На сьогоднішній день, реклама у пресі - це найбільш популярний спосіб передачі інформації, який несе в собі рекламний характер. По публікаціям значної кількості реклами в газетах та журналах, можна відзначити наявність високої результативності розміщення реклами в ЗМІ.

Поняття рекламного тексту належить не лише словесному ряду, але й містить у собі сукупність екстралінгвістичних компонентів. Таке тлумачення рекламного тексту знаходить своє відображення у багатьох англомовних працях, зокрема, В. Флетчер використовує слово "текст" у його найширшому значенні, включаючи візуальні компоненти та вербальну мову (Амірі, 2007: 26).

С. Ю. Тюріна відносить рекламні тексти до креолізованих, оскільки в їх структурі крім вербальних засобів використовуються іконічні (малюнки, фотографії), а також засоби інших семіотичних кодів (колір, шрифт). За її спостереженнями, наявність невербального складника сприймається як неодмінний атрибут повноцінного рекламного тексту (Аврасін, 1999: 2).

Т. Д. Булах вважає особливістю рекламного тексту використання "невербальних елементів комунікації, параграфеміки, кольорового символізму, які здатні у сучасній рекламі повністю витіснити мову" (Абрамова, 2000: 55).

Л. П. Амірі надає, на наш погляд, найбільш оптимальне визначення поняття "реklamний текст": "текст, поданий в усній або письмовій формі, заздалегідь підготовлений, що володіє автономністю, насамперед спрямований на донесення до

адресата певної інформації, з переважаючою комерційною метою – привернути увагу адресата до того чи іншого виду товару" (Амірі, 2007: 22).

Виходячи з наведених вище визначень, специфіка рекламного тексту визначається із загальних комунікативних завдань, а також приватних прагматичних установок. Основним видом написання рекламного тексту є копірайтинг. Будь-яка організація, компанія чи фірма мають свої сайти, на яких кожного дня люди здійснюють тисячі покупок.

Структура рекламного тексту, що вважається найбільш оптимальною, складається з п'яти основних частин: слогана або девізу, зав'язки або зачину, інформаційного блоку, заключної частині і додаткової інформації або довідкових даних: – слоган (девіз) – коротке рекламне гасло, заголовок, афоризм; – зав'язка (зачин) – текст, що передує основній ідеї рекламного повідомлення; – інформаційний блок – основа тексту, в якій наводяться головні аргументи на користь товару; – заключна частина; – додаткова інформація (довідкові дані) – адреса, контактний телефон тощо (Булах, 2011: 103).

Окрім цього, варто виокремити наступні характерні риси рекламного тексту:

- мова реклами характеризується низкою специфічних особливостей, що виділяють її серед інших підтекстів;
- основним завданням реклами є можливість справити враження, залишити про текст яскравий емоційний слід;
- головним у сприйнятті рекламного тексту є реакція на образ, який залишається у пам'яті реципієнта;
- для створення цього образу важливо максимально використовувати мовні засоби - ідіоматичні вирази, емоційно-оцінну лексику, незвичайні комбінації слів, які привертають увагу і легко запам'ятовуються;
- всі тексти мають певну структурну організацію, і рекламний текст не є виключенням;
- від того, як грамотно написаний рекламний текст, залежить зацікавленість покупця та його рішення про придбання рекламного товару;

- структурні елементи можуть бути змінені в залежності від аудиторії, на яку розрахований рекламний товар, від характеру запропонованого товару.

В результаті дослідження рекламних текстів були виявлені наступні лексико-семантичні особливості їх перекладу:

1. Рекламний текст містить у собі цілий ряд екстралінгвістичних компонентів і буде адекватно сприйнятий при їхньому гармонічному сполученні. Якщо не врахувати цей фактор при перекладі, тоді не вдасться перекласти рекламний текст із найбільшою ефективністю.

2. Рекламний текст, у силу своєї специфіки, ніколи не слід перекладати дослівно тому, що в цьому випадку він може втратити зміст і силу свого впливу. При перекладі рекламних текстів на інші мови необхідно враховувати етичні, психологічні характеристики аудиторії й споживача, специфіку мови й культуру країни, для якої даний текст призначений. Якщо аудиторія, для якої призначений текст рекламованого продукту різноманітна, то перекладачі користуються винятково загальноживаною лексикою, яка є зрозумілою кожному носію мови та має широке застосування в повсякденному спілкуванні. Вибір того чи іншого способу або прийому перекладу залежить від багатьох факторів. Це і характер перекладного тексту, і аудиторія споживача рекламної продукції, і особливості психології перекладача, його прихильність до певної літературної традиції.

У пошуках оригінальних й ефективних слів у рекламі часто створюються нові лексеми, які складаються із частин відомих слів й являють собою перекручені або перероблені слова активної лексики української або іноземної мов. Так, одним зі способів створення нових слів є й запозичення іншомовних лексем. У цьому випадку нове слово повинне бути зв'язане й за змістом й асоціативно з об'єктом реклами. Якими б не були знову створені слова, вони повинні відповідати характеристикам аудиторії, на яку спрямоване рекламне повідомлення.

Таким чином, реклама – це не просто оголошення, повідомлення, ознайомлення, нагадування, але і засіб

залучення уваги, створення іміджу і популярності. Рекламний процес цілеспрямований на формування та закріплення у пам'яті адресата стійких стандартів способів життя, мислення, моралі і моральності, що є невід'ємною частиною формування загальної свідомості. Мову реклами варто аналізувати як стиль окремих, самостійних, при цьому слід зважати на те, що стиль є "багатошаровим" та складається з елементів різних стилів.

### **Список літератури**

- Абрамова Н.А. Язык и культура: Учебное пособие. Чита, 2000. 237с
- Аврасін В.М. Соціальні та психолінгвістичні характеристики мови реклами. Міжнародні відносини, 2011. 196 с.
- Амири Л. П. Языковая игра в российской и американской рекламе: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. фил. наук. Ростов-на-Дону, 2007. 26 с.
- Булах Т. Д. Реклама у видавничій справі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. Харків, 2011. 224 с.

### **Семантичні особливості та методи дослідження фразеологізмів з ключовим компонентом «їжа» в сучасній англійській мові**

***Панасюк Юлія Вікторівна***

*к. філос. наук, старший викладач  
кафедри англійської мови з методикою викладання  
Криворізький державний педагогічний університет*

***Оксенюк Єлизавета Сергіївна***

*студентка факультету іноземних мов  
Криворізький державний педагогічний університет*

Процес спілкування відіграє важливу роль в житті людини. Розвиток інформаційних технологій та стрімкі трансформації в різних сферах сучасної життєдіяльності активно впливають на становлення сталих виразів в англійській мові та надають їм нового звучання. Питання фразеологічних одиниць неодноразово висвітлюють у сучасних Інтернет-публікаціях, книгах, статтях тощо, вони досліджуються різними науковцями, набуваючи все більшу актуальність з кожним



роком. Не є виключенням і система сталих словосполучень в англійській мові, майже половину з яких складають фразеологізми з центральним компонентом «їжа». Ця сфера життя людини є її невід'ємною частиною. Процес життєдіяльності особистості тісно пов'язаний з продуктами харчування, саме тому за допомогою абстрактності людського мислення і виникли фразеологічні одиниці, одним із компонентів яких є продукт харчування, оскільки поняття «їжа» використовується більш широко і включає в себе низку різноманітних їстівних продуктів, таких як фрукти, овочі, м'ясо, риба, випічка тощо. Тому зазначена тема є досить актуальною та необхідною для вивчення.

Фразеологічні одиниці – особливий вид лексики, який є сталим і не підпорядковується змінним процесам мови. Вони займають особливе місце в мовній системі, а також додають їй своєрідну образність, виразність, які базуються на відчуттях певної народності, їх уявленнях. Таким чином, вони відображають внутрішній світ кожного народу світу (Селіванова, 2004: 12).

Фразеологізми – стійкі словосполучення. Вони представляють собою єдине ціле, яке вже є придатним для вживання в процесі мовлення людиною. Фразеологічні одиниці значною мірою відрізняються від вільних словосполучень, які в свою чергу являють собою два або більше слів, котрі мають своє значення й об'єднані між собою синтаксичним зв'язком. У фразеологічних одиницях неможлива перестановка компонентів та зміна їх форм, у той час як у вільних словосполученнях складники можуть змінювати свої форми та місце. Відповідно кожний компоненти сталого виразу не має свого значення, оскільки словосполучення має свій зміст. Слід зауважити, що фразеологічні одиниці неможливо поширити іншими лексичними одиницями, оскільки вони єдине ціле (Кочерган, 2001: 241-242).

Фразеологічні одиниці складаються з двох або більше компонентів, які представлені окремими лексемами. Одні лінгвісти розглядають компоненти фразеологізмів як ті, що втратили своє значення і повною мірою розчинились у складі

словосполучення, а інші – визначають їх природу. Тому питання компонентного складу фразеологічних одиниць складне та суперечливе.

Однією з особливостей фразеологічних одиниць є їх структурно-компонентний характер, що значною мірою ускладнює їх дослідження. Саме тому ряд науковців розробили цілу низку різноманітних методів для вивчення фразеологічних одиниць.

Одним з перших методів дослідження фразеологічних одиниць в історії розвитку філологічної думки був запропонований науковицею Н.М. Амосовою. Вона обстоювала концепцію застосування контекстуального методу. Це означає, що в процесі дослідження до кожного компонента фразеологізму додається слово, щоб у сукупності вони утворювали постійний контекст. Дослідниця вважає, що вивчення фразеологічної одиниці за допомогою контекстуального методу дає змогу вивчити його абсолютно об'єктивно, оскільки ми абстрагуємось від стилістичного забарвлення самого фразеологізму.

Такому методу притаманні три основні принципи:

- 1) аналіз кооперації компонентів фразеологічної одиниці в контексті;
- 2) специфіка організації фразеологізму певної мови;
- 3) функціональна точка зору дослідження фразеологізму в реченні (Амосова, 1963: 28-30).

До інших відомих методів відноситься метод фразеологічного опису або описовий метод, який був розроблений лінгвістом О. В. Куніним. Такий метод дає змогу в повній мірі дослідити фразеологізми (Кунін, 1996).

В контексті вивчення фразеологізмів вагоме місце посідає метод оточення, який був розроблений М. Тагієвим. Такий спосіб дослідження є одним із структурних методів дослідження фразеологізмів. Його сутність полягає у встановленні відношення між словосполученнями й компонентами. Такий метод дає змогу дослідити не лише фразеологію, а й виділити диференціальні ознаки фразеологізмів (Баран, 1999: 33-34).

Для перевірки опрацьованого матеріалу на практиці було проведене власне дослідження. Об'єктом дослідження стали фразеологічні одиниці з ключовим компонентом «їжа», які були відібрані з різних джерел. Використовуючи класифікацію М. Л. Ковшової, було виділено основні лексичні одиниці на позначення харчового коду. Тому найпоширенішими вважаються наступні лексеми: «apple», «butter», «cheese», «corn», «cream», «egg», «fish», «food», «meat», «mustard», «nut», «salt» (Ковшова, 2012). Зазначені лексичні одиниці є загальноновживаними, оскільки вони являють собою найпоширеніші їстівні продукти в англomовному суспільстві. Саме тому й налічується достатня кількість фразеологічних одиниць в англійській мові, ключовими компонентами яких є перелічені лексеми.

У наслідок аналізу цих даних, була розроблена наступна діаграма, мал. 1, на якій висвітлена частота вживання різних видів ключових компонентів харчового коду. Задля точності була використана комп'ютерна обробка за допомогою програми Excel.



**Мал. 1 Статистика використання різних компонентів "їжа" у фразеологічних одиницях англійської мови**

Проведене дослідження дало змогу дійти висновку, що найчастіше у фразеологізмах англійської мови можна зустріти

такі лексеми, як *egg*, *fish* та *salt*. Використовуючи різноманітні підручники та словники англійських фразеологізмів, представлені приклади фразеологізмів та їх українські відповідники до кожного з перерахованих раніше найпоширеніших компонентів із сфери харчування:

- 1) *to have egg on one's face* – сісти маком;
- 2) *to lay an egg* – не мати успіху;
- 3) *to be like a fish in the water* – бути як риба в воді;
- 4) *a big fish in a small water* – велика цяця;
- 5) *to back to the salt mines* – приступати до важкої роботи;
- 6) *to rub salt into one's wounds* – сипати сіль на рану.

Кожен ключовий компонент з харчовим кодом у фразеологізмі несе в собі певне значення. Наприклад, *to be apples and oranges*. Слід зауважити, що у зазначеній фразеологічній одиниці представлено цілих два компоненти на позначення харчового продукту: *apples* та *oranges*. Вони відіграють важливу роль у сталому виразі та несуть певне значення. У звичайному словосполученні, в якому ці компоненти представлені, вони б несли відповідно наступні значення: *яблука* та *апельсини*. Але у випадку зі сталим виразом вони в цілому позначають *небо і земля*, тобто щось, що не схоже один на одного. Яблука й апельсини також не тотожні. Саме в цьому значенні вони й використовуються. Тобто, відбувається процес конотації.

Зустрічаються й такі фразеологізми, в яких складники вживаються у прямому значенні. Наприклад, *to rub into one's wounds*. У даному випадку ключовим компонентом є *salt*, який несе пряме значення, оскільки зазначений вираз в українській мові представлено як *сипати сіль на рану*. Фразеологізм вживається у прямому значенні кожного з його компонентів. Однак, позначає це стале словосполучення процес навіювання болісних спогадів.

Таким чином, порівнюючи фразеологічні одиниці з ключовим компонентом «їжа» із відповідниками очевидно, що в українській мові не всі англійські фразеологізми містять у собі компонент з харчовим кодом. Деякі з них перекладають дослівно і вживаються у прямому значенні, а деякі – у

переносному, конотативному значенні. Тому ця тема буде залишатись актуальною ще багато років поспіль.

### **Список літератури**

- Амосова Н. Н. Основы английской фразеологии: монография. Ленинград, 1963. 208 с.
- Баран Я. А., Зимомря М. І. Теоретичні основи фразеології: навчальний посібник. Ужгород, 1999. 176 с.
- Зыкова И. В. Практический курс английской лексикологии: учебное пособие. Москва : Академия, 2008. 288 с.
- Ковшова М. Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии: Код культуры: монография. Москва, 2012. 453 с.
- Кочерган М. П. Вступ до мовознавства: підручник. Київ : Академія, 2001. 368 с.
- Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. Москва, 1996. 381с.
- Селіванова О. Нариси з української фразеології (психокогнітивний та етнокультурний аспекти): книга. Київ, Черкаси, 2004. 276 с.

### **Прояви комунікативного шуму на різних рівнях дискурсу**

***Пеліван Оксана Костянтинівна***

*к. філол. наук, доцент кафедри теоретичної та прикладної фонетики англійської мови Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова*

***Хапіна Оксана Володимирівна***

*к. філол. наук, доцент кафедри теоретичної та прикладної фонетики англійської мови Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова*

Поняття інформаційного шуму наразі відіграє все більш значущу роль не тільки у науках інформаційного циклу – інформатиці, теорії зв'язку, інформаційних технологіях, але й у числених гуманітарних науках. Поняття комунікативного шуму часто уживають поруч із суміжними поняттями *порушень, перешкод, бар'єрів, девіацій, невдач, помилок* тощо.

В психолінгвістичному аспекті комунікативний шум розглядають в рамках проблеми сприйняття мовлення з огляду на стратегії реципієнта систематично брати до уваги

співвідношення сигналу та шуму, обираючи оптимальний та ефективний спосіб сприйняття (Леонт'єв, 1999: 132).

В лінгвопрагматиці головними характеристиками комунікативного шуму вважають *неясність* та *неоднозначність* повідомлення. Усунути неясність, на думку Дж. Ліча, можливо завдяки введенню додаткової інформації, яка має безпосереднє відношення до неясного стану речей, а неоднозначність віддзеркалює два варіанта інтерпретації і може бути закладена в інтенційно-стратегічну програму комунікативної взаємодії (Leech, 1981). Еко вважає, що повне неоднозначності можливе шляхом подальшого розвитку повідомлення без додаткового введення інформації (Еко, 1998).

Український дослідник комунікативної лінгвістики Ф.С. Бацевич трактує комунікативний шум як «різні форми перекручування, деформування, змін у повідомленнях, сукупність факторів, які ускладнюють процес передавання та / чи сприйняття інформації в комунікації. Загалом – це первинно фізіологічні, маніпулятивні, психологічні та семантичні шуми» (Бацевич, 2005: 223).

До комунікативних девіацій уналежнюють нездійснення або неповне здійснення комунікативного наміру адресанта через повне або часткове нерозуміння його повідомлення адресатом, а також непередбачуваний і небажаний ефект (наприклад, образа, роздратування, подив), що виникає під час спілкування. Їх пов'язують з особистими характеристиками комунікантів, обставинами спілкування, процесами вербалізації та розуміння, труднощами досягнення комунікативних і практичних цілей, порушенням принципу комунікативної контактності (Джунусалієва, Ковальська, 2011).

Причиною комунікативних девіацій комунікативні лінгвісти вважають комунікативні бар'єри, а саме: фізичний бар'єр (телефонне повідомлення не доходить до адресата через переривання телефонного зв'язку); лінгвістичний бар'єр (адекватне декодування отриманого повідомлення не відбувається через незнання адресатом мовного коду, що використовує адресант); соціальний бар'єр (комуніканти не

досягають згоди через вікову різницю). Проте, механізми комунікативного шуму названими бар'єрами не обмежуються.

Найбільш повний аналіз засобів та механізмів комунікативного шуму, на нашу думку, здійснений українськими дослідницями Н.О. Бігуною, Г.О. Олійник та О.О. Селівановою, які диференціюють прояви комунікативного шуму на різних рівнях дискурсу: на вербально-семіотичному, когнітивно-інтерпретаційному, інтерактивному, онтологічному та соціокультурному (Bigunova, et.al., 2020).

Виявляється, що на вербально-семіотичному рівні прояви комунікативного шуму експліковані фонетико-просодичною організацією повідомлення. Дійсно, часом комунікативний шум утворений дефектами мовлення або тихим голосом. На когнітивно-інтерпретаційному рівні дискурсу комунікативний шум спричиняє відсутність загальних для адресанта та адресата фонових знань та тезаурусів, які мають служити основою для розуміння (там само: 10). Наведемо приклад з роману М.С. Бітон, в якому комунікативний шум спричинений відсутністю фонових знань в одного із співрозмовників:

*“What an odd colour of Scotch,” said Priscilla. “It’s very pale, nearly white.”*

*“Weel, ye see,” said Hamish with a smile, “the prizes was being giffen away by the laird, and his wife was alone in the tent wi’ the prizes afore the presentation.”*

*“That explains it,” giggled Priscilla. She and Hamish smiled at each other, a smile that held a world of understanding and friendship from which Henry felt excluded.*

***“Explains what?” he demanded sharply.***

*“The laird’s wife likes a drink,” said Priscilla. “She drinks half what’s in the prize bottles and then fills them up with water.”*

*She and Hamish burst out laughing (Beaton, 1987: 8).*

У наведеному епізоді новий лондонський приятель Прісцили Генрі не розуміє, чому віскі-приз конкурсу вочевидь розбавлений і чому це визиває сміх у його подружки та її односільчанина Хейміша. А справа в тому, що голова журі – жінка, яка любить випити. Відсутність такого ситуативного

знання являє собою комунікативний шум когнітивно-інтерпретаційного рівня.

На інтерактивному рівні шум спричиняє відмінність комунікативних стратегій та намірів комунікантів, на онтологічному рівні – втручання сторонніх осіб, а головною соціокультурною причиною комунікативного шуму вчені справедливо вважають недотримання соціальних стандартів і конвенцій комунікації, мовленнєвого етикету (Bigunova, et.al., 2020: 15). Соціокультурний рівень виявлення шуму демонструє наступний епізод із іншого роману М.С. Бітон, в якому та ж сама героїня Прісцилла ігнорує культурно обумовлений статус «обличчя» батьків та дітей і вживає обсценну лексику у розмові із власним батьком:

*“I would keep clear of her if I were you,” said Priscilla. “I don’t like her much. I think she’s a bossy bitch.”*

*“Mind your language, girl, and when did you start to become such a good judge of character?”* (Beaton, 2012: 22).

Отже, чинники, які спотворюють повідомлення, спричиняють комунікативний шум та знижують ефективність комунікації, є численними та різноманітними. Вважаємо доцільним досліджувати їх з огляду на різні рівні дискурсу, адже фактори комунікативного шуму мають різну природу та спричинені низкою семіотичних, когнітивних, соціальних, онтологічних та інших факторів.

### Список літератури

Бацевич Ф. С. Лінгвістична генологія: проблеми і перспективи. Львів: ПАІС, 2005. 264 с.

Джунусалієва Г. Д., Ковальська Н. А. Комунікативні девіації в контексті теорії мовної комунікації. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 9. Сучасні тенденції розвитку мов.* Випуск 6. Київ, 2011. С. 68-71.

Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. Москва: Смысл, 1997. 287 с.

Эко У. Отсутствующая структура Введение в семиологию. Санкт-Петербург: Петрополис, 1998. 432 с.

Beaton M.C. *Death of a Cad.* London: St. Martin’s Press, 1987. 219 p.

Beaton M.C. *Death of a Perfect Wife.* London: Grand Central Publishing, 2012. 172 p.

Bigunova N., Oliinyk G., Selivanova O. Communication noise as a discourse component. *Wisdom.* Vol. 14. Issue 1. Armenia, 2020. P. 6-18.

Leech G. *Semantics.* London: Penguin Books, 1981. 407 p.



## Екфразіс у Флоренції Відродження

*Потанова Ірина Миколаївна*

*викладач кафедри іноземних мов гуманітарних  
факультетів Одеського національного університету  
ім. І. І. Мечникова*

Екфразіс є точкою дотику двох засобів вираження. Через відмінності між словами та образами ця зустріч не завжди відбувається без зіткнення, але на думку А.Хеффермана це не є недоліком, навпаки, це є парагональною енергією, яка надихає екфразіс жити століттями (Heffernan:209). Оскільки він представляє візуальне мистецтво через словесне середовище, екфразіс розв'язує боротьбу між змагальними формами подання: розповідною силою слова і витривалістю нерухомого зображення. Багата історія культури Флоренції народжувала і народжує уявлення про незрівнянно красиве місто, яке по праву вважається одним з символів італійського мистецтва. Феномен художник-поет став можливим тільки в XVI ст. в епоху Високого Відродження. До літератури активно зверталися Леонардо да Вінчі, Мікеланджело і Рафаель, але лише Мікеланджело сприймав свою поетичну творчість як самостійну, самоцінну діяльність. Велика частина творчості Мікеланджело-художника була пов'язана з Флоренцією, але він залишився в її історії не тільки як художник. Поетична спадщина Мікеланджело налічує понад 300 віршів, головними жанрами яких були сонет і мадригал. Ось, наприклад, образна цитата перекладача віршів Мікеланджело А. Ефроса: «Мікеланджело перевертає словом, як брилою; сточує одне, нарощує інше, приганяє вірш-камінь до іншого такого ж, щільним швом до шву. Він споруджує зі слів-плит строфи, терцини, сонети, які тримаються силою тяжіння, стійкою взаємодією важких предметів-смислів і тягарів-звуків» (Ефрос: 82).

Відомий екфрастичний чотиривірш Мікеланджело, який він написав від імені статуї Ночі з капели Медічі у Флоренції, є відповіддю на хвалебний вірш Джованні Строцці: *“Ось ця ніч, що так спокійно спить/Перед тобою.- Янгола створення./*

*Вона з каменю, але в ній є дихання:/ лише розбуди, - вона заговорить*“ (Переклад Соловйова В.С.).

“Ніч” є яскравим прикладом екфразиса. Вірш, на перший погляд не дає уявлення про вигляд статуї, створює словесний образ, який відповідає скульптурному образу. Саме звучання чотиривіршу співвідноситься зі скульптурою і як би зводить складний філософський зміст до стислому формулюванню. Екфрастичний сонет написаний ним від імені своєї статуї Ніч. Вона, як і інші фігури зрілого стилю майстра, змушує "зосередитися на головній точці огляду, яка відразу сприймається як найкраща і остаточна" (Панофський Э.: 147). Сонет-екфразис є не тільки даниною поетичній традиції, що йде ще від античності, коли літературний твір пишеться від імені твору мистецтва. Ідея про твір мистецтва (в даному випадку, статуї), як про живу істоту, є характерною для Мікеланджело: *Caro m'e l'sonno, e piu l'esser di sasso./ Mentre che l'danno e' la vergogna dura./ Non veder, non sentir m'e gran ventura./ Pero' non mi destar, deh, parla basso.* *Отрадно спать, отрадней камнем быть./ О, в этот век, преступный и постыдный,/ Не жить, не чувствовать - удел завидный./ Прошу, молчи, не смей меня будить/* (Переклад Ф.Тютчева.)

На думку майстра, мармур є живим, він спочатку в собі укладає якийсь образ, який скульптор може звільнити. До речі, саме в зрілий період творчості Мікеланджело активно, повною мірою використовує своє відоме *nonfinito* - "незакінченість"- як свідомий технічний прийом, що підсилює трагізм образів. особливо в чотирьох незакінчених статуях "рабів" для гробниці Юлія II (1530-1534. Галерея Академії, Флоренція).

Визнаним є авторитет Бронзіно як одного з видатних художників Відродження у Флоренції. Він традиційно вважається офіційним портретистом двору Медічі XVI століття. Але його літературними досягненнями як поета нехтували. Його літературні праці ставлять його поряд з художниками-поетами, до яких відносяться Мікеланджело, Вільям Блейк і Данте Габріель Россетті. Роз'яснюючи зміст віршів Бронзіно, Дебора Паркер стверджує, що вони є значними літературними досягненнями і навіть розуміння

картин Бронзіно буде неповним без пильної уваги до його творчості як поета (Parker D.:203). Сонет 1553 року, присвячений бронзовій статуї "Персей", яку створив Бенвенуто Челліні. Цей сонет є алюзією на сонет Петрарки: *Giovin alter, ch'a Giove in aurea pioggia./ Ti veggio nato, alteramente ir puoi,/ E piu per gli alti, e gloriosi tuoi/ Gesti, a cui fama altrui pari non roggiao/.* Ты, от дождя рожденный золотого,/ Прекрасный юноша, гордится можешь/ Своими подвигами, ведь похожих/ Найти нельзя ни у кого другого/(Переклад П. А. Альошина).

Звертаючись до статуї, Бронзіно не називає Персея на ім'я. Не порівнює Персея, народженого від Юпітера, і Персея, відродженого до життя рукою Челліні. Він уподібнює скульптора божеству, тобто, іншими словами, говорить про божественність дару майстра, прославляючи його. Порівняння вербального і візуального образу дозволяє не тільки провести паралелі між образотворчим мистецтвом і літературою, але знайти точки їх перетину. Це стає очевидним з прикладів творчості художників-поетів Мікеланджело і Бронзіно. Вони використовували в екфрастичній поезії художні прийоми, які співвідносні з тими ж, які можна спостерігати у їх живопису і скульптурі.

### Список літератури

Heffernan, James A.W. Museum of Words: The Poetics of Ekphrasis from Homer to Ashbery.- Chicago and London, The University of Chicago Press,1995.

Эфрос А.М. Поэзия Микеланджело [1941] // Микеланджело: Поэзия, письма, суждения современников / Сост. В.Н. Гращенков. М., 1983.

Пановский Э. Этюды по иконологии. Гуманистические темы в искусстве Возрождения. СПб.: Азбука-классика, 2009.С.297

Michelangelo Buonarroti «Caro m'è 'l sonno, e più l'esser di sasso...» <http://ruthenia.ru/tiutcheviana/publications/trans/mikelandz.html>

Parker D. Bronzino. Renaissance Painter as a Poet. Cambridge, 2000. С.233

Rime inedite di Raffaello Borghini e di Angiolo Allori detto il Bronzino / Ed. D. Moreni. Firenze, 1822; С. 42

## Статус політичного дискурсу в сучасній лінгвістиці

*Приходько Ганна Іллівна,  
доктор філологічних наук, професор,  
професор кафедри англійської філології та  
лінгводидактики Запорізького національного університету*

Складне комунікативне явище, що містить у собі і соціальний контекст, який дає уявлення як про учасників комунікації (і їх характеристики), так і про процеси виробництва і поняття повідомлень, прийнято називати дискурсом. Дискурс – це зв'язаний текст у сукупності з екстралінгвальними, прагматичними та іншими чинниками, мовлення, розглянуте як цілеспрямована соціальна діяльність, як складник, що бере участь у взаємодії особистостей і в механізмах їхньої свідомості.

Природа терміну “дискурс” настільки багатостороння, що незважаючи на досить довгу історію його дослідження й численні напрацювання в царині дискурсивного аналізу, говорити про однозначне потрактування дискурсу вважається передчасним. Лінгвісти визначають дискурс, як специфічний текст чи його парадигму, побудований на міркуваннях, що складається з послідовного ряду логічних мовних ланок, усних або письмових, діалогічних або монологічних, різножанрової категорії, у якому є кореляційні зв'язки лінгвального чи екстралінгвального змісту, і як результат, логічність і змістовність архітектоніки, здатної актуалізувати прагматику аргументації, полеміки та наукової доказовості (Рицарева, 2001: 84).

Найпростішою ілюстрацією дискурсу, спричиненою екстралінгвальними проблемами соціуму, поза всяким сумнівом є політичний дискурс. Він виформується на базі національної мови, яка застосовується політиками, партіями або владними структурами для досягнення найрізноманітніших цілей:

- встановлення суспільного консенсусу;

- прийняття і обґрунтування певних політичних та соціально-ідеологічних стратегій в умовах множинних суспільних зацікавлень плюралінгвального суспільства;
- підтримання або знищення “статусу кво”;
- “промивання умів”, нав’язування людській свідомості тієї або тієї ідеологічної думки (Лук’янець, 2002: 22).

Під політичним дискурсом розуміється зв’язаний текст, зумовлений ситуацією політичного спілкування у сукупності з прагматичними, соціологічними, психологічними та іншими факторами. Політичний дискурс може бути зреалізований у таких жанрах, як промова політика, інавгураційне звернення президента, політичний документ (указ президента, зміст закону, комюніке), звіти уряду у парламенті, затвердження або обговорення бюджету (Лук’янець, 2002: 25).

Успіх спілкування залежить від майстерності ефективно володіти трьома чинниками: логікою, психологією, мовою. Остання є дуже вагомою, оскільки вся інформація доноситься до слухача за допомогою вербальних засобів.

У політичному дискурсі важлива роль щодо впливу на свідомість належить невербальним засобам. Уважається, що їх інформативність перевищує значущість вербаліки і, навіть, “поглинає” її, репрезентуючи не тільки стан особистості, але й поведінку у зв’язку з обраною соціальною роллю.

У політичному мовленні визначальною є потреба інформаційної повноти повідомлення: найбільш швидке, конкретне та ясне виконання передачі важливих факторів.

У дискурсі політиків-професіоналів вирізняється специфічна сфера – це мовленнєві жанри, суб’єктами яких можуть бути лише особи, які посідають центральні місця в політичній ієрархії – керівники держави, міжнародних об’єднань, політики установ та партій (Черская, 2001: 57).

Як багатожанровий різновид публічного мовлення, політичний дискурс характеризується спектром різноманітних специфічних засобів. Це умотивовано тим, що політики усвідомлюють необхідність оволодіння таким стилем мовлення і нормами літературної мови, які здатні надати найвищий коефіцієнт корисної дії.

Мовне маніпулювання свідомістю у політичному дискурсі здійснюється за допомогою словесній імплікації завдяки ідеологічності, оцінюванню, модальності, варіативності денотативних та конотативних значень одних і тих же мовних знаків під впливом соціальних, культурних та інших факторів. Особливою технікою переконання є пропаганда, що використовується перед виборами, метою якої є нав'язування народів певної думки.

За останні роки політичний дискурс став одним із головних об'єктів лінгвістичних досліджень. У сучасному політичному дискурсі вплив переконання та сприймання адресатом мовлення політика є вагомим. Переконання здатні формувати, чи навіть передбачати рівень взаємовідносин між політиком та виборцем. Ефективність же спілкування політичного діяча залежить від його здатності спілкуватися з іншими людьми та встановлювати так званій рапорт, налаштовуючись відносно їхніх моделей світу і навичок поведінки, внутрішньо приєднуючись до них, оскільки різниця полягає не в самому світі, а в його фільтрах, через які ми його сприймаємо.

### **Список літератури**

- Лук'янець В. Філософія дискурсу. Вісник НАН УКР, 2002. №12. С.22-28.
- Рыцарева А.Э. Интернациональная лексика: сущность и сферы функционирования. Вопросы филологии и лингводидактики: Волгоград: Издательство Волгоградского государственного университета, 2001. С.84-86.
- Черская И.Н. Установка и убеждение как доминирующий признак политического дискурса. Весник Харьковского университета. Харьков, 2001. № 520. С.57-60.

## **Феномен вибачення в прагмалінгвістичному аспекті**

***Рудік Ірина Валеріївна***

*к. філол. наук, доцент кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів Одеського національного університету*

*ім. І. І. Мечникова,*

***Тер-Григорьян Марина Генадіївна***

*к. філол. наук, доцент кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів Одеського національного університету*

*ім. І. І. Мечникова*

Феномен вибачення протягом багатьох років привертає увагу численних лінгвістів. У фокусі їх уваги – аналіз прагматичної складової комунікативної дії вибачення, що передбачає аналіз умов та контексту реалізації вибачення, його успішності та наслідків. Пошук відповіді на ці питання ведеться, зазвичай, у межах описи закономірностей функціонування реплік вибачення у різних мовних культурах. Численні дослідники намагаються розглядати проблему визначення комунікативної дії вибачення з різних теоретичних позицій (Olshtain, 1989; Wolfston et al., 1989; Lakoff, 2001; Wierzbicka, 2003; Сковородина, 2004; Плетнева, 2009).

Однією з найважливіших характеристик вибачення, значущою для прагмалінгвістичного аналізу, є те, що вибачення має на увазі наявність провини з боку мовця і тим самим є, у термінах П. Браун і С. Левінсона, «загрозливим для обличчя» мовленнєвим актом, здатним завдати істотних збитків соціальній особі комунікантів в інтеракції (Brown, Levinson 1978; Olshtain, 1989). За справедливим твердженням Р. Лакоффа, мовленнєвий акт вибачення більшою мірою, ніж будь-який інший, завдає небеки для обох комунікантів, оскільки накладає певний психологічний тягар і на кривдника, і, меншою мірою, на скривдженого (Lakoff, 2001: 201). Р. Лакофф зазначає, що мовленнєвий акт вибачення приносить більше користі адресатові, ніж мовцю. На її думку, особливої шкоди вибачення завдає мовцю з вищим соціальним статусом, оскільки в цьому

випадку збитки, що завдаються його соціальної особі, є набагато серйознішими (там само).

А. Тросборг вважає вибачення соціально значущим явищем, необхідність у якому спричиняється порушенням соціальних норм взаємодії, незалежно від того, чи є заподіяна шкода реальною чи тільки потенційною (Trosborg, 1995: 373). Лінгвіст дотримується думки про те, що мовленнєвий акт вибачення спрямований на досягнення соціальної гармонії між мовцем та слухачем, а також на відновлення гідності постраждалої сторони.

Трофімова визначає вибачення як комплексну мовленнєву дію, яку здійснює мовець для психологічної корекції несприятливого стану справ, що настав з його вини, що супроводжується (імпліцитно вираженим) визнанням своєї провини і, отже, емоційним станом жалю та/або каяття з приводу події, а також (знову ж таки імплікованого) обіцянкою не вчиняти надалі (факультативним) виправданням/поясненням причин своїх недоречних дій (Трофімова, 2008: 36).

Нам імпонує визначення, надане К.О. Плетнєвою, згідно з яким, вибачення є соціально значущою експресивною мовленнєвою дією, спрямованою на досягнення або відновлення соціальної гармонії, необхідність якої спричиняє порушення норм кооперативної взаємодії (Плетнева, 2009: 8).

Найбільш поширеним підходом до опису вибачень є їх вивчення з позицій ввічливості як однієї з форм мовленнєвого етикету. Так, Н. І. Формановська називає вибачення «словесним викупленням провини» і зазначає, що ступінь провини визначає вживання тієї чи іншої мовної формули для спокутування провини (Формановская, 1982: 68).

Р. Ратмайр теж розглядає вибачення як форму мовленнєвого етикету та виокремлює такі умови успішності мовленнєвого акту вибачення:

1) *умова пропозиційного змісту*: «М (Мовець) визнає, що він завдав або хотів заподіяти певних збитків, і просить А (Адресата) не ображатися на це і не брати це до уваги у подальших відносинах між М та А»;



2) *попередня умова*: «М та А знають про недоречність події П»; «М побоюється, що А може образитися на нього за П, якщо М не вибачиться»;

3) *умова щирості*: «М жалкує про те, що він здійснив/вимушений був здійснити Д, і хотів би, щоб А все ж таки зберіг колишні відносини з М»; «Г відчуває провину щодо А»;

4) *суттєва умова*: «Акт вибачення є спробою відновити комунікативну рівновагу і повернутися до колишнього до вчинення Д стану справ» (Ратмайр, 2003: 65).

У низці робіт, присвячених мовленнєвому акту вибачення, аналізується вплив соціальних чинників використання формул вибачення (Olshtain, 1989; Wolfson, 1989; Holmes, 1989; Lakoff, 2001; Deutschmann, 2006 та ін.). Зокрема, Н.Вольфсон переконана, що мовці використовують вибачення у комунікації з друзями, колегами та знайомими (Wolfson, et al., 1989). У свою чергу, М. Дойчманн встановив, що в сучасній Великій Британії існують яскраво виражені соціально-класові відмінності в мовленнєвій поведінці в ситуації вибачення: при тому, що представники всіх соціальних класів використовують формули вибачення у своєму мовленні, представники різних соціальних верств вибачаються по-різному та з різною частотністю (Deutschmann, 2006).

Як слушно вказує В.О. Литвінова, англійське вибачення – це не тільки вираження жалю чи прохання про прощення, а й знак запобігливості, уваги стосовно адресату, формальний маркер ввічливості. Англійці вибачаються частіше та успішно вибирають очікувану у кожному випадку фразу з урахуванням умов ситуації та мотивів. Прагматика вибачення характеризується в англійській лінгвокультурі варіативністю та вибірковістю, вона реалізується в різноманітних ситуаціях, використовується з різними цілями та з різних приводів, але загалом вибачення є сигналом усвідомлення порушення норм поведінки та бажання відновити дисбаланс ввічливості (Литвінова, 2013).

Спостереження за комунікативно-прагматичними умовами звернення до вибачення у ситуаціях міжособистісного

спілкування свідчать про широкий спектр його функцій. Окрім завдання визнання провини, в англійській комунікативній культурі мовленнєвий акт вибачення часто використовується як конвенційний знак етикету і може бути розглянутий як прийом демонстрації уваги до співрозмовника, дистанціювання, непрямого вираження незгоди, сигнал про недотримання етикету.

Таким чином, незважаючи на значну кількість досліджень, мовленнєвий акт вибачення продовжує цікавити лінгвістів різних напрямків, і чимало комунікативно-прагматичних аспектів його функціонування залишаються невирішеними або викликають полеміку.

### Список літератури

- Литвинова В.А. Специфика конвенциональности извинения в английской коммуникативной культуре. *Современные исследования социальных проблем: электронный науч. журн.* Красноярск, 2013. № 5 (25).
- Плетнева Е.А. Коммуникативно-прагматический диапазон формул извинения в британской языковой культуре: дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04. Воронеж, 2009. 270 с.
- Ратмайр Р. Прагматика извинения: сравнительное исследование на материале русского языка и русской культуры / пер. Е. Араловой. Москва: Языки славянской культуры, 2003. 272 с.
- Трофимова Н.А. Экспрессивные речевые акты в диалогическом дискурсе. Семантический, прагматический, грамматический анализ: Монография. Санкт-Петербург.: Изд-во ВВМ, 2008. 376 с.
- Формановская Н. И. Вы сказали: «Здравствуйте!» (Речевой этикет в нашем общении). Москва : Знание, 1982. 160 с.
- Brown P., Levinson S. Universals in language usage: Politeness phenomena. *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction* / Ed. E. Goody. Cambridge: Cambridge University Press, 1978. P. 56-311.
- Deutschmann M. Social variation in the use of apology formulae in the British National Corpus. *Language and computers : Studies in Practical Linguistics.* Crist-Jan Djedens, Netherlands, 2006. Vol. 17. P. 205-222.
- Lakoff R. T. Nine ways of looking at apologies : the necessity for interdisciplinary theory and method in discourse analysis. *The Handbook of Discourse Analysis* / Eds. D. Schiffrin, D. Tannen, H. E. Hamilton. Oxford : Blackwell, 2001. P. 199-214.
- Olshain E. Apologies across languages. *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies* / Eds. S. Blum-Kulka, J. House, G. Kasper. Norwood, NJ : Ablex Publishing Corporation, 1989. P. 155-173.

Trosborg A. Interlanguage Pragmatics. Requests, Complains and Apologies. Studies in Anthropological Linguistics. Berlin; New York : Mouton de Gruyter, 1995. Vol. 7. 410 p.

Wolfson N., Marmor T., Jones S. Problems in the comparison of speech acts across cultures. Cross-cultural pragmatics : Requests and apologies. Norwood, NJ: Ablex, 1989. P. 174-196.

## **Полікодовий характер англомовного магічного дискурсу**

*Томчаковська Юлія Олегівна,*

*к. філол. наук доцент,*

*завідувач кафедри іноземних мов*

*Національного університету «Одеська юридична академія»*

Дане дослідження виконано у руслі сучасної дискурсології, актуальними завданнями якої на сьогодні є дослідження соціальної, текстуальної та психологічної контекстуалізації дискурсу, його зразків і жанрів із певним набором змінних (соціальних норм, ролей, статусів комунікантів, їхніх конвенцій, стратегій, показників інтерактивності й ефективності спілкування); вивчення закономірностей досягнення комунікантами комунікативної кооперації або чинників породження комунікативного конфлікту, способів реалізації комунікативного суперництва; опис інституційних форм і типів дискурсів тощо. Ключовими проблемами аналізу дискурсу залишаються структура та стратифікація дискурсу, встановлення його ознак, одиниць, категорій, типів; з'ясування способів організації різних дискурсивних інваріантів, вироблення методів і процедур аналізу й опису дискурсів тощо (Селіванова, 2008: 626-627).

*Мета* роботи полягає у висвітленні полікодових особливостей англомовного магічного Інтернет-дискурсу. Матеріалом дослідження слугували спеціалізовані вебсайти, представлені у мережі Інтернет.

У сучасному комунікативному просторі, сформованому комунікативними зв'язками людей, груп, різних інститутів, взаємодією різних типів дискурсу, більша частина спілкування людини відбувається за допомогою електронної комунікації.

Оскільки інтернет-спілкування частіше все ж таки здійснюється в письмовому (друкованому) вигляді, в Інтернет-дискурсі найчастіше застосовуються різні знаки (курсив, шрифтове, рамкове виділення та ін.). Останнім часом відзначається стрімкий рух від виключно друкованих текстів до текстів, що включають відео-і аудіо-елементи. Ми також можемо говорити про текстові вставки, що існують завдяки розвитку полікодових текстів. Такі тексти включають власне буквені, образно-зорові та образно-слухові компоненти. Таким чином, полікодовий текст має доповнення трьох типів: картинки, аудіо- та відео-вставки (Томчаковская, Томчаковский, 2019).

Магія – це здатність людей силою змінювати реальність у необхідному напрямку за допомогою думки і волі. Але сама по собі думка про бажані події небагато вартує у нашому фізичному світі, як зазначають автори *Book of Magic*. Тільки тоді, коли наші бажання підкріплені реальним дією, їх втілення в життя стає можливим. Тому в повсякденному житті, щоб мати будь-які речі, прибуток, необхідно робити певні дії (*A book of magic*).

У цьому дослідженні «магічний дискурс» розглянуто як різновид «окультурного дискурсу». Останній позначає загальний напрям дискурсології, який вивчає особливості комунікації в різних містичних практиках, магії, астрології тощо, тобто всіх напрямів інституційної діяльності, які виходять за рамки науки та офіційної релігії. Магічний дискурс розглядається нами в межах Інтернет-дискурсу у цілому. Основні функції Інтернет-дискурсу, в яких полягає його прагматичний потенціал, можна звести до наступних: інформативна, комунікативна, репрезентативна, аттрактивна, персуазивна, сугестивна, маніпулятивна. Останнім часом відзначається стрімкий рух від виключно друкованих текстів до текстів, що включають відео-і аудіоелементи. У сучасному Інтернет просторі існують численні вебсторінки, присвячені різним теоретичним та прикладним аспектам магії. Цільовою аудиторією є як професіонали, які займаються магією, так і широкий загаль читачів, які за допомогою «інструкції» можуть власними силами провести певний ритуал, накласти заклинання

тощо. Вони поділені на тематичні блоки, наприклад, *witchcraft, crystals, divination, tarot*, які переважно мають маніпулятивний характер та побудовані за принципом типових текстів-інструктажів у мережі Інтернет із використанням лексичних одиниць із позитивною конотацією: *best, peace, love, joy, great*. Заклинання, представлені на сайті, побудовані на стилістичних прийомах асонансу та паралельних конструкцій, які створюють ритм висловлювання. Використання ритуальної застарілої фрази *so mote it be* надає заклинанню містичного забарвлення та створює необхідну атмосферу.

Слід також зазначити, що проаналізований вебсайт є полікодовим типом дискурсу, оскільки містить фото та відеоматеріали, які ілюструють або дублюють текстову інформацію (наприклад, наводиться відео-інструкція певного ритуалу).

### **Список літератури**

Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. Полтава: Довкілля-К, 2008. 712 с

Томчаковская Ю.О., Томчаковский А.Г. Невербальные средства коммуникации в словарях английского языка. *Записки з романо-германської філології*. 2019. Випуск 1 (42). С. 123-131.

Book of magic. URL: <http://directmagic.ru/books/magicbook.pdf> (дата звернення 10.03.2022)

Magic. URL: <https://www.britannica.com/topic/magic-supernatural-phenomenon> (дата звернення 10.03.2022)

Welldivined. URL: <https://welldivined.com/> (дата звернення 10.03.2022)

### **Комунікативне навантаження речень поступки у давньоанглійській мові**

***Тугай Олександра Миколаївна***

*доктор філософії з філології*

*старший викладач кафедри германської філології*

*Інституту філології*

*Київського університету імені Бориса Грінченка*

У нашому повідомленні йдеться про комунікативну інтерпретацію складних речень поступки або концесивних

клауз (concessive clauses) давньоанглійської мови. З урахуванням функціонально-семантичного напрямку комунікації, виокремлено давньоанглійські концесивні речення, що містять універсальні, ректифіковані, кондиціональні (універсальні, альтернативні) та контрастивні концесивні клаузи, які проаналізовано в комунікативному аспекті “реальної / потенційної (реалізованої) / ірреальної / потенційної (нереалізованої)” концесивної (поступальної) дії по відношенню до головної дії.

Актуальність нашої розвідки визначається спрямуванням сучасних синтаксичних студій до аналізу функціонально-комунікативних аспектів складних речень германських мов як у синхронній та діяхронній площинах в історичному аспекті, так і в комунікативній парадигмі сучасних германських мов (Долгополова, 2010; Селіванова, 2008; Bunyatova, 2021; Crevels, 2000; König, 1999; Quirk et al., 1985; Schützler, 2020). Проте, дослідження концесивних клауз або речень поступки різної семантики не отримало й досі належного висвітлення в історичному аспекті у синхронії, що і є певною важливою лакуною сучасних синтаксичних студій у комунікативному аспекті досліджень германських мов, зокрема давньоанглійської мови.

У теоретичній англістиці адвербіальні клаузи функціонують переважно як ад'юнкти, диз'юнкти, суб'юнкти та кон'юнкти, де синтаксична функція адвербіальних клауз-концесивів реалізується контентними диз'юнктними або кон'юнктними клаузами (Quirk et al., 1985: 1068-1071). І в цьому аспекті доречним є визначення поняття функціональної переорієнтації лінгвальної одиниці як глибинного лінгво-когнітивного процесу, результатом якого є така мовна одиниця, що набуває нові функціонально-семіотичні характеристики, які не притаманні одиниці, що генетично з нею не пов'язана. Функціональна переорієнтація настає на основі функціонального зрушення або використання мовної одиниці в не властивій їй функції (Долгополова, 2010: 39).

Нагадаємо, що семантична класифікація синтаксичних конструкцій загалом здійснюється з урахуванням граматичних

та семантичних ознак. Концесивна клауза є біпредикативною семантичною конструкцією із реалізацією двох пропозицій або стану справ, котрі певним чином залежать один від одного. При цьому існує значне перекриття (overlap) або симбіоз семантичного змісту адвербіальних клауз, які реалізують значення поступки, умови, контрасту (Crevels, 2000; Quirk, 1985: 1088).

У нашому дослідженні окреслюємо функціонування досліджуваних складних концесивних речень (універсальні, ректифіковані, кондиціональні, контрастивні) як адвербіальних концесивних клауз або контентних кон'юнктивних клауз із вживанням концесивних кон'юнктивів різноманітної семантичної спрямованості. Враховуючи функціонально-семантичні ознаки кон'юнктивів, характеризуємо речення поступки як концесивні речення із функціональним зрушенням або використанням концесивних кон'юнктивів різної семантики у функції адвербіальних концесивних клауз певних типів.

У процесі дослідження послугуємось функціонально-семантичним розмежуванням речень поступки на (Bosworth, 1898; Hall, 1960; König, 1999; Quirk et al., 1985: 1097-1102):

1. Універсальні концесивні клаузи (УКК) (universal concessive clauses): чисті концесиви – дійсні речення поступки, які актуалізують загальне значення поступки за допомогою таких універсальних концесивних кон'юнктивів, як *peah / al sholde (though / (even) though / although), swapeah / hwæpere / swa hwæpere / natheles / swa / swa swa / (however / yet / nevertheless / unless / yet unless)*.

2. Ректифіковані концесивні клаузи (РКК) (rectifying concessive clauses): речення поступки ректифікації або виправлення, які актуалізують значення поступки виправленої дії за допомогою таких ректифікованих концесивних кон'юнктивів, як *peah / al sholde / ac (though / although / but)*.

3. Кондиціонально-концесивні клаузи (КондКК) (conditional-concessive clauses): концесивні кондиціонали – умовні речення поступки, які реалізують значення умовної поступки за допомогою таких клауз, як:

3.1. Універсальні кондиціонально-концесивні клаузи (universal conditional concessive clauses): актуалізують значення універсальної або загальної умовної поступки за допомогою універсальних умовних кон'юнктивів як *gif / peah (if / even if)*, *hwilc / hwæt / hwa / æg-hwa / æg-hwæt (whatever / whoever)*, *hwilc / swa / hwæðer (whichever / whosoever)*, *hwænne / hwonne (whenever)*, *hwær (wherever)*.

3.2. Альтернативні кондиціонально-концесивні клаузи (alternative conditional concessive clauses): актуалізують значення альтернативної умовної поступки за допомогою альтернативних умовних кон'юнктивів як *gif / hwæþer / hwæðer, hweþer, hweðer ((no matter) whether)*, *swa ... swa (whether ... or (not))*.

4. Контрастивні концесивні клаузи (КонтрКК) (contrastive concessive clauses): речення поступки контрасту (протиставлення), які актуалізують значення поступки контрастивної дії за допомогою контрастивних концесивних кон'юнктивів як *hwil[um] (whereas / when)*, *ponne ... peah (as ... as)*, *swa swa (so as)*, *swa (so (that))*, *hwil / hwile / ða hwile (while / whilst)*.

У досліджуваних реченнях поступки в давньоанглійській мові загальне значення поступки є матричним або головним із реалізацією відтінків концесивності у комунікативній парадигмі “реальної / потенційної (реалізованої) / ірреальної / потенційної (нереалізованої)” концесивної дії як:

(УКК) – потенційна реалізована універсальна концесивна дія:

(1) ‘ond siþðan witig god on **swa hwæþere hond**, halig dryhten, mærdō deme, **swa** him *gemet* þince’. – ‘And afterwards may the Divine Lord in His wisdom, **however / nevertheless grant** the glory of victory to **whichever** side He *sees* fit’ (‘Beowulf’) (Heaney, 2000: 46-47).

(РКК) – реальна реалізована ректифікована концесивна дія:

(2a) ‘Næs hit lengra fyrst, **ac** ymb ane niht eft *gefremede*, morð-beala mare ond no mearn fore, fæhðe ond fyrene; *wæs* to fæst on þam’. – ‘He was numb with grief, **but got** no respite for one night later, merciless Grendel *struck* again with more gruesome murders’ (‘Beowulf’) (Heaney, 2000: 10-11).



(26) ‘ac God hi *gestilde*, swa þæt þær *swulton* on þære sceawunge ane seofon menn ætgædere’. – ‘**But** God *stilled (calmed)* it, so that there *died (burnt away)* on that appearance only seven men at the same time’ (Aelfric ‘Aelfric’s Lives of Saints’) (Helsinki Corpus).

(КондКК) ірреальна / потенційна нереалізована умовна концесивна дія:

(3a) ‘ac la, hlaford, **gif** hit þin willa *sy*, sænde man ærendwrecan to him, & se hine hider *gefecce*, þæt we magan ongytan, **hwilc** his seo circlice strengþ *sy*’. – ‘But oh! A Lord, **if** he *has to do with* thine desire, send forth one ambassador to him, and he hence *bring you* to this place, that we can grasp (seize), **whosoever / whichever** of it the church strength / force *becomes*’ (Waerferth ‘Gregory the Great, Dialogues’) (Helsinki Corpus).

(3б) ‘Wæs þeaw hyra þæt hie oft wæron an wig gearwe, ge æt ham ge on herge, ge **gehwæper** þara, efne swylce mæla swylce hira mandryhtne *þearf* gesælde; wæs seo þeod tilu’. – ‘It was their habit always and everywhere to be ready for action, at home or in the camp, in **whatever** case and at **whatever** time the need *arose* to rally round their lord. They were a right people’ (Anonymous ‘Beowulf’) (Heaney, 2000: 86-89).

(КондКК) – ірреальна / потенційна нереалізована умовна концесивна дія:

(4) ‘Hwæt, se ðonne **ne recð hwæðer** he *clæne* sie, ðe **ne** sie, se ðe æfter ðære *hreowsunga* hine ryhtlice & clænlice *nyle gehealdan*’. – ‘What, therefore **no matter whether** he *clean the house / building / palace, nor* what it is, afterwards *repentance / penitence / sorrow he directly and entirely does not want to preserve*’ (Alfred ‘Alfred’s Cura Pastoralis’) (Helsinki Corpus).

(КонтрКК) – реальна реалізована контрастивна концесивна дія:

(5) ‘ða *wæs hwil* dæges ær he þone grundwong *ongytan* mehte. Sona þæt onfunde se ðe floda begong *heorogifre beheold* hund missera, grim ond grædig, þæt þær gumena sum ælwihta eard ufan *cunnode*’. – ‘**While** there *were* days before he *seized* that earth power, soon after that having experienced that flow course *greedy deer kept / occupied* fifty years, horrible and greed, where there some monsters *seeked* land for’ (Anonymous ‘Beowulf’) (Helsinki Corpus).

## Список літератури

- Долгополова Л. А. Становление и развитие инфинитива в немецком языке (VIII-XX ст.): дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04: германские языки. Киевский нац. лингв. ун-т. Киев, 2010. 432 с.
- Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. Полтава: Довкілля-К, 2008. 712 с.
- Bosworth J. An Anglo-Saxon dictionary. Northcote Toller T. (ed.). Manchester: Oxford University Press, 1898. 1302 p.
- Buniyatova I. Elimination of grammatical redundancy in the history of English: The case of negative constructions. *Studies in Linguistics, Anglophone Literature and Cultures: Studies in the Evolution of the English Language*. Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien: Peter Lang, 2021. Vol. 32. P. 97-109.
- Crevels E. I. Concession. A typological study. PhD thesis. Amsterdam: University of Amsterdam, 2000. 191 p.
- Hall J. R. Clark & Meritt H. D. A concise Anglo-Saxon dictionary. 4-th ed. Toronto: University of Toronto Press, 1960. 452 p.
- Heaney S. (trans.). Beowulf: A new verse translation. New York – London: W.W. Norton & Company, 2000. 221 p.
- Helsinki Corpus. [Electronic source]. Available at: <https://helsinki.corpus.arts.gla.ac.uk/display.py?fs=100&what=index>
- König E. Concessive clauses. *Concise Encyclopedia of Grammatical categories*. Brown K. & Miller J. (eds.). Oxford, UK: Elsevier, 1999. P. 81-84.
- Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. A Comprehensive Grammar of the English Language. London: Longman, 1985. 1779 p.
- Schützler O. Although-constructions in varieties of English. *World Englishes*. New York: John Wiley & Sons Ltd., 2020. Vol. 39. P. 443-461.

### **Роль релігійної лексики в реалізації стратегії самопрезентації (на матеріалі інавгураційних промов американських президентів)**

**Четайкіна Вікторія Валеріївна,**  
к. філол. наук, доцент кафедри іноземних мов  
Львівського національного університету  
імені Івана Франка

Пошук ефективних шляхів аналізу та опису семантики та функції релігійної лексики в американському президентському дискурсі зумовив вибір основних підходів до об'єкту

дослідження. Типовими орієнтирами системного філологічного аналізу вбачаємо звертання уваги на смисловий, змістовий бік тексту, представленого текстовими категоріями, та на комунікативне занурення тексту в дискурсивне відтворення.

**Мета** даної розвідки полягає у вивченні ролі релігійної лексики в реалізації стратегії самопрезентації на матеріалі інавгураційних промов американських президентів. Вибірка складається з 58 інавгураційних промов, які виголошували майже всі американські президенти протягом XVIII-XXI століть.

Як показав проведений аналіз, усі без винятку проаналізовані інавгураційні промови містять зазначення того, що президент покладається на захист, керівництво Бога у виконанні його президентських функцій, наприклад: «*With full confidence in the continuance of that candor and generous indulgence from my fellow-citizens at large which I have heretofore experienced, and with a firm reliance on the protection of **Almighty God**, I shall forthwith commence the duties of the high trust to which you have called me*» (James Monroe, 1821). «*In obedience to the will of the people, and in their presence, by the authority vested in me by this oath, I assume the arduous and responsible duties of President of the United States, relying upon the support of my countrymen and invoking the guidance of **Almighty God***» (William McKinley, 1897).

Як правило, подібні звернення містяться наприкінці промови та акцентують те, що об'єднує весь народ – віру в Бога, у Його опіку над країною з початку її створення й у те, що саме Бог буде сприяти та направляти президента в його роботі на благо країни: «*Finally, it is my most fervent prayer to that **Almighty being** before whom I now stand, and who has kept us in **His hands** from the infancy of our Republic to the present day, that **He** will so **overrule** all my intentions and actions and inspire the hearts of my fellow-citizens that we may be preserved from dangers of all kinds and continue forever a united and happy people*» (Andrew Jackson, 1833). У наведеному прикладі бачимо використання метафори *the infancy of our Republic*, яка асоціює Америку із дитям, що знаходиться під Божою опікою.

Під час аналізу було зафіксовано й інші випадки використання стилістичних прийомів метафори та гіперболи, які покликані возвеличити Америку та підкреслити виключність її народу: «*God has placed upon our head a diadem and has laid at our feet power and wealth beyond definition or calculation*» (Benjamin Harrison, 1889).

Наступний уривок містить також згадування базових християнських цінностей: «*Our faith teaches that there is no safer reliance than upon the God of our fathers, who has so singularly favored the American people in every national trial, and who will not forsake us so long as we obey His commandments and walk humbly in His footsteps*» (William McKinley, 1897).

На нашу думку, у даних випадках реалізується стратегія самопрезентації за допомогою тактики ототожнення. Президент ототожнює себе із проповідником, закликаючи слідувати Божим заповідям, а також зі своїм народом (*our faith, the God of our fathers*).

Стратегія самопрезентації в деяких випадках реалізується через тактику опонування, як це бачимо в наступному прикладі: «*The tendencies of all such governments in their decline is to monarchy, and the antagonist principle to liberty there is the spirit of faction--a spirit which assumes the character and in times of great excitement imposes itself upon the people as the genuine spirit of freedom, and, like the false Christs whose coming was foretold by the Savior, seeks to, and were it possible would, impose upon the true and most faithful disciples of liberty*» (William Henry Harrison, 1841). У даній промові президент Гаррісон застерігає народ не вірити «лжепророкам», появу яких передрікав сам Спаситель і які мають на меті знищення основної цінності американців – свободи. Поєднання біблеїзму зі стилістичним прийомом порівняння допомагає протиставити президента і його опонентів, у такий спосіб реалізуючи стратегію самопрезентації через тактику опонування.

Проаналізовані інавгураційні промови ХХ ст. містять зазначення того, що президент покладається на захист, керівництво Бога у виконанні своїх президентських функцій. Так, наприклад, Герберт Гувер просить терпимості, допомоги

та співпраці у своїх співвітчизників, завершуючи промову проханням Божої допомоги в службі своїй країні: «*In the presence of my countrymen, mindful of the solemnity of this occasion, knowing what the task means and the responsibility which it involves, I beg your tolerance, your aid, and your cooperation. I ask the help of **Almighty God** in this service to my country to which you have called me*» (Herbert Hoover, 1929). Також, зафіксовано численні випадки клішованої кінцівки інавгураційної промови на кшталт: «***God bless you and may God bless America***» (Ronald Reagan, 1985).

У наведених вище прикладах реалізується *стратегія самопрезентації* за допомогою *тактики ототожнення*, використовуючи яку президент ототожнює себе із проповідником. Особливо яскраво це ілюструється інавгураційною промовою Двайта Айзенхауера, яка розпочинається із його власної молитви (*a little private prayer of my own*), під час якої президент просить присутніх схилити голови, відкрито беручи на себе функції священнослужителя.

Іноді лексична одиниця *God* зустрічається в цитатах інших політиків, які новообрані президенти використовують у своїх промовах, аби показати, що й вони є послідовниками принципів та засад американського суспільства. Так, наприклад, Джордж Буш у 2005 році, звертаючись до режимів, які, на його думку, знаходяться поза законом, цитує слова Абрахама Лінкольна, який свого часу зазначав, що ті, хто заперечують свободу, її не заслуговують, і що справедливий Господь надовго їм цю свободу не залишить: «*The rulers of outlaw regimes can know that we still believe as Abraham Lincoln did: «Those who deny freedom to others deserve it not for themselves; and, under the rule of a just **God**, cannot long retain it»»*» (George W. Bush, 2005). Наведений випадок є явищем вторинної комунікації, який допомагає президенту показати, що засади, на яких буде ґрунтуватися його зовнішня політика, мають довгу історію та є традиційними і визнаними всіма американцями. Отже, тут фіксуємо реалізацію *стратегії самопрезентації* через *тактику солідаризації*.

Як свідчать кількісні, найбільша кількість всіх досліджених випадків вживання релігійної лексики слугує для реалізації стратегії самопрезентації (сумарно 28 %) через тактики ототожнення (20 %), опонування (4 %) та солідаризації (4 %).

### **Список літератури**

Славова Л. Л. Комунікативні стратегії та тактики у сучасному масмедійному політичному дискурсі: зіставний аспект (на матеріалі українських та американських Інтернет-джерел). *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2006. № 27. С. 116–117.

Presidential Speeches. URL: <https://millercenter.org/the-presidency/presidential-speeches> (дата звернення 10.02.2022).

### **Speech etiquette in the context of foreign language studies**

*Fabian Myroslava Petrivna*

*Doctor of Philological Sciences, Professor,  
Professor of English Philology Department  
Uzhhorod National University*

Contemporary linguistics pays much attention to foreign language studies in their various aspects and manifestations. Despite the fact that much has been written on communication as a social activity, its importance, types and main characteristic features, still there are issues to be further discussed and studied. Foreign language studies presuppose that any language is a principal means of communication possessing its own system and structural organization.

In a foreign language learning, communication definitely occupies the first place. Furthermore, without it there is no interaction, language learning and teaching. Living in a society, everyone tries to learn how to communicate in a foreign language, using various methods and techniques to achieve this aim. Learning foreign languages for communicative purposes, aims to apply the theoretical perspective of communicative approach, making the communicative competence the final goal of language learning. Scholars engaged in such research, focus on the importance of reading, speaking, listening and writing in communication. The

latter is the exchange of information between individuals through a common system of symbols. Moreover, communication is the process of sending and receiving various messages through verbal and nonverbal means, including speech, or oral communication. Besides, it also includes writing and graphical representations as well as signs, signals, and behaviour. In this respect, issues on speech etiquette, its functions and main characteristic features are of great importance for both foreign language teaching and learning, as well as for foreign language studies.

Etiquette in its various forms and types has always been in the centre of scholars' attention owing to different approaches to its study and contexts, in which it could be realized (O. Myronyuk, L. Dmytruk, V. Oliinyk, I. Sokolets', I. Korolyov, M. Fabian). It is a code of polite conduct; it is the set of conventional rules of personal behaviour in polite society, usually in the form of an ethical code that delineates the expected and accepted social behaviours that accord with the conventions as well as norms observed by a society, a social class, or a social group. Etiquette is defined as "a set of rules of conduct that relate to the outward manifestation of people's attitudes (behaviour, forms of treatment and greetings, behaviour in public, manners, etc.)" (Bohdan, 1998: 35). Speech etiquette refers to the system of speech behaviour, the rules of live conversation and correspondence, how to use the language and its tools in a specific situation and environment. The choice of its formulas plays a crucial role in a foreign language learning. In a broad sense, speech etiquette characterizes almost every successful communicative act. It is impossible to name a language culture in which etiquette requirements to speech activity would not be presented. To the sphere of speech etiquette belong expressions of respect, sympathy, complaints, grief, etc. accepted in a definite culture. Furthermore, they may vary from culture to culture, and one is to remember about specific requirements of speech etiquette in different cultures, e.g. what can be the topic of conversation and what cannot, is it accepted to boast of one's success story or not, and the like).

Domestic linguistic etiquette relies on observance of human moral norms and development of peculiar ethnic rules of education.

Volodymyr Monomakh was among the first ones to develop the norms of Ukrainian speech etiquette.

At its core, speech etiquette has a national identity, since it has been formed since childhood by means of the mother tongue. Modern researchers are trying now to uncover the multidimensional and complex essence of the concept of “speech etiquette”.

Speech etiquette is characterized by striking national specificity related to the unique speech behaviour, customs, rituals, nonverbal communication of a certain ethnic group representatives. The nation’s speech etiquette system is a complex of all possible formulas. Its structure is defined by the following basic elements of communicative situations: appeal, greeting, forgiveness, apology, gratitude, wishes, request, acquaintance, congratulation, invitation, offer, advice, consent, refusal, sympathy, compliment, oath, praise, etc. Among them are the ones used for establishing contact between the speakers – formulas of address and greetings; for maintaining contact – formulas of apology, request, and gratitude; for the termination of contact – formulas of farewell and wishes. Various approaches to the study of speech etiquette require in-depth analyses of its elements’ essence, peculiarities within cultures, etc. which, ultimately, should lead to the unification of its terminological apparatus.

Despite the apparent differences in the interpretations of the term, almost all researchers note the systematic character of speech etiquette units, and the focus is on a standardized speech behaviour, which has a number of typical features: situational (specific person, at a certain moment of communication, which occurs at a certain time and in a certain place; communicants are in certain relationships, and the situation of communication itself requires a certain behaviour and, accordingly, the use of situationally determined formulas of speech etiquette), regulatory (speech etiquette distributes communicative roles, establishes the status of interlocutors and determines the tonality of communication) and coherent (adherence to the norms of speech etiquette puts the addressee/addresser of speech in one or another position in the hierarchy (relative to the interlocutor) and refers not only to the situation of speech etiquette manifestation, but to certain



interlocutors' characteristics (social, cultural, educational background, age, sex, etc.).

Speech etiquette is a structured functional system. Accordingly, it has a certain set of functions. Units of speech etiquette primarily perform a communicative-pragmatic function. On the basis of the latter, fatic, conative, regulatory, imperative, emotionally-expressive functions are distinguished. Each of them gives clear-cut picture of speech etiquette functioning, at the same time giving advice as to what should be done and how to do it to avoid miscommunication.

Conflict prevention is also treated by some scholars as a speech etiquette function (if one observes it, no conflict is possible).

The choice of a particular unit of speech etiquette is influenced by the social role of the individual as well as by both linguistic and extralinguistic factors.

When changing the role structure of the communication situation, the individual switches from one stereotype of behaviour to another, uses different speech styles and a variety of speech etiquette units in order to establish, maintain and complete the communication.

## References

Богдан С. К. Мовний етикет українців: традиції і сучасність. Київ: Рідна мова, 1998. 475с.

Дмитрук Л. Особливості українського мовленнєвого етикету. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 1. 2016. С. 273-277.

Дорда С. В. Комунікативно-прагматичні особливості висловлювань, що передають каяття (на матеріалі англійської мови): дис...канд. філол. наук:10.02.04. Київ, 1996. 164 с.

Корольов І. Р. Відображення національно-ціннісних орієнтирів у комунікативній поведінці різномовних інтраквантів. *Studia Linguistica*. Київ, 2011. Вип. 5. Ч. 2. С. 286–291.

Миронюк О. М. Історія українського мовного етикету звертання. Київ: Логос, 2006.167с.

Олійник В. В. Спілкування як комунікативний феномен: соціально-психологічні аспекти. *Вісник Національного університету оборони України*. Вип. 2 (33). Київ, 2013. С. 266-269.

Соколюк І.І. Мовленнєвий етикет як складова підготовки вчителя іноземної мови: навч. посібник. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2006. 134 с.

Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: навч. посіб. Київ: Інкос, 2006. 247 с.

Фабіан М.П. Етикетна лексика в українській, англійській та угорській мовах. Ужгород: Інформаційно-видавниче агентство "ІВА", 1998. 256 с.

Fabian M.P. Etiquette in modern English: social setting. *Сучасні дослідження з іноземної філології*. Вип. 15. Ужгород, 2017. С. 10-20.

## **Older Age Discourse in the Era of COVID-19 Pandemic**

*Holyk Snizhana Vasylivna*

*Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor,  
Head at English Philology Department,  
Uzhhorod National University*

Human ageing has already become a flourishing field of study both in natural and social disciplines. This has been predetermined by demographic changes during the last century and the so-called "longevity revolution" which have transformed social interpretations of old age. Ageing in the previous century was characterized by the emergence of retirement as an expectation for the majority of the population and served as the marker of old age, and which Higgs (2018: 310) defines as "*a post-work period of relative health and increasing security*". Furthermore, traditional biomedical approach to old age and the narrative of decline have recently been exchanged by the idea of rejuvenation, happiness, "*with a special focus on the model of successful ageing, which has greatly altered the definitions and understandings of the process of growing old*" (Stončikaite, 2019: 2). Researchers emphasize that "*the idea that old age was defined by poverty and dependency has become challenged by the cultures of what has come to be termed the third age focusing on choice, autonomy, self-realisation and pleasure*" (Higgs, 2018: 310). The modern concept of "successful ageing" as an antithesis to the narrative of decline has replaced negative constructions of age and is known to portray it as a period in life with youthful looks and healthy living.

Medical anthropologists compare the present-day research on old age to "*a voyage to an unknown labyrinth with innumerable*

*ramifications*”(e.g., Kottow, 2018: x) and assume that this task becomes complicated with a number of obstacles. Indeed, one of such obstacles is the COVID-19 pandemic which has not only transformed the whole world, but also posed new challenges for intergenerational coexistence by introducing new types of old age narratives, as well as promoting further ageist stereotypes and approaches.

This paper attempts to give insight into the current discourses of ageing influenced by COVID-19 pandemic in order to define dominant narratives in OLD AGE conceptualization in English through governmental policies and media coverage.

Although recognizing the fact that COVID-19 does have an age-related risk component for the aged, a destructive narrative of disposability has emerged bringing in questions of medical triage about who should live or die when medical resources are limited and hospital systems overwhelmed. As a result, one of the most common stereotypes in the pandemic discourse assumes that the older people are “doomed to die”. It has become a new threat to well-being and survival in later life, adding significantly to already existing ageist attitudes. One scientific member of the UK government’s Joint Committee on Vaccination and Immunisation, Professor Dingwall stated: “*A wise person would, of course, prefer to die later rather than sooner, but they might also consider that some deaths are easier to bear than others... we should acknowledge that many frail old people might see Covid-19 infection as a relatively peaceful end compared with, say, several years of dementia or some cancers*” (Lloyd-Sherlock et al., 2021). Gullette, a pioneer of ageing studies, claims that, “*Ethical triage even in crisis care should focus on the individual’s medical condition, not the sociological category*” (Gullette, 2020). While age-based mistreatment and discrimination are far from being new, the pandemic has only made them worse. By introducing such policy, vulnerable older adults prove to be stigmatized only on the basis of their chronological age. Gullette urges to “*silence the pandemic narrative that old people are expendable in a crisis*” (ibid.).

Another disturbing consequence of discrimination narratives in the older age discourse is the ageist attempt to segregate the society and isolate the elderly as a social group. COVID-19 has significantly affected older people, especially at the outbreak of the pandemic, when their loneliness and isolation have become particularly evident. Recently, there have been attempts among the authorities, including some academic researchers, to keep only this segment of society quarantined, without thinking of many other potential harms that might have an impact on this vulnerable social group (Hyde, 2020). This resulted in further physical and social distancing, as well as discrimination and hate speech against older adults.

Pandemic can also be blamed for the outburst in intergenerational hostility as encoded in Internet epithets, such as “*grandma/grandpa killer*” “*boomer remover*” and “*boomer doomer*”. These hostile ageist units stand in sharp contrast with official policies about protecting older adults, stereotyped as frail and vulnerable.

The phrase “*boomer remover*” to name the coronavirus first appeared on Twitter on February 29, 2020. Researchers state that only in two weeks, “*boomer remover*” was trending on Twitter in the US and use of the hashtag peaked...” (Elliott, 2022: 82). Such acclaim of the coronavirus as the “*boomer remover*” might be seen as incapacitating the whole generation. Older adults are represented as medically compromised, even though many of them describe their own health in terms of good or excellent.

As a matter of fact, “*prevalence and justification of ageist attitudes and language around older adults as a consequence of the current coronavirus crisis*” are despairing trends (Hyde, 2020). Older age and vulnerability are becoming to be used interchangeably. According to gerontologist and *Agescapes* blogger Hyde, this tendency demonstrates the approval of “gerontocidal language”, the language which is devastatingly offensive and providing no sense of compassion or support. Similarly, the notion of “*eldercide*” (Gullette, 2021) has been introduced into the older age discourse, “*We’ve been hit over the head with eldercide and other kinds of growing ageism. And if we don’t pay attention now,*

*we'll never pay attention*". Such narratives not only destroy the possibility of intergenerational social solidarity, but as ageist attitudes, they have negative impact on the health of older adults. Older are deemed disposable and rejected from society.

Research results indicate that COVID-19 discourse has highlighted the features of vulnerability and disposability of the elderly in conceptualizing OLD AGE. Before the coronavirus outbreak, media representations of the elderly tended to focus on the stories of "successful ageing". Since March 2020, however, the media and governmental offices have launched crisis discourses, relentlessly framing all older adults as frail, being at-risk, and of diminished social value. The analysis has also identified explicit ageist naming tendencies and the infantilization of older adults. As a result, the COVID-19 pandemic has promoted and enhanced the spread of ageism and the "othering" of the elderly.

### References

- Elliott R. The 'Boomer remover': Intergenerational Discounting, the Coronavirus and Climate Change. *The Sociological Review*. Vol. 70(1). 2022. P. 74 – 91.
- Gullette M. Ageist "Triage" Is a Crime Against Humanity. *Short Takes*. – *Los Angeles Review of Books* (LARB), 2020. Available at <https://lareviewofbooks.org/shorttakes>
- Gullette M. American Eldercide. *Dissent*, January 5, 2021. Available at: [https://www.dissentmagazine.org/online\\_articles/american-eldercide](https://www.dissentmagazine.org/online_articles/american-eldercide)
- Higgs P. Afterword: Homes in the Context of the Third and Fourth Ages. *Home Cultures*. 15:3, 2018. P. 309-316.
- Hyde M. Ageism and the coronavirus crisis. Why an age-based selective lockdown policy is wrong. *Agescapes*. Available at: <https://agescapes.blog/2020/05/01/ageism-and-the-coronavirus-crisis-why-an-age-based-selective-lockdown-policy-is-wrong/>
- Kottow M. *Towards a Medical Anthropology of Ageing*. Cambridge Scholars Publishing, 2018. 187 p.
- Lichtenstein B. From "Coffin Dodger" to "Boomer Remover": Outbreaks of Ageism in Three Countries With Divergent Approaches to Coronavirus Control. *Gerontol B Psychol Sci Soc Sci*, 2020, Vol. XX. No. XX. P. 1–7.
- Lloyd-Sherlock, P., Geffen, L., McKee, M. UK government "experts", COVID-19 Ageism and Gerontocide Apologists. *Global Platform*. July 27, 2021. Available at: <https://www.corona-older.com>
- Stončikaitė I. Revisiting Happiness and Well-Being in Later Life from Interdisciplinary Age-Studies Perspectives. *Behavioral Sciences*, 2019. 9, 94.

# **Integrating 21<sup>st</sup> century skills in language classroom to develop students' intercultural communicative competence**

*Dr Eleni Korosidou,  
Adjunct Lecturer, Postdoctoral Researcher  
University of Western Macedonia- Greece*

*Prof. Eleni Griva,  
Professor of Applied Linguistics  
University of Western Macedonia- Greece*

## **Introduction**

The term 21<sup>st</sup> Century Skills is often used to describe a set of skills that students should have in order to be able to operate in a modern environment, to manage challenges and cope with opportunities. In Partnership for 21st Century (Partnership for 21st Century, 2009) a number of skills are recognized as those that separate students prepared for life in contemporary societies and work environments from those who are not. The 21st Century Skills cover a range of areas (Lee, 2012; Wan & Gut, 2011), with creativity, critical thinking, communication, collaboration and cross-cultural functioning being listed among the key skills for tomorrow's active citizens.

Moreover, researchers refer to the notion of intercultural communicative competence as the ability to communicate appropriately and effectively with people from different countries or with various cultural backgrounds (Byram, 1997; Deardorff, 2006). Byram (2008) defines intercultural competence as a set of skills, knowledge and attitudes integrated in a five-dimensional framework, In more detail, the framework includes: a) knowledge, b) interpreting/ relating skills, c) discovery/ interaction skills, d) attitudes, and d) critical awareness.

## **A language learning framework focused on 21<sup>st</sup> century skills and intercultural competence development**

Preparing children for the future society means creating the specific conditions for allowing them to think and face challenges, in other words to make them able of critical understanding (Cope & Kalantzis, 2006). In that context, multiliteracy pedagogy

implementation (Cope & Kalantzis, 2000) is essential, referring to the ability to identify, interpret, create, and communicate meaning across a variety of visual and oral forms of communication, involving an awareness of the social, economic and wider cultural factors that frame communication. Moreover, multiliteracy pedagogy aims at collaborating and negotiating with others who are different to oneself in order to forge a common interest with a broader community of peers (Cope & Kalantzis, 2015).

What is more, the digital revolution has transformed the way we educate children, calling for evidence based technology integration into the 21<sup>st</sup> century classroom. Researchers place special emphasis on interweaving information and technology literacy to the teaching of core subjects, intending to motivate learners and achieve learning goals (Robin, 2008). All in all, effective technology use in the classroom can facilitate playing, communicating, collaborating and accessing information, also supporting 21<sup>st</sup> century skills development.

Employing digital tools can also foster the building of a language learning framework which encourages intercultural communication. At the classroom level, intercultural contact is promoted by allowing for online-based interactions, information and experiences sharing or reflection processes upon intercultural experiences. At the level of the school unit, adopting a culturally inclusive curriculum focused on acknowledging and celebrating diversity both within the school unit and beyond its walls, e.g. through school-community partnerships or affiliations with schools to conduct projects in common, can encourage intercultural competence development.

### **The role of the language teacher**

The role of the teacher in the modern language classroom lies in exploring ways to effectively integrate the above mentioned key skills in a lesson, enabling students to both master these skills and achieve communication in the second/ foreign language (L2/ FL).

The Framework for 21st Century Learning, developed by the Partnership for 21st Century Skills (Partnership for 21st Century, 2009), constitutes a useful tool for teachers. It describes a set of competencies, in the sense of the content knowledge, specific skills,

expertise and literaciesthat students should possess as future citizens. Although the terms "competence" and "skill" are often used interchangeably, competence is to be considered a broader concept. In more detail, competence suggests the use of the individual's abilities, knowledge and understanding, as necessary components for an individual's active participation in the community (Crick, 2008).

Furthermore, it seems that in contemporary, multicultural classrooms language teachers are required to set intercultural communicative competence development as a pivotal goal, enabling language learners to be 'intercultural speakers'(Byram, 1997), adept at affronting the challenges of 21st century citizenship. Setting up the environment for meaningful learning and participation in activities that offer opportunities for collaboration, creativity, strategy development and deployment of one's potential to the full is the responsibility of teachers (Caena, 2017).

### **Concluding remarks**

In conclusion, for the development of the 21st century skills and intercultural competence it is proposed to adopt a holistic view of teaching and learning, as core competencies are developed in systems that promote and leverage a variety of learning approaches and environments. The integration of technology educational tools also moved theL2/ FL language learning process away from the typical classroom setting (Siemens, 2005). The modern educational context indicates the creation of a framework for the advancement of a number of skills and strategies, based on the students' future needs. Emphasis should be placed on a) the skills themselves and the knowledge of the content, b) the understanding of the core subjects (language, numeracy, digital literacy, science, social and political education), as well as 21st century interdisciplinary topics, c) achieving in-depth understanding, d) problem solving and active participation, and e) evaluating "success" in a variety of ways (Kay & Greenhill, 2011).

### **References**

Partnership for 21st Century. (2009). *P21 framework definitions: Partnership for 21st Century Skills*. Retrieved November 19<sup>th</sup>, 2012 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf> .



- Lee, W. O. (2012). Education for future-oriented citizenship: implications for the education of twenty-first century competencies. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(4), 498-517.
- Wan, G., & Gut D., M. (Επιμ.) (2011). *Bringing Schools into the 21st Century, Explorations of Educational Purpose*. Springer Science and Business Media B.V.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters: Clevedon.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.  
<https://doi.org/10.1177/1028315306287002>.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Crick, R. (2008). Key Competencies for Education in a European Context: narratives of accountability or care. *European Educational Research Journal*, 7, 311 –318.
- Caena, F. (2017). Weaving the fabric: Teaching and teacher education ecosystems. In B. Hudson (Ed.), *Overcoming fragmentation in teacher education policy and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2006). From literacy to 'multiliteracies': Learning to mean in the new communications environment. *English Studies in Africa*, 49(1), 23-45. <https://doi.org/10.1080/00138390608691342>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). "The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies.". In B. Cope and M. Kalantzis (Eds) *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning By Design*, pp. 1-36. London: Palgrave.
- Robin, B. P. (2008). Digital Storytelling: a Powerful Technology Tool for the 21<sup>st</sup> Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.
- Siemens, G. (2005). *Learning Development Cycle*. Bridging Learning Design and Modern Knowledge Needs. Jul. 12, 2005.
- Kay, K., & Greenhill, V. (2011). Twenty-First Century Students Need 21st Century Skills. In Wan, G. & Gut D., M. (Eds.) (2011). *Bringing Schools into the 21st Century, Explorations of Educational Purpose* 13. Springer Science and Business Media B.V.

# Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΕΙΑΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ THE CONCEPT OF CITIZENSHIP IN ITS INTERCULTURAL DIMENSION

*Δρ Ευμορφία Κηπουροπούλου*

*Ειδική Επιστήμων ΠΤΔΕ*

*Πανεπιστήμιο Δυτ. Μακεδονίας*

*Dr Evmorfia Kipouroulou*

*Special Teaching Staff*

*University of Western Macedonia- Greece*

## **Εισαγωγή**

Η πολιτειότητα αφορά μια πολιτισμική «κατασκευή» και επηρεάζεται κάθε φορά από το κοινωνικό-πολιτικό περιβάλλον. Μια σημαντική διάσταση της πολιτειότητας δίνει ο Χριστόπουλος (2013) για τον οποίο, η τελευταία, διατηρεί πάντα, ως συστατικό της χαρακτηριστικό, την «ικανότητα να χωρίζει και να ενώνει, να αποκλείει και να συμπεριλαμβάνει» αποτελώντας έτσι ένα δημοκρατικό ισότοπο. Σε κάθε περίπτωση, προσπαθεί να εκφράσει το είδος της σχέσης του πολίτη με το επίσημο κράτος (Νούλα, 2014).

Στη βιβλιογραφία απαντώνται ως κυρίαρχα τρία ερμηνευτικά πλαίσια της ιδιότητας του πολίτη, το φιλελεύθερο, το κοινοτιστικό και το δημοκρατικό. Ωστόσο, στη σύγχρονη μετανεωτερική εποχή η ακαδημαϊκή συζήτηση κινείται στο πλαίσιο των μετακινήσεων των λαών και κάτω από την επίδραση της παγκοσμιοποίησης. Συναντώνται έτσι οι όροι «μεταεθνική πολιτειότητα», «αποεθνικοποιημένη πολιτειότητα» και «κοσμοπολιτισμός» (Τίγκας & Νάνου, 2016).

## **Πολιτειότητα, ταυτότητα και μεταναστευτικές ομάδες**

Το παγκόσμιο ενδιαφέρον για τη σύνδεση της πολιτειότητας με την ανάπτυξη σχετίζεται με αρκετούς αλληλοσυνδεόμενους παράγοντες. Κάποιοι από αυτούς αφορούν τις σύγχρονες διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης από τη μια πλευρά και του τοπικισμού από την άλλη, τη δυναμική των αυξανόμενων

μεταναστευτικών ροών, το υψηλό πολιτικό ενδιαφέρον για τις εθνικές και πολιτισμικές διαφορές με τα εθνικά κράτη. Συχνά οι κυβερνήσεις προβάλλουν την έννοια της πολιτειότητας ως πολιτειακής ταυτότητας σε μια προσπάθεια να ενώσουν όλους τους πολίτες κάτω από μια νέα μορφή κοινοτικότητας. Παράλληλα, η αμφισβήτηση της αξιοπιστίας των εθνικών κρατών έχει οδηγήσει στο αίτημα της αναγνώρισης των πολλαπλών διαστάσεων της πολιτειότητας και στην ανάγκη να φανερωθούν οι αποκλεισμοί που προκύπτουν από τη σύνδεση της πολιτειότητας με το εθνικό κράτος (Jones & Gaventa, 2002). Η πολιτειότητα αποτελεί μια σημαντική πλευρά της ταυτότητας η οποία περιλαμβάνει την πολιτική δέσμευση και συμμετοχή του υποκειμένου στην κοινότητα. Εξασκείται, όταν τα υποκείμενα διεκδικούν τα κοινωνικά και οικονομικά τους δικαιώματα, δεν προβάλλουν την εθνική ταυτότητα για να δικαιολογήσουν διακριτικές ή στερεοτυπικές συμπεριφορές και βιώνουν θετικά την πολλαπλότητα της πολιτειότητας (Ross, 2007). Η πολιτειακή ταυτότητα αναπαριστά μια θέση στο πλαίσιο των επίσημων σχέσεων που προσδιορίζονται από τη δημοκρατική ηγεσία και τους νόμους. Κάθε άτομο μπορεί να καταλάβει τη θέση του «πολιτειακού» υποκειμένου με την έννοια ότι μπορεί να συγκροτήσει τον λόγο του μέσω αυτής (Donald, 1996). Η έννοια της πολιτειότητας ως πολιτικής πράξης υπονοεί ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις των μελών της πολιτικής κοινότητας. Γίνεται σαφές ότι το μοντέλο της πολιτειότητας δεν ήταν πάντα σταθερό αλλά υπήρχε (και υπάρχει) πάντα σε συνδυασμό με αγώνες που πραγματοποιήθηκαν στη διάρκεια διαφόρων ιστορικών περιόδων και αφορούσαν κοινωνικές διαφορές ιδιαίτερα μεταξύ κοινωνικών τάξεων, εθνών και φυλών (Zachos, 2006).

Η νεωτερική προσέγγιση της δημιουργίας των εθνών και της εθνικής ταυτότητας παράγει έναν λόγο για την κατασκευή της εθνικής ταυτότητας, αντιπαραβάλλοντάς την προς την ουσιοκρατική λειτουργία της εθνικής ταυτότητας και της φυσικής ένταξης του ατόμου σε ένα έθνος και αποδίδοντάς της υλικά γνωρίσματα και κοινωνική και πολιτική προέλευση. Μια ομάδα ανθρώπων γίνονται έθνος όταν αναγνωρίζουν για τον καθένα συγκεκριμένα και σταθερά δικαιώματα και υποχρεώσεις εν ονόματι της κοινής τους ιδιότητας ως μελών της ίδιας εθνικής ομάδας, αφού

τα έθνη αποτελούν κατασκευές των ανθρώπινων αντιλήψεων και των μορφών αλληλεγγύης –και κατά συνέπεια και εξουσίας– (Gellner, 1992, Hobsbawm, 1994) συγκροτούνται ως εθνικά υποκείμενα από το έθνος-κράτος και τους μηχανισμούς του, όπως είναι η δημόσια μαζική εκπαίδευση, και το έθνος-κράτος είναι αυτό που κατασκευάζει μια φαντασιακή κοινότητα μέσω της οποίας παράγονται οι δεσμοί αλληλεγγύης και συνοχής της κοινότητας (Anderson, 1991, Λιάκος, 2005). Κατασκευάζεται, κατά συνέπεια, η συγγένεια και η αδερφικότητα με τα υπόλοιπα μέλη του ίδιου έθνους ακόμα και με τα μέλη της διασποράς.

Η εθνική ταυτότητα βιώνεται στην καθημερινή ζωή, στον κόσμο των εθνών-κρατών. Τα μέλη μια εθνότητας μοιράζονται κοινούς μύθους, κοινές μνήμες και παραδόσεις οι οποίες βρίσκουν ή δεν βρίσκουν πολιτική έκφραση στα εθνικά κράτη στα οποία διατείνονται ότι ανήκουν. Η έννοια του κράτους, η οικονομική και πολιτιστική αυτοδιάθεση του κράτους που εδραιώνεται μέσω των θεσμών, όπως είναι η μαζική εκπαίδευση και οι γραφειοκρατικοί διοικητικοί μηχανισμοί και η δυνατότητα του να επεκτείνει τα γεωγραφικά του όρια χαρακτηρίζουν ένα εθνικό κράτος. Τα μέλη των εθνοτικών κοινοτήτων βιώνουν φαντασιακά την ταύτισή τους και την αλληλεγγύη τους προς την ομάδα στην οποία ανήκουν (Hobsbawm, 1994, Gellner 1992, Anderson, 1991). Στο πλαίσιο αυτό, η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας περιλαμβάνει και την ιδιότητα του πολίτη, την πολιτειακή ταυτότητα.

Στη διάρκεια της ιστορίας της Δύσης, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Bhabha (1996) υπάρχουν και οι άνθρωποι που μιλούν τον απόκρυφο λόγο της μελαγχολίας και της μετανάστευσης. Οι μετανάστες μιλούν την ξένη γι' αυτούς γλώσσα και επικοινωνούν στο νέο κοινωνικό πλαίσιο μιμούμενοι τις χειρονομίες· προσπαθώντας να επικοινωνήσουν στη νέα γλώσσα ανακαλύπτουν ότι η νοηματοδότηση των λέξεων, όταν εκφέρεται από τους ίδιους, αλλάζει. Αποτελούν τον «άλλο» της χειρονομίας και του αποτυχημένου λόγου που προκαλεί την εμφάνιση της ρατσιστικής φαντασίωσης για την αγνότητα και την καταδίωξη του «άλλου» προκειμένου για την επαναφορά του οικείου παρόντος. Οι μειοψηφικές πολιτισμικές ομάδες δημιουργούν θέσεις υποκειμένου, τέτοιες ώστε να εξυπηρετούν μάλλον την αφομοίωσή τους παρά τον

σεβασμό και την εκτίμηση των πολιτιστικών τους διαφοροποιήσεων καθώς και τη δυνατότητά τους να αποκτήσουν την «ιδιότητα του πολίτη», η οποία στην ελληνική νομοθεσία φαίνεται να ταυτίζεται με την «ιθαγένεια». Στην προσπάθεια να δούμε τη θέση των μεταναστών ως πολιτικών υποκειμένων στην ελληνική κοινωνία μπορούμε να σταθούμε και στους όρους «αλλοδαπός» και «ομογενής παλιννοστούντας», οι οποίοι αποδίδονται στα μέλη των μεταναστών και τους προσδίδουν συγκεκριμένες μειονεκτικές ή αντίστοιχα πλεονεκτικές θέσεις υποκειμένου στο πλαίσιο των θεσμών, όπως είναι η εκπαίδευση. Η ταυτοποίηση των μαθητών ως αλλοδαπών ή ως παλιννοστούντων ή ως μαθητών με μεταναστευτική ή προσφυγική βιογραφία κατασκευάζει και αντίστοιχους λόγους στο πλαίσιο του σχολείου. Και μόνο η ίδια η τυπική διάκρισή τους σε αλλοδαπούς, μετανάστες, πρόσφυγες και παλιννοστούντες αρκεί για να δημιουργηθούν εκ προοιμίου αντίστοιχες θέσεις υποκειμένων στις οποίες θα τοποθετηθούν οι μαθητές και να τοποθετηθούν σε διαφορετικές ομάδες μέσα στο σχολείο και να αντιμετωπιστούν από τον αντίστοιχο θεσμό με διαφορετικές πρακτικές και προσδοκίες προσδίδοντάς τους και διαφορετικές ταυτότητες.

### **Επιλογικά**

Στη σύγχρονη προσέγγιση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας προτάσσεται η πολιτειακή διάσταση. Και το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα στον διαπολιτισμικό του προσανατολισμό μπορεί να λειτουργήσει εξαιρετικά στην έκφραση της ιδιότητας του πολίτη είτε σε θεωρητικό είτε σε επίπεδο παιδαγωγικών εφαρμογών με εστίαση στη δικαιωματική ένταξη όλων των μαθητών και μαθητριών από όλα τα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν τη συμμετοχή των μαθητών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, την εμπλοκή τους σε θέματα της επικαιρότητας με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση δημοκρατικών πολιτών που θα είναι σε θέση να αντιληφθούν τα πλεονεκτήματα της ειρηνικής συμβίωσης, της αποδοχής της ετερότητας και της ενεργούς συμμετοχής και θα αντιλαμβάνονται κριτικά τους μηχανισμούς χειραγώγησης και χειραφέτησης (Παπαδόπουλος, 2016) αλλά και τη δική τους επενέργεια σε αυτούς. Η παιδαγωγική της ένταξης μπορεί να λειτουργήσει ιδανικά προς αυτή την κατεύθυνση

προωθώντας και εφαρμόζοντας τους όρους της κοινωνικής δικαιοσύνης.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities*. London: Verso και Anderson, Benedict (1997). Φαντασιακές Κοινότητες/μετ. Ποθητή Χαντζαρούλα, Αθήνα: Νεφέλη.
- Gellner, E. (1992). *Έθνη και Εθνικισμός/μτφρ.* Δώρα Λαφαζάνη. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Hobsbawm, J. E. (1994). *Έθνη και Εθνικισμός από το 1780 μέχρι σήμερα/μτφρ.* Χρύσα Νάντρις. Αθήνα: Ινστιτούτο Του Βιβλίου-Μ. Καρδαμίτσα
- Ζεμπύλας, Μ. (2011). *Εκπαιδευτική πολιτική και αναλυτικά προγράμματα*. Κύπρος: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Λιάκος, Α. (2005). *Πώς στοχάστηκαν το έθνος αυτοί που ήθελαν να αλλάξουν τον κόσμο;* Αθήνα: Πόλις.
- Νούλα, Ι. (2014). *Η έννοια της πολιτειότητας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: η «κατασκευή» της έννοιας του πολίτη στο πλαίσιο των εφαρμοζόμενων παιδαγωγικών πρακτικών* (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Παπαδόπουλος, Κ. (2016). «Για μια εκπαίδευση στην πολιτειότητα με δημοκρατικό προσανατολισμό υπό συνθήκες νεοφιλελεύθερης ιδεολογικής ηγεμονίας». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, (8), 19-32.
- Τίγκας Ι. & Νάνου Κ. (2016). «Αναπροσαρμογές στην εκπαίδευση για την πολιτειότητα. Μεταβαίνοντας από τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ στα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών», Πρακτικά Συνεδρίου, *Προγράμματα Σπουδών – Σχολικά εγχειρίδια Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον, Τ. Γ'*. επιμ. Γρόσδος Σ. Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος PIERCE - Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος, Αθήνα, 435-445.
- Bhabha, H. (1996). “Culture’s in-Between” στο Stuart Hall & Paul du Gay ed/*Questions of Cultural Identity*. London: Sage, 53-60.
- Donald, J. (1996). “The citizen and the Man about Town” στο Stuart Hall ed. *Questions of Cultural Identity*. London: Sage, 170-190.
- Jones E. & Gaventa J. (2002). *Concepts of Citizenship. A review*. Institute of Development Studies, Brighton, England.
- Ross A. (2007). “Multiple identities and education for active citizenship”, *British Journal of Educational Studies*, 3, 286-303.
- Zachos D. (2006). “Citizenship, Ethnicity and Education in Modern Greece”, *Journal of Modern Greek Studies*, 27 (1), 131-155.

## **Preaching discourse in Anglican rhetorical practice**

***Kravchenko Nina***

*Dr. Philol. Sciences, Prof.*

*head of the department of theoretical and applied  
phonetics of the English language,  
Odessa National University named after I. Mechnikov*

***Shevchenko Snezhana***

*graduate student of the department of theoretical and applied  
phonetics of the English language,  
Odessa National University named after I. Mechnikov*

Religious discourse is of considerable interest in the perspective of the study of the rhetorical features of its genres. In this regard, the study of religious preaching is very relevant.

Religious discourse has a number of unique characteristics and occupies a special place in the system of discourse types. Speaking about the structure of religious discourse as one of the types of institutional discourse, V. Karasyk identifies a number of structural components of this type of discourse, namely, "participants; chronotope (time and place); purposes; values and ways of their expression; key cultural concept; strategies; subject; varieties and genres; precedent (culturogenic) texts » (Kapacik, 2002:6). The central participant in this discourse is the clergyman - bishop, presbyter, deacon, abbot, etc., who can act as a "performer of a certain role - preacher, clergyman; he is also the bearer (not in his own name, but only as a "transagent" between God and man) of the highest knowledge, wisdom, on the one hand, given to man by the Almighty, and on the other hand, the experience gained by human society over millennia (Robinson, 1980:57).

Until recently, linguistic analysis of religious texts was on the periphery of scientific research of Ukrainian linguists. Issues of language and religion were mainly considered from a historical, cultural, sociological and religious point of view, while abroad preaching was actively studied both from the standpoint of compositional structure and lexical-syntactic content, and in terms of its rhetorical orientation and foundations of effective

communication. Foreign studies of sermons from the standpoint of homiletics as a section of rhetoric are represented in the works of F. Creddock, J. Minz, D. Braga, H. Robbinson. Their works are study guides for all the stages of sermon preparation.

In the works of D. Buttrick and S. Killinger (Buttrick, 1987, Killinger, 1996) sermon is understood as a special genre, characterized by a specific structure and special means of lingual expression. In the books of G. Adams and J. McClure, preaching is explored as an integral part of worship, its place and task in religious communication (Adams, 1986, McClure, 2001). D. Crystal in his work "Language and Religion" highlighted the place of religion in English life and analysed the socio-cultural factors influencing the preacher's style of speech (Crystal, 1965).

In British rhetorical practice, there are pronounced national specific features, namely the desire not to invade the "personal space" of the listener, lack of dogmatism, irony and self-irony, and so on. Despite the dogmatism inherent in any religious discourse, flexibility and diplomacy are inherent in even religious preaching speech.

In present review, it is appropriate to describe briefly the specifics of the Anglican Church and the peculiarities of the preacher's interaction with parishioners. The British are Christians, predominantly Protestant, belonging to the Anglican Church. Historically, the Anglican Church owes its rise to Henry VIII, who severed ties with the Roman Catholic Church, pursuing not so much religious as political goals. The final image of Anglicanism developed during the reign of Elizabeth I in the second half of the sixteenth century as "*via media*" (middle way) between classical Catholicism and Protestantism. During this period, the Book of Common Prayer and 39 Articles on the basis of Anglican doctrine were completed (39 Articles are a brief and condensed statement of what Anglican Christians believe and teach). Anglicanism combines the Catholic dogma of the saving power of the Church with the Protestant doctrine of salvation by personal faith. In English theology, there was originally a tradition not to create any theological definitions, because they were the cause of divisions in early and medieval Christianity.



Anglicans see the richness of the meaning and values of Christianity in the diversity of theological formulations. According to them, the diverse concepts of Christianity lead to a deeper understanding of the truths of Revelation. In this regard, Anglican theology has developed the concept of *comprehensiveness* (comprehensiveness, inclusiveness, completeness), which allows this "middle way" in the interpretation of truths and in the formation of religious foundations of life.

The audience of the Anglican liturgical sermon, if it is a parish, is usually familiar to the preacher. He knows not only its composition and the peculiarities of his listeners, but also what they live for, what worries them at present. All this is reflected in the choice of the theme of the sermon, the selection of illustrations, the style of presentation. Thus, the listeners are to some extent co-authors of the sermon. Usually after Divine Service, parishioners can approach the preacher and ask questions that interest them - there is a kind of delayed dialogue between the priest and the audience, which acts as a feedback and can help the preacher understand what the audience wants to hear or which aspects should be paid more attention to.

This approach to interaction with the audience is fully in line with modern theories of communication, where not influence, but interaction becomes a measure of the effectiveness of public speech.

Thus, the Anglican sermon, despite having common features with other Christian denominations, has pragmatic and rhetorical peculiarities, due to both pronounced national specific features of the British, and a special way of developing Anglican doctrine.

### **References**

- Adams J. Preaching with Purpose, Zondervan, 1986. 176P.  
Buttrick D. Homiletics: Moves and Structures. NY, 1987. 512P.  
Crystal D. Linguistics, language and religion. Burns & Oates, London, 1965. 191P.  
Killinger J. Fundamentals of Preaching. Augsburg Fortress, 1996. 107P.  
Robinson H.W. Biblical Preaching: The Development and Delivery of Expository Messages. USA, Baker Academic, 1980. 264P.  
Карасик В. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002. 304 с.

## **Spectrum as an indicator of territorial identity**

*Prysyazhnyuk Oksana Yaroslavivna,  
PhD in Philology, Associate Professor of Foreign Languages  
for the Humanities, Faculty of Romance-Germanic Philology  
Odesa Il'ia Mechnikov National University*

The paper is concerned with integral spectral analysis of the 28-35 year-old men's speech from the main regions of Britain. The topicality of the paper is connected with necessity of singling out the significant parts and indications of integral spectrum of voices of inhabitants of the main regions of England, i.e. the north and the south, Midland, Scotland, Ireland Wales, and London. The purpose of this article is to identify, by means of an integral spectrographic analysis, the discrepancies of young men's pronunciation, representing different regions of the United Kingdom.

Studio records of reading of the identical text "Red Riding Hood" made in the Laboratory of Experimental Phonetics of I. Mechnikov Odessa National University, served as the material. The duration of the sound fragment was one minute that is necessary and sufficient for integrated spectrographic analysis (Harmegnien, Landercy, Bruinickx, 1987). In total, the speech of 30 people has been examined. The duration of the studied texts is 45 minutes. Some previous studies of regional prosody (Шевченко, 1990; Prysyazhnyuk, 2016, 2019) show that reading an identical text, like no other type of speech activity, levels out the impact of situational variability on the linguistic characteristics of speech. Reading as one of the types of the prepared speech is a deliberate speech, voiced on a pre-prepared text. This type of speech activity is characterized by the use of forms fixed in the language system which suggests that speakers are quite conscious in choosing the correct articulation of speech sounds and the use of normalized prosodic models (Антипова, 1999). The choice of male informants reduces emotional component which complicates the process of analysis of women's speech analysis (Скопинцева, 1991: 149).

The examined material was subjected to integrated spectrographic analysis at LEP ONU on the spectrograph IS-2M. The distribution of

spectral energy over 18 frequency bands varies in the range from 62 Hz to 8000 Hz. The nomenclature and width of frequency bands is determined by the design of the integrated spectrograph. The analysis was carried out considering the following parameters: 1) distribution of energy on frequency bands throughout the spectrum (62,105, 177, 250, 354, 500, 707, 100, 1410, 2000, 2380, 2830, 3360, 4000, 4760, 5660 and 8000 Hz); 2) distribution of energy on frequency bands in the high and ultrahigh frequencies (from 1000 to 8000 Hz); 3) distribution of energy on frequency bands in the field of maximum energy (from 62 to 707 Hz); 4) the ratio between energy areas in the region of maximum energy concentration and energy in the rest of spectrum. The amount of energy in each band was measured in relative conventional units. To compare the nature of energy distribution in different territorial groups, as well as to calculate energy areas (total of studied bands), the data obtained for each of the frequency bands was listed as a percentage of the total amount of energy spent by each speaker to proclaim the text.

The task of integrated spectrographic analysis has included: 1) establishing a correlation between energy parameters and territorial characteristics of the speakers on the material of reading an identical text; 2) highlighting significant areas and features of the integrated spectrum of voices of the residents of the six main regions (South and North of England, Scotland, Ireland, Wales, Midland) and London as the administrative and cultural center of Great Britain.

In the course of investigation, the author determines that the energy characteristics of the spectrum are an indicator of the individual's territorial identity. In this case, the energy distribution across frequencies across the spectrum is informative in describing the similarities and differences of territorial types of pronunciation.

The experiment allows us to come to the following conclusions:

1) the most significant territorial differences find coverage in the energy characteristics of the spectrum and, therefore, can serve as an indicator of speakers' group identification;

2) energy distribution across frequencies across the spectrum, in the field of maximum energy concentration, and especially in high and super high frequencies, are informative in describing the similarities and differences of territorial types of pronunciation;

3) the following differences between the articulatory structures of different territorial types of pronunciation are revealed on the basis of divergence index and an area ratio indicator:

- the articulatory structure of London residents' language has its own peculiarities: steady energy distribution across the spectrum, which is reflected in the minimum value of the ratio of energy areas in the normal range and in the high and super high frequencies, as well as presence of energy peaks outside the normal voice range;

- the influence of London as the center of British pronunciation standard and as the largest center of Great Britain's urbanization on such areas of England as the South, Midland, the North, and also Wales, than on other Celtic speech communities.

- Welsh articulation has its specific features:

a) the highest energy concentration in the normal range of voice, reflected in the maximum of the ratio of the energy spectrum area, b) significant differences in Welsh articulation in divergence index with the areas of England (South, Midland, North and London) on the one hand, and the Celtic areas, on the other;

- the manifestation of region features in the articulatory structure, as shown by the experiment, is shown in the absence (full or relative) of peaks of energy outside the normal voice range, which is observed in the energy spectra of the North, Midland and Ireland.

## References

Антипова А.М. Система речевой интонации. М.: Высшая школа, 1999. 131 с.  
Скопинцева Т.С. Энергетические характеристики текста как средство территориальной идентификации говорящих. *Сб. научн. тр. МГЛУ*. М., 1991. Вып. 371. С. 106 – 114.

Присяжнюк О.Я. Английский лингвистический компонент в современной языковой ситуации. *Полілог*. Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2016. С. 89 – 96.

Шевченко Т.И. Социальная дифференциация английского произношения. М.: Высшая Школа. 1990. 144 с.

Harmegnien B., Landercy A., Bruinickx M. An experiment in inter-languages speaker recognition using the SDDD index. *Proceedings of the 11th International Congress of Phonetic Sciences*. Tallinn, 1987. P. 241 – 244.

Horn J. Some statistic characteristics of voice fundamental frequency. *Journal of Speech and Hearing Research*, 1985. Vol. 18. P. 192 – 201.

Prusyzhnyuk O.Ya. Language variation. *Полілог*. Вип. 6. Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2019. С. 114 – 123.

## СЕКЦІЯ II

### КОГНІТИВНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

#### Семантична структура лексеми *gossip* – плітка (на матеріалі англомовних тлумачних словників)

*Базарова Ірина*

*Викладач кафедри «Філологія»*

*Одеський Національний Морський Університет*

Предметом вивчення в цій роботі стала семантична структура іменника *gossip* – *плітка*, яку ми спробували простежити, порівнявши визначення даного слова, наведені в англомовних словниках.

На слушну думку В.М.Солнцева, значення, які складають смисловий компонент одиниць мови, вплетені як константи свідомості у структуру думки: «вони служать опорами, віхами при формуванні думки» (Солнцев, 1974: 10).

На думку Дж.Лайонза, «денотація інваріантна, незалежна від висловлювання: вона є частиною значення, яке висловлення має у мовній системі незалежно від його вживання у конкретному випадку висловлювання» (Лайонз, 2003: 95).

Слово як мінімальний структурний компонент тексту/дискурсу, функціонуючи у ньому, реалізує одне із своїх можливих значень, що залежить від загального контексту висловлювання. Інакше кажучи, «народження загального сенсу є процес вибору цього необхідного для даного контексту значення, а саме необхідного для отримання шуканого сенсу цілого висловлювання» (Валгіна, 2003).

На думку А.В.Колмогорової, «смісл реалізується лише завдяки актуалізації в конкретних комунікативних умовах такої структури знання, як значення, але і структура значення включає знання користувачів мови про смисли, вже реалізовані один раз даним мовним знаком у їх мовленнєвій практиці» (Колмогорова, 2006: 5).

Звернемося до структури іменника *gossip*, компоненти якої закріплені в англomовних тлумачних словниках. У визначенні іменника *gossip*, запропонованому словником М. Вебстер: «rumor or report of an **intimate** nature» (M. Webster), значення лексеми *gossip* розкривається завдяки синонімічному способу визначення через слова *rumor* – *чутки* і *report* – *повідомлення*. Крім того, в семантичній структурі слова є компонент «інтимність»– «intimate nature».

Розглянемо визначення, надане Вікіпедією:

Gossip (n) – **idle** talk or rumour, especially about the personal or **private** affairs of others; the act is also known as dishing or tattling (Wikipedia).

Тут значення лексеми *gossip* також розкривається за допомогою синонімічного способу визначення через слово *rumor* – *чутки* (як і в попередній дефініції), а також через слово *talk* – *бесіда*. У семантичній структурі слова привертає увагу компонент «ледарство» (*idle*). Крім того, в дефініції наводяться повні синоніми іменника *gossip* – *dishing* и *tattling*.

Далі наведемо відразу два визначення, які майже не відрізняються одне від іншого:

1) Gossip – **informal** conversation, often about **other people's private** affairs (Collins).

2) Gossip – conversation that's **light, informal**, and usually about other people's business (Vocabulary.com).

Обидва визначення засновані на використанні синоніма *бесіда* (*conversation*) і містять таку сему, як «неформальність» (*informal*). Крім того, у другому з наведених визначень присутня сема «легкості» (*light*).

Слід звернути увагу на те, що всі три проаналізовані дефініції, а також ті, що розглянуті нижче, включають одну спільну сему «втручання у справи інших людей» (*other people's affairs, other people's business*), яку слід визнати інваріантною для семантичної структури слова *gossip*.

Аналізуючи визначення слова *gossip* ще в одному словнику: «idle talk or rumor, especially about the personal or private affairs of others» (dictionary.com), знову констатуємо

використання синонімічної низки *talk* – *бесіда* та *rumor* – *чутки* та виокремлення компонента «інтимність» (*intimate*).

Розглянемо ще дві дефініції:

1) Gossip – **casual** or **unconstrained** conversation or reports **about other people**, typically involving details that are **not confirmed as being true** (Lexico).

2) Gossip – **information** that is passed from one person to another **about other people's behaviour** and **private** lives, often including **unkind** or **untrue** remarks (Longman).

У визначенні, запропонованому словником «Lexico», значення лексеми розкривається за допомогою синонімічного способу визначення знову через слова *conversation* і *report*, а в дефініції, запропонованій словником «Longman», – через слово *відомості* – *information*. У цих визначеннях з'являються нові семи у значенні слова: «недбалість» (*casual*), «невимушеність» (*unconstrained*) (Lexico), «злість» (*unkind*) і «недостовірність» (*untrue*) (Longman).

Нарешті, звернемося до Оксфордського словника:

Gossip – **informal** talk or stories **about other people's private** lives, that may be **unkind** or **not true** [Oxford learner's dictionaries].

У наведеній дефініції синонімічними іменниками є *бесіда* – *talk* та *історії* – *stories* (множина), і повторюються семи «приватності», «злості» та «недостовірності».

Аналізуючи визначення, доходимо висновку, що основним способом тлумачення виступає синонімічний метод, тобто словникова стаття слова *gossip* має посилання до суміжних феноменів: *rumor* – *чутки*, *report* – *повідомлення*, *talk* (*conversation*) – *бесіда*, *відомості* – *information*, *історії* – *stories*, що виступають квазісинонімами. Крім того, використовуються повні синоніми *dishing* та *tattling*.

У центрі феномену *gossip* виявляється людина, відсутня під час розмови, і подробиці її особистого життя. Інформаційна складова завжди містить хибну інформацію. Феномен *gossip* оцінюється негативно, про що свідчать семи «втручання у справи інших людей», «ледарство», «злість» та

«недостовірність», що називають комунікативні явища, які негативно оцінюються в англійській лінгвокультурі.

Узагальнивши словникові визначення лексеми *gossip* в англомовних тлумачних словниках, доходимо висновку, що в її значенні виділяються наступні, вербалізовані у словникових статтях, семантичні компоненти: «втручання у відносини інших людей», «інтимність», «неформальність», «легкість», «недбалість», «невимушеність», «ледарство», «злість» та «недостовірність».

Здійснений аналіз репрезентації феномену *gossip* у словниках дозволяє простежити не лише його змістовний аспект, але й зробити певні висновки про механізм функціонування процесу *gossiping* – *пліткування* та його лінгвокультурологічні особливості. Перспективу даного дослідження вбачаємо в описі феномену *gossip* як комунікативної події у просторі повсякденного спілкування.

### Список літератури

Валгина Н. С. Теория текста. Москва, Логос. 2003 г. 280 с.

Колмогорова А. В. Языковое значение и речевой смысл: функционально-семиологическое исследование прилагательных-обозначений светлого и тёмного в современных русском и французском языках: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. Кемерово, 2006. 37 с.

Лайонз Дж. Лингвистическая семантика. Введение. Москва: Языки славянской культуры, 2003. 397 с.

Солнцев В.М. К вопросу о семантике, или языковом значении. *Проблемы семантики*. Москва: Наука, 1974. С. 3-12.

### Довідкова література

Collins dictionary. <https://www.collinsdictionary.com>

Dictionary.com. <https://www.dictionary.com/browse>

Lexico: UK Dictionary. <https://www.lexico.com>

Longman Dictionary. <https://www.ldoceonline.com>

Macmillan Dictionary. <https://www.macmillandictionary.com>

Oxford Learner's Dictionaries. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>

Webster M. On-line dictionary. <https://www.merriam-webster.com>

Wikipedia. <https://en.wikipedia.org/wiki>



## **Передумови формування оцінного висловлювання у повсякденному спілкуванні**

***Бігунова Наталя Олександрівна***

*доктор філологічних наук,  
професор, завідувач кафедри іноземних мов  
гуманітарних факультетів*

*Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова*

Людина сприймає світ через фільтр свого ставлення до навколишньої дійсності: до предметів, суб'єктів, їхніх властивостей і дій, актуалізуючи у своїй свідомості цінність кожного з них. Залежно від такого ціннісного ставлення кожний об'єкт дійсності, який потрапляє у сферу інтересів індивіда, отримує у його свідомості ту чи іншу оцінку.

Оцінювання виступає різновидом пізнавальної діяльності людини, будь-який пізнавальний акт виражає ставлення суб'єкта до об'єкта, а отже, містить акт оцінки. На це звертає увагу Г. В. Колшанський, стверджуючи, що оцінка «є нічим іншим, ніж проведеною суб'єктом розумовою операцією над предметом висловлювання (сприйняття, розуміння, узагальнення, висновки і т.ін.), що представляє собою оцінку в найширшому її розумінні» (Колшанский 1980: 142).

Проте, психічний механізм оцінювання досі залишається дискусійним питанням, з'ясування якого передбачає проектування оцінки на мисленнєві процеси.

Відомо, що продукуванню мовленнєвих проявів оцінки передують когнітивні процеси (Красных, 2001; Кубрякова, 2012). Точкою відліку виступає мовленнєва ситуація, тобто такий збіг обставин, що спонукає людину до мовленнєвої дії. Мовленнєва ситуація породжує мотив висловлювання, який в окремих випадках переростає в потребу в здійсненні цієї дії (Зимняя, 2001; Колшанский 1980).

Зазвичай сам факт оцінювання свідчить про те, що об'єкт оцінки потрапив до «зони інтересу» певного суб'єкта. Проте, в комунікації бувають випадки, коли суб'єктові оцінки доводиться висловлювати оцінку не тому, що певний об'єкт

потрапив в його ціннісне поле і набув певного оцінного значення, а тому що оцінки вимагає адресат – об'єкт оцінки: він питає, як він виглядає, чи пасує йому зачіска або одяг, чи сподобалася їжа, яку він приготував. Не варто забувати і про ритуальні ситуації, коли людині щось дарують, показують своє майно (будинок, машину, фотографії і т.і.). У таких випадках виникає питання, що є первинним: оцінка, сформована у свідомості, або *усвідомлювана потреба оцінки*. Вважаємо, що друге.

Оцінка, а саме позитивна оцінка, часто виникає як необхідне *пом'якшення негативної інформації*. Оцінне висловлення надає змогу мовцю пом'якшити незгоду, відмову, критику, ухилитися від небажаної теми, тобто слугує тактикою реалізації комунікативної стратегії мітігації та знижує ризик завдання шкоди «обличчю» адресата, об'єкта оцінки. У таких ситуаціях, на нашу думку, первинним також є усвідомлення необхідності вираження оцінки.

У реальній комунікації оцінне судження, сформоване індивідом, не завжди експлікується у висловлювання. Більше того, якщо людина вважає за потрібне висловити оцінку щодо певного об'єкта, сформульоване оцінне висловлювання не обов'язково буде збігатися з оцінним судженням. Оцінне висловлювання може бути більш або менш інтенсивним, ніж оцінне судження, різним може бути сам знак оцінки «плюс» або «мінус».

Причини, з яких оцінне судження, зроблене комунікантом, не відповідає його оцінному висловленню, мають прагматичний характер: правила етикету не завжди дають змогу комунікантові висловити свою негативну оцінку: він може промовчати чи висловити її у применшеному вигляді, а часом і висловити протилежне позитивно-оцінне судження – так відбувається у випадку з лестощами. Позитивна оцінка іноді перебільшується, особливо якщо персонаж залучений в ритуальне спілкування. Крім того, позитивна оцінка часто слугує тактикою реалізації комунікативної стратегії мітігації. Позитивна оцінка не отримує вербального або паравербального

втілення, якщо суб'єкт оцінки відчуває заздрість чи злість, або керується певними прагматичними настановами.

Отже, слід скорегувати такий аспект породження оцінного висловлювання, як його мотивування. Часом суб'єктові оцінки доводиться висловлювати оцінку не тому, що певний об'єкт потрапив в його ціннісне поле і набув певного оцінного значення, а тому що оцінки вимагає адресат – об'єкт оцінки, тобто первинною є не оцінка, сформована у свідомості, а усвідомлювана потреба оцінки. Набуваючи форму висловлювання, судження проходить через прагматичні фільтри. «Вмикається» фактор щирості/нещирості суб'єкта оцінки, формується ступінь інтенсивності позитивної оцінки.

### **Список літератури**

Зимняя И. А. Лингвopsиxология речевоy деятельности. Москва: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.

Колшанский Г. В. Контекстная семантика. Москва: Наука, 1980. 152 с.

Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: Курс лекций. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2001. 270 с.

Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка: Когнитивные исследования. Москва: Знак, 2012. 208 с.

### **Категорiальна структура англoмoвнoгo концепту DIGNITY**

*Веремчук Ельдар Александрович*

*к.філол.наук, доцент кафедри англійської філології та лінгводидактики*

*Запорізького національного університету*

Розглядаючи категорiальну структуру концепту DIGNITY слід звернути увагу на декілька важливих питань: по-перше, висвітлити кореляцію термінів «концепт» і «категорія», а по-друге окреслити специфіку абстрактних концептів.

Різниця між концептом і категорією полягає у тому, що категорія виступає інформаційним стрижнем концепту, репрезентуючи своїми категоріальними доменами його когнітивні класифікаційні ознаки, та своїм семантичним

прототипом (Rosh, 1973) частину його когнітивного змісту, зокрема його інформаційний зміст, який об'єктивовано у логічному вимірі концепту. Але окрім цього, концепт має також образний компонент, котрий може зазнавати метафоричного переосмислення, а також інтерпретаційне поле, яке є неоднорідним і має національно, культурно, соціально та індивідуально обумовлені складові. Таким чином, нелінійність категоріально-концептуальних відносин полягає у тому, що з одного боку категорія включає в себе схожі за рисами концепти. Більш того, класифікаторами категорії виступають категоріальні домени, які відносно іншої системи відліку – концентосфери, є самостійними концептами. З іншого боку, концепт є ширшим за однойменну категорію, оскільки включає в себе ті «необов'язкові» як для категорії риси, які можуть зазнавати двонаправленого метафоричного переосмислення: концепт може усвідомлюватися відносно інших концептів (доменів) виступаючи при цьому цільовим доменом (target domain), а може сам бути основою для концептуалізації інших одиниць ментального лексикону, тобто виступати вихідним доменом (source domain).

Декілька зауважень слід також зробити стосовно специфіки досліджуваних етичних концептів, які за своєю природою є абстрактними. Говорячи про категорії, котрі класифікують концепти, денотатами яких є конкретні об'єкти, слід зазначити, що процес категоризації передбачає віднесення певного елементу об'єктивної реальності, уявлення про який закріплено у свідомості у вигляді концепту, до певної категорії відповідно до наявності атрибутивних рис, котрі сприймаються органами чуття. Дещо інша ситуація складається із абстрактними концептами, як наприклад з DIGNITY, денотатами якого виступають не фізичні об'єкти, а об'єкти та явища морального виміру, які мають ідеальне, а не матеріальне начало. Таким чином, денотатами аналізованої категорії виступають аспекти міжособистісних людських відносин, які не сприймаються безпосередньо органами чуттів як конкретні речі чи явища, а усвідомлюються за допомогою них лише опосередковано, пропускаючи отриману сенсорну інформацію крізь

категоріальний фільтр лінгвоетичної картини світу. Таким чином, предметом класифікації етичних категорій є не матеріальні об'єкти а явища, котрі мають ідеальне, умоглядне начало та проявляються у відношенні людини до оточуючих та до самої себе. Тому кожна етична категорія виступає так би мовити фільтром, котрий вирізняє у сприйнятих явищах міжособистісних стосунків етичний компонент, який потім класифікується відповідно до її категоріальної рамки, співвідносячись з її прототипом, ступінь співпадіння з яким санкціонує входження порції інформації в певну етичну категорію та визначає її в ній місце.

Однак входження сприйнятої та усвідомленої порції інформації, котра відображає акт людських взаємостосунків до певної категорії як результат дії процесів категоризації не є кінцевим явищем. Такий інформаційний «квант» може зазнавати подальшого осмислення, тобто концептуалізації. Внаслідок цього етична категорія не є кінцевим ментальним конструктом, а виступає лише підґрунтям для концептуалізації інформації, результатом чого є формування відповідного концепту.

Отже, в основі етичного концепту DIGNITY лежить однойменна категорія, котра структурує його когнітивний зміст. Категоріальна структура концепту закарбована в семантиці його ключового вербалізатора. Відповідно до поглядів Дж. Лакоффа в основу будь-якої категорії покладено певні шаблони – ідеалізовані когнітивні моделі (ІКМ), які виступають способом організації знань про об'єкт чи явище навколишньої дійсності (Lakoff, 1990). Так, лексикографічний аналіз довів, що ЛСВ лексеми *dignity* вказують на те, що аналізована однойменна категорія є комплексною когнітивною одиницею, онтологія якої передбачає існування чотирьох ідеалізованих когнітивних моделей (ІКМ): ІКМ<sub>1</sub> – “calm and reserved manner despite situation” вербалізується ЛСВ (1); ІКМ<sub>2</sub> – “respect and honour” – ЛСВ (2), ЛСВ (3); ІКМ<sub>3</sub> – “high rank” – ЛСВ (4); ІКМ<sub>4</sub> – “self-respect and pride” – ЛСВ (5).

Отже, конфігурація категоріальної структури представлена на Схемі 1 .

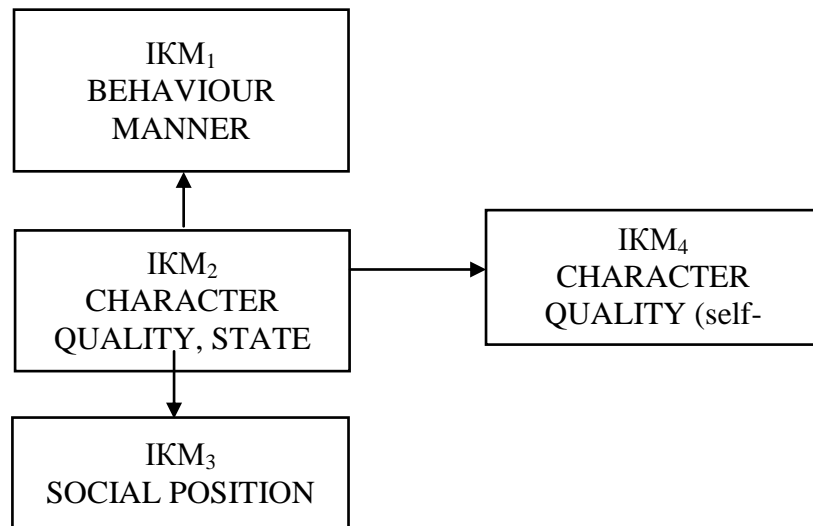


Схема 1. Категоріальна решітка DIGNITY

ІКМ<sub>1</sub> є семантичним розширенням вихідного категоріального прототипу ІКМ<sub>2</sub>, шляхом розширення вихідної категоріальної рамки: базовий класифікатор «тип характеру» вмотивував появу похідного класифікатору «тип поведінки / манери», шляхом динамічного перенесення, коли риса характеру, властивість чи стан були перенесені на манеру поведінки, тобто реалізацію вихідної риси в діяльнісному аспекті, оскільки виходячи із базового життєвого досвіду людська поведінка вмотивовується якостями її натури. ІКМ<sub>3</sub> є також результатом розширення ІКМ<sub>2</sub>, але не в контексті фрейму «людська поведінка», (як у ІКМ<sub>1</sub>), а в контексті фрейму «соціальна ієрархія». Перенесення класифікатору «якість» («тип характеру») із «домашнього» фрейму «риса характеру людини» вмотивував появу класифікаційної риси «тип соціального статусу» (його «якість») та формування категоріального домену «соціальний статус». Тобто відбулося семантичне розширення категорії: типи людських якостей виявилися асоціативно, а отже, й семантично спорідненими із типом людської «якості» у соціальній ієрархії, тобто її статусу у суспільстві.

Категоризаційна рамка ІКМ<sub>4</sub> була сформована зміною вектору семантичного переосмислення із зовнішніх об'єктів (соціальний статус, поведінка у міжособистісних відносинах) на суб'єкт (тобто на саму людину, точніше її саморефлексію,

самооцінку). Таким чином, «об'єктивна» людська якість була переосмислена як «суб'єктивна людська якість», що сприяло формуванню класифікатору «тип самооцінки»

Описана вище модель категоріальної структури DIGNITY виступає так званою категоріальною рамкою (див. Geeraerts, 1989), у вузлах якої знаходяться відповідні концепти (наприклад, STATE, CHARACTER QUALITY, BEHAVIOUR), які є категоріальними доменами, що своїми когнітивними класифікаційними ознаками (класифікаторами) угруповують семантичний прототип (набір певних когнітивних диференційних ознак) аналізованої категорії. Під семантичним прототипом розуміємо семантичне наповнення категоріальної структури, яке є «зразковим» та виступає так званим шаблоном чи системою відліку під час класифікацій подій та явищ навколишньої дійсності. Чим більшу подібність має об'єкт категоризації із прототипом тим більш яскравим представником категорії він виступає. Таким чином, прототип ІКМ категорії виступає найбільш типовим концептом, категоризованим відповідно до її категоріальних доменів.

Зв'язок категоріальних доменів ідеалізованих когнітивних моделей відносно центральної ІКМ<sub>2</sub> вмотивовує також і зв'язок концептуальних доменів, які наповнюють категоріальну сітку ідеалізованих когнітивних моделей. Так, зокрема, центральною ІКМ є ІКМ<sub>2</sub>, семантичний прототип якої представлено концептами RESPECT, WORTH, HONOUR. ІКМ<sub>1</sub> “calm and controlled behavior despite circumstances” у фреймі HUMAN BEHAVIOUR є складовою фрейму HUMAN QUALITIES, оскільки людська поведінка є детермінованою її рисами характеру. Виходячи із базового життєвого досвіду спокійна, контрольована та врівноважена поведінка, особливо у контексті важких обставин викликає повагу. Основним атрибутом ІКМ<sub>3</sub> «високий соціальний статус або посада», також виступає повага, оскільки високо вповноважені особи є шанованими та високоповажними. ІКМ<sub>4</sub> – «самоповага та гордість» є також гіпонімічним різновидом поваги в цілому. Узагальнений аналіз подано у Схемі 2.

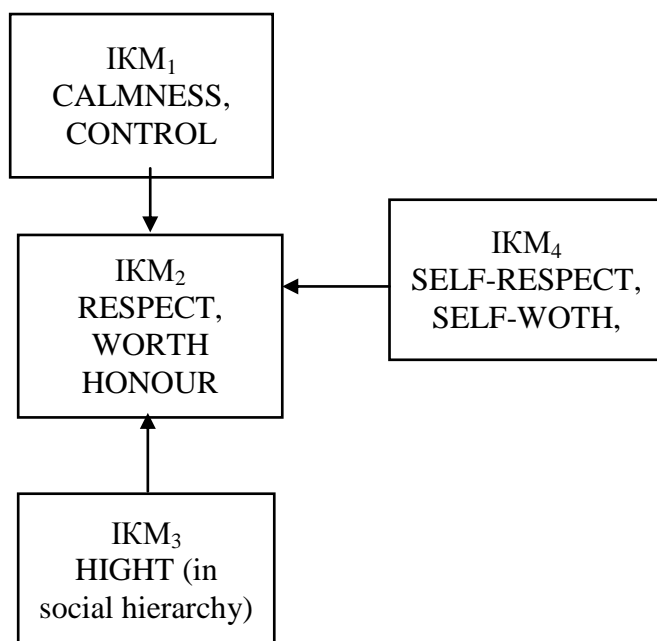


Схема 2. Структура семантичного прототипу DIGNITY

Таким чином, категоріальна структура DIGNITY має радіальну конфігурацію, де центральною ІКМ виступає ІКМ<sub>2</sub>, яка в свою чергу покладена в основу семантичного прототипу.

### Список літератури

- Lakoff G. The invariance hypothesis: Is abstract reason based on image schemas? *Cognitive Linguistics*. Berlin, 1990. P. 39–74.  
 Rosch, Eleanor. 1973. Natural categories. *Cognitive Psychology* 4: 328–50.  
 Geeraerts D. Prospects and problems of prototype theory. *Linguistics*. Berlin, 1989. P. 587–612.

### Мітігація поради в персонажному мовленні (на матеріалі сучасного англомовного дискурсу)

*Деде Юлія Володимирівна*  
 Одеський національний університет  
 імені І.І. Мечникова, викладач кафедри іноземних мов  
 природничих факультетів

Мовленнєвий акт поради привертає увагу багатьох вчених:  
 Т.І. Шеловських, В.І. Карасик, З.С. Гусейханова, О.В. Наумук,



Т.В. Ларина, Г.Г. Почепцов, Е.А.Реферовская, А.К.Васильева, Дж. Остін, Б.Фрейзер, Д. Вундердих, А. Вежбицка та ін.

У класифікації Б.Фрейзера порада належить до розряду «пропозицій», які виражають бажання мовця, щоб адресат оцінив суть дії, висловлюваної в реченні (Fraser, 1975).

Дж. Сьорль включає пораду до класу *директивів*, іллокутивна направленість яких є спробою з боку мовця досягти того, щоб слухач виконав щось (Searle, 1976). В класифікації Г.Г. Почепцова порада теж належить до комунікативно-прагматичного типу директивних висловлювань (Почепцов, 1981). Поділяючи таку ж думку, Т.І. Шеловських вважає мовленнєвий акт поради директивним мовленнєвим актом, іллокутивна мета якого полягає у спонуканні до дії (мовленнєвої, фізичної, ментальної) або зміни стану, доцільному та корисному, на думку мовця (Шеловських, 1995: 6).

О.В. Наумук теж вважає, що мовленнєвий акт поради є директивом, що характеризується обов'язковими й факультативними диференційними ознаками. Їх гармонійне поєднання є запорукою бенефактивності рекомендованої дії й доцільності надання поради. До обов'язкових диференційних ознак вчена уналежнює бенефактивну спрямованість на адресата-реципієнта поради, яка означає врахування інтересів адресата й переслідування його користі, незалежність комунікантів, зацікавленість адресата у виконанні спонукуваної дії, необов'язковість щодо її виконання; а до факультативних диференційних ознак вона уналежнює спрямованість спонукання на користь мовця, залежність адресата від мовця, зацікавленість мовця у виконанні рекомендованої дії, обов'язкове виконання слухачем рекомендованої дії (Наумук, 2010).

Наявність сем *директивності* та *спонукальності* в семантичній структурі лексеми «порада», дозволив багатьом лінгвістам розглядати пораду як *сугестив*. Наприклад, В.Н. Василіна зазначає, що порада відображає суттєві аспекти сугестивної спонукальної ситуації, а її когнітивними ознаками дослідник вважає некатегоричність спонукання до виконання дії, необлігаторність виконання дії для адресата, пріоритетність

статусу мовця, бенефактивність дії для слухача (Василина, 2016). В свою чергу, З.С. Гусейханова наголошує, що порада, як і всі сугестиви, належить до найменш конфліктних директивних мовленнєвих актів, оскільки їхнє функціонування пов'язане з наданням адресату свободи у виборі стратегій поведінки (Гусейханова, 2009).

А.А. Соловйова розглядає пораду як вираження суб'єктивної думки адресанта, його погляд на будь-які явища або проблеми та донесення їх до адресата мовлення. На думку дослідниці, порада може бути не тільки відображенням особистого досвіду, міркувань або роздумів адресанта, що передаються адресату з метою змінити його спосіб думок чи дій, а й попередженням адресата про небезпеку, застереження, рекомендацію, інструкцію, професійну консультацію (Соловьєва, 2007: 5).

Мовленнєвий етикет та правила ввічливості не дозволяють комунікантові прямо висловлювати пораду. Зазвичай пораду пом'якшують, роблять менш категоричною. Розглянемо контексти мітігації поради у персонажному мовленні сучасних англомовних художніх творів.

Наведемо епізоди з англомовного художнього дискурсу, в яких модифікаторами мітігації поради виступають мовленнєві засоби вираження суб'єктивної модальності дієслова *would*, *should*, *may*, *have to*. Указані модифікатори пом'якшують іллокутивну силу висловлювання:

1) *Does Marianne know you're taking someone else? says Lorraine.*

*Not as of yet. I will tell her.*

*Lorraine covers her mouth with her hand, so he can't make out her expression: she might be surprised, or concerned, or she might be about to get sick.*

*And you don't think **maybe** you **should** have asked her? she says (Rooney. Normal People, 23).*

2) *"Like I said, it doesn't mean anything to me now."*

*"Except that **maybe** you **shouldn't** flash it if you ever go to China."* (Sparks. Dear John, 25).

Правила ввічливості вимагають від суб'єкта поради пошуку інших мовних засобів її вираження, зокрема непрямих. На синтаксичному рівні вираження непрямого акту поради може досягатись використанням питальних речень:

1) *“Miss Bloomwood, let me assure you. I have looked at this from all angles and there is no brilliant solution. There is no way out.” Garson Low sighs.*

*“May I give you three small pieces of advice?”* (Kinsella. *Shopaholic ties the knot*, 160).

2) *“Becky, I don’t often give you advice, do I?”*

*“Well... no.”*

*“But I want you to listen to me on this. I want you to remember, this is your wedding. Not your mother’s. It’s yours and Luke’s, and you only get one shot. So do it the way you want to. Believe me, if you don’t, you’ll regret it.”* (Kinsella. *Shopaholic ties the knot*, 122).

Отже, пораду вважають директивним мовленнєвим актом або сугестивом, іллокутивною метою якого є спонукання адресата до дії. В художньому персонажному мовленні вираження поради зазвичай пом’якшують та роблять менш категоричним модальні дієслова *would, should, may, have to*. Некатегоричність спонукання до виконання дії експлікують питальні речення, які непрямом виражають пораду.

### Список літератури

Василина В.Н. Особенности речевых актов совета в англоязычном дискурсе. *Концептуализирующая сила грамматики: Ars grammatica*. Минск: МГЛУ, 2016. С.135–140.

Гусейханова З.С. Когнитивно-прагматическая характеристика высказываний со значением «Предложение» и «Совет» (на материале современного английского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. ФГОУ ВПО «Южный федеральный ун-т». Рн/Д., 2009. 21 с.

Наумук О. В. Компоненти комунікативної ситуації поради. *Вісн. Житомир. держ. ун-ту. Філол. науки*. 2011. Вип. 56. С.140–143.

Почепцов Г.Г., Иванова И.П., Бурлакова В.В. Теоретическая грамматика современного английского языка. Учебник. Москва: Высш. школа, 1981. 285 с.

- Соловьева А. А. Речевой жанр «совет» в разных типах дискурса (на материале современного английского языка): автореферат дис. ... канд. филол. наук. Волгогр. гос. пед. ун-т. Волгоград, 2007. 16 с.
- Шеловских Т. И. Речевой акт совета: функционально-прагматический анализ (на материале французского и русского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. Воронеж. гос. унт. Воронеж, 1995. 16 с.
- Searle J. R. A classification of illocutionary acts. *Language in Society*, 5(1). 1976. P.1–23.
- Fraser B. Hedged performatives. *Syntax and Semantics. Vol. 3. Speech Acts / Ed. by P. Cole, J.L. Morgan. New York etc.: Academic Press, 1975. P. 187-210.*
- Kinsella S. *Shopaholic ties the knot*. London: Black Swan, 2002. 394 p.
- Sparks N. *Dear John*. New York: Warner Books, 2006. 278p.
- Rooney S. *Normal people*. Hogarth, 2018. 288p.

## **Інтенція як початковий етап породження мовлення**

*Косовець Маргарита Валеріївна*

*Аспірант кафедри теоретичної та прикладної фонетики*

Наразі день однією з головних проблем психолінгвістики залишається аналіз процесів породження, сприйняття й розуміння мовлення, механізмів формування мовленнєвої компетенції, дослідження невербальних складників комунікації, психічних механізмів ефективності спілкування. В рамках теорії мовленнєвої діяльності початковим етапом породження мовлення традиційно вважають мету, задум, інтенцію. Мовленнєва діяльність розглядається як усвідомлена, мотивована, тобто психічно регульована предметна і цілеспрямована соціально регламентована активність соціального суб'єкта, що побічно охоплює усі його зв'язки з соціокультурним оточенням, а мовленнєва поведінка – як найважливіший спосіб реалізації діяльності, передає різноманітні види соціальної взаємодії між людьми (Дридзе, 1984: 37-39).

Будь-яка мовленнєва дія є реалізацією певної мети мовця. Мовленнєву дію викликає мовленнєва ситуація, тобто такий збіг обставин, що спонукає людину до мовлення. Мотив визначає подальше формування інтенції як довербального когнітивно забезпеченого наміру мовленнєвої діяльності, яка

впливає на формування думки (когнітивної структури майбутнього висловлення) і подальшої внутрішньої програми зовнішнього мовлення, тобто зважаючи на мотив і породжену ним інтенцію, думка перетворюється на внутрішнє слово й через певні етапи вербалізації й семантизації – на зовнішнє слово (Селіванова, 2008: 210). Іншими словами, мотив стимулює породження висловлювання, а інтенція направляє висловлювання на досягнення мети.

Поняття комунікативної інтенції входить в коло інтересів численних лінгвістичних прагматиків та когнітивістів: М.М. Бахтіна, Л.Р. Безуглої, Р.М. Блакара, Г.П. Грайса, Т.М. Дрідзе, Є.В. Ключова, В.І. Карасика, О.М. Леонтєва, Дж. Л. Остіна, Г.Г. Почепцова, О.О. Селіванової, Дж. Сьорля, П.Ф. Стросона, І.П. Суцова, Т.О. Трипільської, Н.І. Формановської, А.Н. Чомскі, D. Blakemore, K.M. Jaszczolt, R.T. Lakoff та ін.

Широке використання поняття інтенція вітчизняними і зарубіжними дослідниками дозволяє віднести її до базових понять сучасної лінгвістики, акцентуючи різні аспекти цього феномена. Так, за визначенням засновника теорії імплікатур, Х. Грайса, інтенція – це намір мовця повідомити щось, передати у висловлюванні певне суб'єктивне значення (Грайс, 1985).

Український вчений О.Г. Почепцов розглядає інтенцію як різновид бажання, що може бути реалізовано завдяки зробленим певним крокам. Якщо адресант має певну інтенцію (бажання) по відношенню до адресата, то всі його дії будуть спрямовані на її реалізацію (Почепцов, 1986: 74).

Психолінгвіст Н.І. Формановська потрактовує мовленнєву інтенцію як намір учинити дію за допомогою такого інструменту, як мова – мовлення, тобто здійснити мовленнєву дію у взаємодії з партнером. Мовленнєва інтенція – це мотивувальна і цільова настанова впливати на адресата і взаємодіяти з ним за допомогою інтенції – пропозиції висловлювання. Інтенція як психічний стан та когнітивний конструкт визначається мотивом і метою вжити висловлювання, тому має вольову настанову, планування впливу на адресата і подальшу взаємодію з ним, передбачення можливого результату взаємодії (Формановская, 2002: 29-30).

І. П. Сусов визначає мовленнєву інтенцію або комунікативний намір як задум зробити щось за допомогою такого інструменту, як мова – мовлення – висловлювання. «Інтенція мовця розуміється як установка на передачу по каналу зв'язку певного повідомлення, що реалізується за допомогою мовних знаків» (Сусов, 2007).

На думку Л. Р. Безуглої, інтенція відіграє важливу роль у когнітивному сценарії реалізації мовленнєвого акту, впливаючи на добір мовних засобів для формування висловлення. Комунікативна інтенція, за визначенням української дослідниці, – це ментальний стан комуніканта, що передбачає наявність у комуніканта іллокутивної і перлокутивної цілей і зумовлює формування смислу мовленнєвого акту (Безугла, 2009: 11).

В «Лінгвістичній енциклопедії» О. О. Селіванової інтенція потрактовується «як превербальний, осмислений намір (мета) мовця, що зумовлює комунікативні стратегії, внутрішню програму мовлення та способи її реалізації. Інтенція є основною структурною ознакою свідомості та будь-якого її акту» (Селіванова, 2011: 203).

Отже, узагальнюючи усі вищезазначені визначення, інтенцію можна потрактовувати як осмислений намір мовця учинити мовленнєву дію: повідомити щось, передати у висловлюванні певне суб'єктивне значення за допомогою мовних засобів. Ми, зі свого боку, приймаємо визначення Н.І. Формановської, яка потрактовує мовленнєву інтенцію як намір учинити дію за допомогою такого інструменту, як мова – мовлення, тобто здійснити мовленнєву дію у взаємодії з партнером; мотивувальна і цільова настанова впливати на адресата і взаємодіяти з ним за допомогою інтенції – пропозиції висловлювання. На нашу думку, це визначення найбільш повно розкриває суть досліджуваного поняття.

### **Список літератури**

- Безугла Л.Р. Когнітивно-прагматичні характеристики імпліцитних смислів у німецькомовному дискурсі. Автореферат. Київ, 2009. С. 2 – 28.  
Грайс Г.П. Логика и речевое общение. Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистическая прагматика. Выпуск 16. М.: Прогресс, 1985. С. 217 – 238.

- Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. М., 1984. – 268 с.
- Каменская О.Л. Текст и коммуникация: Учебное пособие для институтов и факультетов иностранных языков. М.: Высшая школа, 1990. 151 с.
- Почепцов О.Г. Основы прагматического описания предложения. – Киев: Высшая школа, 1986. 116 с.
- Селіванова О.О. Лінгвістична енциклопедія Полтава: Довкілля-К, 2011. 844 с.
- Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: Підручник. Полтава: Довкілля-К, 2008. 712 с.
- Сусов И.П. Введение в языкознание : учебник для студентов лингвистических и филологических специальностей. М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. 379 с.
- Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. Москва : Русский язык, 2002. 465 с.

### **Концепт ЕМІГРАЦІЯ як засіб екфразису і метакфразису в есе Джона Берджера про Марка Ротко**

*Луньова Тетяна Володимирівна*

*к. філол. наук, доцент кафедри англійської та німецької філології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*

Тлумачення концептів як “сми́слів, якими оперує людина в процесах мислення і які відображають зміст досвіду й знання” (Кубрякова, 1996: 89) і розгляд цих ментальних одиниць як “певного когнітивного стандарту в організації дискурсів, текстів і жанрів” (Приходько, 2013: 195) дозволяє змоделювати закономірності концептуального наповнення сучасних англомовних есе про візуальні мистецтва, специфікою яких є взаємодія екфрастичних і метакфрастичних контекстів як контекстів, у яких здійснюється власне репрезентація витворів мистецтва, і контекстів, які, не репрезентуючи твори мистецтва безпосередньо, пов’язані з широким колом історичних, політичних, соціальних, культурних, психологічних тощо питань, тією чи тією мірою релевантних для власне репрезентації мистецьких творів. Такий підхід до розмежування екфрастичних і метакфрастичних есеїстичних

контекстів спирається на тлумачення екфразису як вербальної репрезентації мистецьких творів (Spitzer 1955: 207; Генералюк, 2013: 54 та ін.) і на ідею необхідності термінологічного позначення контекстів, котрі безпосередньо не описують і не інтерпретують візуальні мистецькі твори, а проте є важливими для такого опису чи/ й інтерпретації (Vorobyova, Lunyova, 2020: 341–343).

Джон Берджер, британський есеїст і дослідник та філософ культури (John Berger. Encyclopaedia Britannica), присвятив цілий ряд своїх есе митцям минулих епох і сучасності, пропонуючи власну інтерпретацію їхніх творів. До таких текстів належить есе про Марка Ротко – американського художника, який входив до когорти абстрактних експресіоністів і заклав основи живопису кольорового поля (Mark Rothko. Encyclopaedia Britannica). Аналізоване есе складається з контекстів тлумачного екфразису (Яценко, 2011), тобто таких есеїстичних фрагментів, у яких із різним ступенем деталізації тлумачаться твори Марка Ротко (наприклад: *“Rothko’s work is very close to blindness. A tragic coloured blindness”* (Berger, 2015: 331)) та інших митців (наприклад: *“All the previous painting – from the paleolithic caves to modern abstraction – was a reflection upon, or game with, the visible as found in the existent visible world”* (Berger, 2015: 330)), і контекстів метаекфразису, завдяки яким подається інформація про особисте життя художника (наприклад: *“He [Mark Rothko] is interested in philosophy and, more than anything else, in the theatre and music”* (Berger, 2015: 329)), його творче становлення (наприклад: *“The colossal originality of what he was about to find was like a Visitation, and it occurred during the following year, 1949, when he was forty-six years old!”* (Berger, 2015: 330)), а також про особливості концептуалізації минулого і майбутнього в різних мовах (наприклад: *“In one of his lectures, George Steiner mentions certain rare languages, used I think by nomads, in which the future is thought of as being something behind the speaker because it is unknowable and the past is thought of as being in front, because it is traceable and evident”* (Berger, 2015: 331)) і закономірності сприйняття (наприклад: *“No one can*



*consider seeing without also thinking about blindness”* (Berger, 2015: 331)).

Концепт ЕМІГРАЦІЯ використовується в аналізованому есе як засіб конструювання екфразису (наприклад: *“Yet Rothko’s art is unique in the way it treats emigration – and not only Jewish emigration”* (Berger, 2015: 329)) і метакфразису (наприклад: *“Six years later his father emigrates to Portland, Oregon, where he works in the rag trade”* (Berger, 2015: 329)). У першому випадку цей концепт слугує для з’ясування унікальності смислу картин, створених Марком Ротко (наприклад: *“... but nobody else – or so it seems to me – saw how the drama of emigration could turn the language of painting inside out”* (Berger, 2015: 329–330)), а в другому – для конструювання розповіді, яка є одночасно і реальною історією життя митця (наприклад: *“In 1913 the whole Rothkowitz family join him, including Marcus”* (Berger, 2015: 329)), і узагальненою репрезентацією долі митця-емігранта у ХХ столітті (наприклад: *“It seems to me, after going to Bâle, that Rothko’s life’s work makes a story, one which is a little like a fable”* (Berger, 2015: 329)).

Як засіб екфразису концепт ЕМІГРАЦІЯ набуває такого контекстуального уточнення: “ностальгія”, “заглиблення у внутрішній світ”, “пригоди”, “страждання” (наприклад: *“Other artists were more nostalgic, more personal, more adventurous, more agonised...”* (Berger, 2015: 329)), “пошук місця першопочатку буття і моменту до того, як все почалося” (наприклад: *“... seeking, as only emigrants do, the unfindable place of origin, the moment before everything began”* (Berger, 2015: 330)).

Як засіб метакфразису концепт ЕМІГРАЦІЯ уточнюється таким чином: “переїзд з однієї країни до іншої” (наприклад: *“Marcus is born on 25 September (sign of Balance) 1903, in Drinsk, Russia. Six years later his father emigrates to Portland, Oregon ...”* (Berger, 2015: 329)), “бідкування в новій країні” (наприклад: *“At the age of eleven Marcus sells newspapers...”* (Berger, 2015: 329)), “культурна асиміляція в новій країні” (наприклад: *“He anglicises his name to Mark Rothko in 1940, when he is thirty-seven”* (Berger, 2015: 329)), “вплив емігрантів

на культуру країни, у якій вони оселилися” (наприклад: *“There were how many Jewish emigrant artists of his generation? The number helped to define the twentieth century, which has just ended”* (Berger, 2015: 329)).

У порівнянні з узуальною репрезентацією концепту ЕМІГРАЦІЯ, яка за допомогою системно-мовних значень слова *emigration* та споріднених слів є фіксацією таких смислів: “від’їзд з однієї країни”, “переїзд до іншої країни”, “назавжди” (наприклад: *“emigration the process of leaving a country permanently and going to live in another one”* (emigration. Cambridge dictionary)), актуалізований в есе Джона Берджера про Марка Ротко концепт ЕМІГРАЦІЯ має цілий ряд додаткових смислів. Це дозволяє Берджеру запропонувати у своєму есе власне авторське тлумачення смислу мистецьких творів Ротко, а саме: “старанно створені у картинах Ротко кольори репрезентують те, що ще не з’явилося на світ, і відображають пошук місця першопочатку буття і моменту до того, як все почалося” (наприклад: *“Rothko turned painting inside out because the colours he so laboriously created are waiting to depict things which do not yet exist. And his art is an emigrant art, seeking, as only emigrants do, the unfindable place of origin, the moment before everything began”* (Berger, 2015: 330)).

Отже, концепт ЕМІГРАЦІЯ, будучи одночасно засобом екфразису і метаякфразису в есе Джона Берджера про Марка Ротко, слугує для конструювання такої авторської інтерпретації мистецьких творів, яка спирається на авторське тлумачення певних реальних явищ у сучасному житті, що уможливорює свіжий погляд на світ і нетривіальне розуміння мистецьких творів читачем есе. Завдяки оприявленню в есе додатковим смислам концепту ЕМІГРАЦІЯ читач есе набуває змогу з глибшим розумінням осмислити таке явище сучасного світу як еміграція й долучитися до справді присутнього й оригінального тлумачення складних для розуміння абстрактних живописних творів.

## Список літератури

- Генералюк Л. Екфразис і гіпотипозис: проблеми диференціації. *Слово і час*. 2013. №11. С. 50–61.
- Кубрякова Е. С. Концепт. *Краткий словарь когнитивных терминов* / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина / под общ. ред. Е. С. Кубряковой. Москва: Моск. гос. ун-т., 1996. С. 89–93.
- Приходько А.Н. Концепты и концептосистемы. Днепропетровск: Издатель Е.А. Белая, 2013. 307 с.
- Яценко Е. В. «Любите живопись, поэты...». Экфрасис как художественно-мировоззренческая модель. *Вопросы философии*. 2011. URL: [http://vphil.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=427](http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=427)
- Berger J. Portraits. John Berger on Artists. London, New York: Verso, 2015. 512 p.
- emigration. Cambridge dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/emigration>
- John Berger. *Encyclopaedia Britannica*. URL: <https://www.britannica.com/biography/John-Berger>
- Mark Rothko. *Encyclopaedia Britannica*. URL: <https://www.britannica.com/biography/Mark-Rothko>
- Spitzer L. The “Ode on a Grecian Urn,” or Content vs. Metagrammar. *Comparative Literature*. 1955. Vol. 7. No 3. P. 203–225.
- Vorobyova O., Lunyova T. Verbal and non-verbal facets of metaekphrastic writing: A cognitive study of John Berger’s essays on visual art. *Lege artis. Language yesterday, today, tomorrow. The journal of University of SS Cyril and Methodius in Trnava*. Trnava: University of SS Cyril and Methodius in Trnava, 2020. Volume V. Issue 2. December 2020. P. 335–381.

### Вербалізація концепту HAIR в англійській фразеології

**Мікава Нана Михайлівна**

*к. філол. наук доцент кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів Одеського національного університету імені І.І. Мечникова*

Дослідження в межах когнітивної наукової парадигми фокусуються на вивченні способів концептуалізації й категоризації дійсності та досвіду людини і відбиття цих процесів засобами певної мови. Актуальність роботи визначається не лише пріоритетною спрямованістю сучасних лінгвокогнітивних досліджень на вивчення процесів концептуалізації та категоризації

дійсності, необхідністю поглибленого дослідження англомовної картини світу в її різноманітних варіантах, зокрема, міфологічному, наївному й професійному, а передусім відсутністю подібних комплексних розвідок у вітчизняній лінгвістиці. Виявлення особливостей вербалізації концепту HAIR є актуальним й у плані подальшого вивчення соматичної лексики з лінгвокогнітивних і лінгвокультурологічних позицій, що уможливилюватиме розгляд феномену волосся як культурного концепту, вбудованого в англомовну картину світу.

**Мета** роботи полягає у розглядові семантичних, структурних та мотиваційних особливостей англомовних фразеологізмів із компонентом *hair*, що уможливить виділення актуалізованих ознак відповідного концепту. Фразеологія кожної мови – це багатий культурологічний матеріал про історію народу, його звичаї та ідеали. Саме тому фразеологія і досі привертає увагу мовознавців, істориків, етнографів, філософів. Особлива роль в об'єктивації певного концепту належить знакам вторинної номінації (фразеології в широкому розумінні), що транслиують культурні настанови й стереотипи з покоління в покоління. Фразеологізми є досить інформативними щодо культурних надбань народу, виявлення національно-культурного компонента концепту (Селіванова, 2008), що увиразнює релевантність обрання ідіом в якості об'єкту даного дослідження.

Матеріалом дослідження слугувала вибірка з тлумачних та фразеологічних словників англійської мови, яка склала 25 фразеологізмів із компонентом *hair*, класифікацію яких наведено нижче.

**Фразеологічні сполучення** представлені п'ятьма одиницями, наприклад, *a bush of hair* (копна волосся), *a fell of hair* (нерозчесане волосся), *not to touch a hair of smb's head* (не торкнутися й волоска з голови). Значення даних фразеологізмів впливає зі значення компонентів. Так, характер волосся на голові людини кваліфікується через відсилку до рослинного й тваринного світу: густе волосся порівнюється із чагарником (*a bush of hair*), а неохайне сплутане волосся – із шкурою звіра (*a fell of hair*). У фразеологізмі *not to touch a hair of smb's head*

акцентується дуже обережне і дбайливе ставлення до людини: безпека людини гіперболічно позначається через неушкодженність навіть такої маленької деталі її тіла, як одна волосина на голові.

**Фразеологічні єдності** становлять більшість із досліджуваних одиниць (15 з 25). До цієї групи відносимо, зокрема, наступні фразеологізми: *gray hairs* (старість), *a hair in one's soup* (причина роздратування), *tear one's hair* (рвати на собі волосся). Словосполучення *gray hairs* – сиве волосся свого часу пройшло метонімічне переосмислення та наразі позначає старість, оскільки зазвичай людина сивіє у похилому віці. Значення словосполучення *волосина у тарілці супу* – *a hair in one's soup* – розширилось і цей фразеологізм позначає будь-який привід для роздратування. Вираз *рвати на собі волосся* – *tear one's hair* – акцентує емоційну реакцію людини.

Остання група досліджуваних ідіом представлена **фразеологічними зрощеннями**, мотивація яких є незрозумілою для сучасного мовця. Так, сюди належить, зокрема, фразеологізм *hair about the heels*, який позначає невихованість, грубість. Вже від цієї ідіоми утворений ад'єктивний фразеологізм *hairy about the heels* на позначення невихованої людини. Етимологія цих фразеологізмів вказує на вживання стрижневого компоненту *hair* в значенні *шерсть тварини*. Вони вмотивовані тим, що волосся над бабками у коней вважалося ознакою поганої породи.

Стосовно ознак концепту HAIR, які актуалізуються у даних фразеологізмах, відзначимо наступні: тонкість волосся: *by a hair, within a hair, to a hair* – точно, на волосині від); реакція на емоції: *curl smb's hair, make one's hair stand on end* – налякати когось (як відомо, волосся на голові та тілі людини реагує на сильні емоції, передовсім страху); цінність волосся актуалізована біблеїзмом *the very hairs of your head are all numbered*, еквівалентом якого є «Бог знає кожен твій крок» і навіть волосина не впаде з голови людини без його відома.

Проведений аналіз семантичних, структурних та мотиваційних особливостей англomовних фразеологізмів із компонентом *hair* показав, що вони за своєю семантикою

представлені фразеологічними сполученнями, єдностями та зрощеннями. Розгляд мотивації уможливив виділення актуалізованих ознак відповідного концепту, а саме – вік, тонкість волосся та його цінність.

### Список літератури

- Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. Полтава: Довкілля-К, 2008. 712 с.  
New Webster's Dictionary and Thesaurus of the English Language. Danbury, 1993. 1216 p.  
The Oxford English Reference Dictionary. Second Edition. Oxford – New York, 1996. 1765 p.

### Вербалізація концепту GUERRE у казці Моріса Дрюона *Tistou les pouces verts*

*Павлюк Олена Олегівна*

*к. філол. наук, доцент кафедри викладання другої іноземної мови Запорізького національного університету*

*Салтикова Тетяна Олексіївна*

*викладач кафедри викладання другої іноземної мови Запорізького національного університету*

У художньому творі концепт є результатом мисленнєвої діяльності письменника, тому для дослідження текстового концепту важливими є способи його мовної репрезентації в тексті. Ми зосередили свою увагу на художньому творі Моріса Дрюона, учасника Другої світової війни, кавалериста, військового кореспондента, автора *Le chant des partisans* (*Пісня партизанів*). Казка для дітей *Tistou les pouces verts* (*Тісту – чудотворець*) була їм написана у 1957 году, коли вже йшла війна в Алжирі. У цьому творі йдеться про хлопчика Тісту, який мав животворний дар, що суперечив виробництву його батька, яке годувало місто *Mirepoil*.

Мета цієї розвідки полягає у з'ясуванні особливостей вербалізації концепту *guerre* у тексті казки для дітей *Tistou les pouces verts*. Матеріалом для дослідження в цій роботі стали контексти з іменем концепту *guerre* у зазначеному творі Моріса

Дрюона. Саме у час, що описується в казці, почалась війна. Постріл із найбільшої гармати міг зруйнувати одразу чотири будинки, але Тісту, головний персонаж цієї дитячої книжки. Він перепитував усіх про війну, збирав свідчення і думки, аналізував і робив висновки. Тому саме тут, на виробництві свого батька, він, бажаючи зупинити війну, застосував свій дивовижний дар, свої «зелені пальці».

Для виробників зброї війна є неминучою подією: – ***Guerre... c'était inévitable, disait Monsieur Père.*** Саме його завод виробляв все те, що слугувало війні: ***Monsieur Père fabriquait tout ce qui servait à la guerre, armes et munitions.*** Моріс Дрюон викриває лицемірство виробників зброї та боєприпасів, для яких неважливо, кому продавати їхні гармати: тим, хто є їхніми вірними друзями (*les Vazys*), чи іншим, їхнім супротивникам, які є надійними клієнтами (*les Vatens*):

– *Je dis: pour qui êtes-vous dans cette guerre ?*

– *Pour les Vazys, cria Monsieur Trounadisse...*

– *Parce que ce sont depuis longtemps nos fidèles amis.*

« *Évidemment, se dit Tistou, si on a des amis qui sont attaqués, il est juste de les aider à se défendre. »*

– *Alors ces canons-là s'en vont chez les Vazys ? reprit-il.*

– *Celui de droite seulement, cria Monsieur Trounadisse.*

***L'autre est pour les Vatens.***

– *Comment, pour les Vatens ? s'écria Tistou, indigné.*

– *Parce qu'ils sont aussi de bons clients.*

У членів родини, безпосередньо у жінки виробника зброї, війна викликає нібито співчуття: – ***Guerre... les pauvres gens ! faisait Madame Mère en balançant la tête d'un air désolé.*** Але відчувається, що це співчуття є удаваним. Іронія спостерігається в описі Мадам Мати, яка була жінкою «приємною, красивою, милою, чарівною», із захопленням сприймала все, що говорив її чоловік, з початку війни вона відчувала себе «трохи винною», проте смутно розуміючи за що: ***Depuis la malheureuse affaire de la guerre des Vazys, elle se sentait un peu coupable, vaguement, sans savoir de quoi.***

Із концептом ***guerre*** у тексті казки перетинається концепт ***presse***, оскільки особливою є увага, що приділяється війні

засобами масової інформації, зацікавленими у війні або пов'язаними з виробниками зброї. Газети, коли пишуть про війну, завжди використовують великі літери, що зберігаються у спеціальній шафі: *Personne n'ignore que les journaux ne parlent des guerres qu'en lettres majuscules. Ces lettres sont rangées dans une armoire spéciale.*

Є найбільші літери, що використовуються у разі перемоги, є інші, середні, що вживаються у разі невдалих війн, непередбачених відступів: *Tantôt il se saisissait d'une grande majuscule, de celles que l'on réserve pour les grandes victoires; mais il la reposait immédiatement. Tantôt il choisissait une des majuscules moyennes qui servent aux guerres qui ne marchent pas très bien, aux campagnes qui n'en finissent pas, aux retraites imprévues.*

Випадки, коли війна не удається, для преси є несподіваними, директор місцевої газети *L'Éclair de Mirepoil* боїться визнати, що війна може просто зупинитись без переможених і переможців, без міжнародної зустрічі тощо : *Il devait annoncer aux habitants de Mirepoil, ses fidèles lecteurs, une nouvelle tellement inattendue, et si grave de conséquences, qu'il ne savait comment s'y prendre. La guerre entre les Vasys et les Vatens avait échoué. Allez donc faire admettre au public qu'une guerre puisse s'arrêter net, sans vainqueur, sans vaincu, sans conférence internationale, sans rien !*

Війна починається раптово, спалахує, що передається сполучуваністю імені аналізованого концепту з дієсловом *éclater*, що позначає дію, найчастіше пов'язану з раптовим початком, гуркотом, деструкцією: – *C'est toujours ainsi, lorsqu'une guerre éclate quelque part dans le monde, dit-il à Tistou. – Je voulais savoir où cette guerre a éclaté.*

У цій дитячій казці причина і ведення війни пояснюються бажанням володіти нафтою, яка є необхідною для ведення війни, що представляє певне замкнуте коло: – *Ils veulent ce pétrole parce que le pétrole est indispensable pour faire la guerre. « Si je comprends bien, les Vazys et les Vatens vont se faire la guerre à cause du pétrole parce que le pétrole est indispensable à la guerre. »*



Війна представляється процесом, що має чітко визначену дату початку, але нерідко не має дати кінця, оскільки вона може перерости у поширення конфлікту, через те що обидві сторони можуть звернутись по допомогу: – ... *On sait où une guerre commence, on ne sait jamais où elle s'arrête. Les Vazys peuvent appeler à leur secours une grande nation, les Vatens demander l'aide d'une autre. Et les deux grandes nations se battront. C'est ce qu'on appelle une extension de conflit.*

Із того, що чує маленький хлопчик про війну, він розуміє, що війна – це щось брудне, некрасиве, про неї говорять пошепки, ніби соромлячись; вона жорстокіша за злиденність, небезпечніша злочину, війна йому уявляється хворобою, гіршою за пияцтво: *L'idée que Tistou se fit de la guerre fut celle d'une chose pas propre puisqu'on n'en parlait qu'à voix basse, une chose laide, une maladie des grandes personnes pire que l'ivrognerie, plus cruelle que la misère, plus dangereuse que le crime.*

Війна у тексті казки репрезентується як ляпас (*une gifle*). Шукаючи пояснень цьому жахливому явищу, формулюючи думку, Тісту робить свій висновок щодо війни: « *Voilà ce que c'est la guerre ! On demande une explication, on donne son avis, et pan ! on reçoit une gifle.* »

Дорослі, стверджуючи, що всі проти війни, вважають її злом, якого не можна уникнути: « *Voilà comme elles sont, ces grandes personnes, se disait-il. Monsieur Trounadisse m'affirmait que tout le monde était contre la guerre, mais que c'était un mal inévitable, qu'on ne pouvait rien y faire. J'arrive à empêcher une guerre ; ils devraient être contents ; non, ils se fâchent.* » Попри все, Тісту вирішує протидіяти війні, чому дорослі мали б радіти, але вони гніваються.

Син виробника зброї приходить до думки, що війна не має нічого спільного ані з мужністю, ані зі страхом: *Mais l'idée qu'il se faisait de la guerre n'avait rien à voir avec le courage ou la peur ; c'était une idée insupportable, voilà tout.* Тісту шукає пояснення, чи дійсно війна така жахлива, як він думає: *Il voulut se renseigner. La guerre était-elle une chose aussi horrible qu'il se l'imaginait ?* Садівник, найближча йому людина, здається

здивованим питанням про те, що він думає про війну, і висловлює своє «проти»: – *Monsieur Moustache, la guerre, qu'est-ce que vous en pensez ? Le jardinier parut surpris. – Je suis contre, répondit-il en se tirant les moustaches.*

Для простих людей війна уособлює у собі справжні біль, жаль, сльози: – *Guerre... Quelle pitié ! Ça ne finira donc jamais ! gémissait Madame Amélie, prête à pleurer.*

Війна презентується як процес, що призводить до втрат, люди втрачають країну, рідних, кінцівки тощо. У війні всі щось втрачають:

– *Oh ! Carolus est encore plus à plaindre que moi. Lui, il a perdu son pays.*

– *Son pays ? Il a perdu son pays à la guerre ? Comment est-ce possible ?*

– *C'est pourtant ainsi. Son pays a complètement disparu. Il ne l'a jamais retrouvé. C'est pour cela qu'il est ici. ...*

– *Je pourrais t'en conter encore long, sur la guerre, ajouta Moustache. Tu parlais d'Amélie la cuisinière ? Eh bien, Amélie, elle, a perdu son fils. D'autres perdent un bras, une jambe, ou bien ils perdent la tête. Dans une guerre, tout le monde perd quelque chose.*

Війна уявляється хлопчику мерзенним безладом, розрухою, де кожен втрачає те, до чого найбільше прив'язаний: *Tistou estima que la guerre était le plus grand, le plus vilain désordre qui se puisse voir au monde, puisque chacun y perdait ce à quoi il tenait le plus. « Que pourrait-on faire pour l'empêcher de passer ?... se demandait-il. Monsieur Trounadisse est sûrement contre la guerre, puisqu'il déteste si fort le désordre. Dès demain, je lui en parlerai. »*

Жахливість війни і нескладність втрат під час війни репрезентуються у порівнянні втрати країни із втратою носовичка: *la guerre était une chose horrible, puisqu'on peut y perdre son pays comme on perd un mouchoir .*

В уявленні Тісту смерть безпосередньо пов'язується з війною: – *Mort ? s'écria Tistou. Mais il n'y a pas eu de guerre ?* Але йому пояснюють, що війна – це додаткова смерть: – *Il n'y a*

*pas besoin de guerre pour mourir, répondit le poney. La guerre, c'est de la mort en supplément...*

Війна у тексті казки аналогізується до бур'яну, що буяє на карті світу: « *Oui, en somme, la guerre est une espèce d'affreux chiendent qui pousse sur la mappemonde... Par quelles plantes pourrait-on la combattre ?* », Тісту перепитує себе, якими рослинами можна її перемогти. У цій антивоєнній казці саме квіти стали засобом, який зміг зупинити війну : *Avec des fleurs, j'ai arrêté une guerre.*

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в аналізі особливостей вербального наповнення концепту *fleur* в означеному творі, оскільки він вербалізований у тексті казки найбільш широко та неординарно.

### **Список літератури**

Druon M. Tistou les pouces verts. Collection Grand format littérature. Série Romans Junior. Paris : Gallimard Jeunesse, 2005. 128 p.

### **Фактори формування мовної картини світу**

*Приходченко Олександра Олексіївна,  
к. філол. наук, доцент кафедри іноземних мов професійного  
спрямування Запорізького національного університету*

Сьогодні особливу зацікавленість дослідників викликають питання, пов'язані з мовною картиною світу, мовною особистістю, мовною свідомістю, дискурсом, національно-культурною складовою комунікації. Усе більше уваги приділяється дослідженню концептів-універсалій культури. Активно розвиваються такі наукові напрями, що мають інтеграційний характер, як етнопсихолінгвістика, когнітивістика, лінгвокультурології, еколінгвістика тощо.

Лінгвістами було висунуто гіпотезу про існування тріади – "когнітивні процеси – мовні структури – мовна поведінка" (Кубрякова, 1994: 41), в якій утверджується нерозривний зв'язок між мовними та мисленневими категоріями. Ми вважаємо, що оскільки між складниками цієї системи наявні

двосторонні зв'язки, то аналіз мовної поведінки особистості відкриває доступ до когнітивного світу людини, який не підлягає спостереженню, що сприяє виявленню закономірностей ментальної діяльності як окремої індивідуальності, так і нації в цілому.

Мета дослідження полягає у вивченні чинників зовнішнього середовища етносу, які задіяні у формуванні мовної картини світу, та їхнього впливу на етнічну свідомість, котра віддзеркалюється на всіх рівнях мови.

Мовна картина світу це – спосіб відбиття реальності у свідомості людини крізь призму мовних та культурно-національних особливостей, це зафіксоване в мові специфічне бачення (тобто логічне осмислення, відчуття й оцінювання) реального світу й усього, що привноситься в нього людською свідомістю (Жайворонок, 2007).

Налічується стільки мовних картин світу, скільки існує мов, кожна з яких відображає унікальний наслідок багатомісячної роботи колективної етнічної свідомості над осмисленням і категоризацією буття людини. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема інтелектуального засвоєння поглядів на світ, які напрацьовуються іншими народами в інших умовах і під впливом інших факторів.

Національна мовна картина світу є результатом відображення колективною свідомістю етносу навколишнього світу в процесі свого історичного розвитку одночасно з пізнанням цього світу. Зовнішній світ і свідомість – це два фактори, котрі породжують мовну картину світу будь-якої національної мови.

Унікальність вербального відбиття світу визначається як особливостями національного складу мислення, так і об'єктивними, а іноді досить очевидними розбіжностями перших двох складових – природного середовища й матеріальної культури. Ці дві складові присутні в кожного представника етносу в безпосередніх відчуттях. Вони є невід'ємною частиною ментально-лінгвального комплексу людини, його інформаційними цілісностями.

Знання національно-специфічних прототипів спільних для більшості мов – це складова когнітивної бази будь-якого соціуму, об'єднаного спільною мовною свідомістю. Тому проникнення в іншомовну картину світу неможливе без знання національно-специфічних прототипів спільних понять.

Прототипічність властива не лише матеріальним об'єктам, але й ситуаціям, реакціям на ситуацію. Прототип, таким чином, є ідеальною мисленнєвою репрезентацією будь-якого концепту або узагальненим образом ідеального представника тієї категорії (об'єкта, ситуації, характеристики, емоції тощо), яка називається тим чи іншим словом. Зовнішній світ і свідомість – це ті два чинники, які породжують мовну картину світу будь-якої національної мови. Усе те, що перебуває за межами єдиного понятійного базису (тобто всі національно-специфічні нюанси світоосмислення, світовідчуття та світооцінки), накладається на універсальну логіко-понятійну основу й утворює ту частину мовної картини світу, яка й несе в собі національну специфіку. Кожна мова по своєму деталізує будь-яку із універсалій.

Перспективою подальшої наукової розвідки є системне вивчення складових мовної картини світу, способів вербалізації національно-специфічних концептів у мовах та подолання лакун у міжмовному спілкуванні.

### **Список літератури**

Жайворонок В.В. Українська етнолінгвістика: нариси. Київ: Довіра, 2007. 262 с.

Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка: Когнитивные исследования. Москва: Знак, 2012. 208 с.

### **Номінативне поле англомовного концепту GENIUS / ГЕНІАЛЬНІСТЬ у наївній картині світу**

*Строченко Леся Василівна*  
доктор філологічних наук, доцент,  
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Утворення номінативного поля будь-якого концепту розпочинається з ретельного дефініційного / компонентного аналізу заголовного слова-номінанта концепту та парадигматично пов'язаних із ним слів (синонімів, антонімів) (Колегаєва, 2018). Англomовний концепт GENIUS / ГЕНІАЛЬНІСТЬ вербалізує лише одна з чотирьох семем у структурі лексичного значення відповідного полісеманта. Спираючися на компонентний аналіз усіх наявних дефінітивних статей, виокремлюємо семний склад даних семем, із яких відфільтруємо три сигніфікативні вузли у структурі значення аналізованої лексеми-репрезентанта концепту GENIUS / ГЕНІАЛЬНІСТЬ, а саме – ЩО, ЯКЕ, У ЧОМУ.

Виконаний аналіз показує, що номінативне поле концепту представлено, перш за все, лексичними одиницями, які вербалізують виокремлені нами сигніфікативні вузли: ЩО (*ability, power, capacity, skill*); ЯКЕ (*mental, intellectual, creative, great, natural, extraordinary, rare, exceptional, superior, distinguished, marked, above / beyond the norm, uncommon*); У ЧОМУ (*science, art, invention*).

На даному етапі нашого дослідження доцільним було проведення другого ступеня компонентного аналізу, який передбачає, що дефініційна ознака – слово, словосполучення, використане в тлумачній статті, аналізується як самостійна лексична одиниця, що має власне визначення в тлумачних словниках, а отже, власний набір сем, що автоматично, хоч і опосередковано, потрапляють у склад досліджуваного номінативного поля. Таке поглиблення компонентного аналізу повніше експлікує лексичну семантику відповідного мовного феномену.

Проведений компонентний аналіз другого ступеня, який передбачав дослідження репрезентантів сигніфікативних вузлів, зокрема, ЩО, показав, що відповідні словникові дефініції так чи інакше «замикаються» на ключовій лексичній одиниці *ability*. Проте, аналіз свідчить також, що семантика вербалізованого втілення сигніфікативного вузла ЩО поповнюється ознаками *competence, efficacy*. Вербалізація сигніфікативного вузла ЯКЕ поповнюється такими

вторинними лексичними одиницями-репрезентантами: *going beyond what is usual, regular, or customary, unusual, remarkable, distinctive, emphasized, superlative, extreme, excellent, better than average*. Сигніфікативний вузол У ЧОМУ завдяки вторинному компонентному аналізу поповнився такими лексичними репрезентантами: *a system of knowledge, production of aesthetic objects, painting, sculpture, music, process originated after study and experiment, the process of starting or developing something*.

Аналіз наведених словникових дефініцій лексикографічних синонімів номінації *genius / геніальність* показав, що номінативні одиниці *gift, faculty, aptitude, bent, talent, knack*, як власне і *genius*, позначають особливу здатність щось зробити. Номінація *gift* часто імплікує особливу милість Бога чи природи, наприклад, *the gift of singing beautifully*. *Faculty* позначає вроджену або іноді здобуту здатність до виконання певного завдання чи функції, як-от *a faculty for remembering names*. *Aptitude* імплікує природну схильність до певної діяльності та високу вирогідність успіху в цій діяльності, наприклад, *a mechanical aptitude*. *Bent* майже повністю відповідає значенню номінативної одиниці *aptitude*, але підкреслює радше схильність до чогось, а не якусь здатність, уміння тощо, наприклад, *a family with an artistic bent*. Номінація *talent* позначає видатну природну здатність, яку, проте, потрібно розвивати, наприклад: *he has enough talent to succeed*. *Knack* імплікує порівняно невелику, але все ж здатність легко виконувати різні завдання, наприклад, *the knack of getting along*. За визначенням укладачів словника номінація *genius* передбачає вражаючу вроджену креативну здатність у чомусь. Як показує зіставний аналіз, синонімічний ряд іменника *genius / геніальність* є доволі великим (майже десяток зареєстрованих одиниць). Водночас спільним для цих синонімічних одиниць є відсутність сем *неперевершеність, винятковість*, які завжди наявні в семантиці лексичної одиниці *genius / геніальність*.

Серед антонімів лексичної одиниці *genius / геніальність* тезаурус наводить номінації *disability, inability, incapacity, shortcoming, weakness*, які містять у структурі свого лексичного значення ознаку відсутності здатності, сили тощо до виконання

певних завдань: *the lack of sufficient ability, power, or means*. Зазначимо, що антонімічні номінації репрезентують бінарний (щодо концепту GENIUS / ГЕНІАЛЬНІСТЬ) концепт INABILITY / НЕСПРОМОЖНІСТЬ.

До ядра номінативного поля GENIUS / ГЕНІАЛЬНІСТЬ у наївній картині світу уналежнюємо номінатему *genius*, до медіальної частини – номінації-репрезентанти первинних і вторинних сигніфікативних вузлів ЩО, ЯКЕ, У ЧОМУ, а до периферії – синонімічні номінації ядрової одиниці.

### Список літератури

- Колегаєва І.М. Конструювання номінативного поля концепту: етапи та одиниці. *Записки з романо-германської філології*. 2018. N 1(40). С. 121-127. DOI: 10.18524/2307-4604.2018.1(40).137068
- New Webster's Dictionary and Thesaurus of the English Language. Danbury, 1993. 1216 p.
- The Oxford English Reference Dictionary. Second Edition. Oxford – New York, 1996. 1765 p.



## **СЕКЦІЯ ІІІ**

### **АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА**

#### **Переклад ергонімів російською мовою в романах Дж.К. Роулінг**

***Болдирева Анжела Євгеніївна***

*к. філол. наук, доцент кафедри теорії та практики  
перекладу Одеський національний університет  
імені І.І. Мечникова*

***Яровенко Людмила Степанівна***

*к. філол. наук, доцент кафедри теорії та практики  
перекладу Одеський національний університет  
імені І.І. Мечникова*

Термін «ергонім» введено Н.В. Подольською (Подольская, 1978) для найменування назв об'єднань, товариств, підприємств, тобто об'єктів, що можна знайти на картах міст, районів тощо. Таким чином, ергоніми є однією з груп власних назв, які вивчає ономастика.

У своїх романах про Гаррі Поттера Дж.К. Роулінг створила особливий вигаданий світ, побудований на міцному фундаменті міфології, фольклору, історії. Романи про Гаррі Поттера написані з видимою опорою на традиційну англійську літературу. За законом жанру фентезі всі персонажі живуть у вигаданому світі, паралельному реальному світу людей. Дуже часто ці два світи, вигаданий та реальний, перетинаються. Тому в романі, на фоні вигаданих імен та назв, зустрічаються імена та назви, що реально існують, частіш всього антропоніми та топоніми. В романах Дж.К. Роулінг про Гаррі Поттера функціонує дуже велика кількість власних назв. Тільки ергонімів в перших 4 романах циклу було знайдено 96. Всі вони є назвами як реально існуючих, так й вигаданих товариств, організацій, підприємств. Авторка вигадує подібні заклади й дає їм свої назви, щоб показати, що створений нею

художній світ має свою незалежну від реального світу інфраструктуру.

Найчастіше за все ергоніми створюються за моделями ергонімів, що позначають реально існуючі заклади та установи. Причому класифікуючий компонент у складі подібних онімів присутній у більшості випадків, що робить такі назви зрозумілими та прозорими.

Наведемо кілька прикладів. Ергонімами є перш за все назва школи, де навчаються головні герої – *Hogwarts School of Witchcraft and Wizardry*, яку часто називають скорочено *Hogwarts*, школа Дадлі – *Smeltings*; іноземні школи чаклунства – *Beauxbatons Academy of Magic* (чи скорочено *Beauxbatons*), *Durmstrang*; назва банку – *Gringotts*; назва фірми – *Grunnings*; назви таверн – *Leaky Cauldron*, *Hog's Head*, *Three Broomsticks*; кафе – *Floean Fortescue's Ice-Cream Parlour*; магазинів та крамниць – *Flourish and Blotts*, *Quality Quidditch Supplies*, *Zonko's Joke Shop*; будинків – *The Borrow*, *Shrieking Shanks*; в'язниці – *Azkaban*; лікарні – *St. Mungo's Hospital for Magical Maladies and Injuries*; кімнат, залів та веж – *Great Hall*, *The Circular Common Room*, *The Trophy Room*; бібліотечних секцій – *Restricted Section*, комітетів та міністерських відділів – *The Misuse of Muggle Artefacts Office*, *Improper Use of Magic Office*, *the Accidental Magic Reversal Department*; музичної групи – *The Weird Sisters*; клубів – *The Duelling Club*, *Official Gobstones Club*; асоціацій – *Irish International Side*, *The International Association of Quidditch*; спортивних команд з квіддича – *Chudley Cannons*, *The Puddlemere United*, *The Wimbourne Wasps* чи футболу – *West Ham*; спілок – *The Dark Force Defence League*, *The Council of Magical Law*; факультетів школи – *Hufflepuff*, *Ravenclaw*, *Slytherin*, *Griffindor* тощо.

Як можна побачити, ергоніми можуть бути представлені одним іменем чи словосполученням. У свою чергу словосполучення може містити у своєму складі власну назву, а може складатися із загальних назв. Така неоднорідність складу ергонімів викликає необхідність вживання різних способів їх передачі.

С.П. Романова та А.Л. Коралова стверджують, що певних правил передачі власних назв при перекладі не існує. За правило перекладач повинен узяти пошук та перевірку потрібних співвідношень у словниках, довідниках, атласах, енциклопедіях і т.д. Вони виділяють декілька прийомів передачі власних назв. До них відносяться: 1) транскрипція; 2) транслітерація; 3) переклад чи калькування; 4) включення в текст іноземної назви в її початковій графіці (Романова, Коралова, 2007: 20-21).

Т. А. Казакова каже про перекладацьку транскрипцію, транслітерацію та поєднання семантичного перекладу з калькуванням, тобто змішаний переклад (Казакова, 2001).

Алексеева І.С. розглядає три способи передачі власних назв у мові перекладу: використання традиційного еквіваленту, транскрипцію та власне переклад (стосується значущих імен й загальних назв, що входять до складу власної назви) (Алексеева, 2004: 186).

І.В. Корунець до основних способів передачі власних назв у мові перекладу відносить транскрипцію, транслітерацію, дослівний переклад та практичну транскрипцію (або транскодування), яке поєднує елементи транскрипції та транслітерації (Korunets, 2000).

Розглянувши погляди різних дослідників на проблему передачі власних назв у мові перекладу, ми створили власну класифікацію способів перекладу ергонімів, до яких віднесли транскрипцію/транслітерацію, власне переклад, калькування та змішаний переклад. Розглянемо використання цих способів при перекладі досліджуваних романів російською мовою.

Досить численна вибірка ергонімів надала нам можливість прослідкувати деякі закономірності при їх перекладі. Так, назви шкіл перекладаються або за допомогою транскрипції/транслітерації, або з використанням калькування. Наприклад, *Hogwarts School of Witchcraft and Wizardry* «Школа чародейства и волшебства Хогвардс», яку часто називають скорочено *Hogwarts* «Хогвардс». У першому випадку використовується змішаний спосіб з удаванням до калькування та транслітерації, у другому – трансклітерація. Причому, як

можна помітити, в англійській мові саме власна назва *Hogwarts* стоїть на початку ергоніма, а в російській за законами мови у її кінці. Ще одне спостереження стосується переважної більшості ергонімів – при перекладі багатьох назв у російській мові з'являються лапки.

Назва школи *Smeltings* у російській мові звучить як «Вонингс». Невідомо з якої причини перекладач передав цю назву таким чином, у той час, як треба було б використати транскрипцію чи транслітерацію й перекласти назву як «Смелтингс». Вірогідно на таке рішення перекладача наштотував перший склад слова, що нагадує англійське “*smell*” («нюхати, пахнути, мати запах») та негативне сприйняття героя (Дадлі), який вчиться в цій школі (назва походить від слова «воняти»).

Ще один ергонім – назва лікарні для чарівників *St. Mungo's Hospital for Magical Maladies and Injuries* перекладається змішаним перекладом (калькуванням взагалі, а антропонім *Mungo*, що ставиться наприкінці назви у родовому відмінку (святий Мунго – перший цілитель-чарівник, засновник лікарні), передається транслітеруванням – *больница магических травм и болезней святого Мунго*.

Назви інших магичних шкіл *Beauxbatons* (чи *Beauxbatons Academy of Magic*) та *Durmstrang* перекладаються по-різному. Перша назва французького походження. Це складне слово калькується, причому слово «*beaux*» перекладається як «шарм», а «*batons*» транслітерується з втратою кінцевої літери – *Шармбатон* (чи *Шармбатонская академия магии*). Друга назва транслітерується *Дурмстранг*.

Назва чарівного банку *Gringotts*, чарівної в'язниці *Azkaban*, фірми Вернона Дурсля *Grunnings* передано транслітерацією «Гринготтс», «Азкабан», «Граннингс».

Всі ці випадки використання перекладачем транскрипції або транслітерації є цілком виправданими, тому що дані власні імена не несуть ніякого смислового навантаження, і ці способи перекладу власних назв не заважають адекватному сприйняттю інформації й не сприяють втраті ніякого смислу. Класифікуючий компонент також майже ніколи не надається,

тому що завжди ці назви згадуються у контексті, а читачі володіють необхідною інформацією.

Проте інколи при використанні транскрипції/транслітерації при перекладі деяких назв, наприклад, назв магазинів та крамниць, на наш погляд слід було б надавати або класифікуючий компонент (що це саме за назва), або перекладацький коментар та тлумачити, що саме, наприклад, продається в магазині. Перекладач же такий коментар не дає, і тому назви залишаються лише назвами та не несуть ніякої корисної інформації. Наприклад, в англійській назві магазину *Zonko's Joke Shop* вже міститься інформація про те, на чому спеціалізується магазин: всілякі магичні предмети для розіграшів. Перекладач чомусь опускає цю інформацію, перекладаючи назву як неінформативне лавка «Зонко». Назва книжкового магазину *Flourish and Blotts* перекладається як «Флоріш и Блоттс». Перший елемент цієї назви передано за допомогою транскрипції, а другий – транслітерації. Переклад назви ще одного магазину не зовсім зрозумілий. Замість того, щоб, як у інших випадках, перекласти назву *Borgin and Burkes* за допомогою транскрипції або транслітерації, перекладач удається до часткового калькування першого елемента назви «Горбин и Бэркс». Причому лише на перший погляд складається враження, що перекладач застосовує калькування. При більш близькому та ретельному розгляданні стає зрозумілим, що перекладач не відомо з якої причини просто переставив першу та четверту літери місцями, мабуть вирішив, що у російській мові так буде благозвучніше. Всі ці назви магазинів містять антропоніми. Назви магазинів, у яких відсутні будь-які антропоніми, перекладач передає, на наш погляд абсолютно правильно, за допомогою калькування. Наприклад, *Three Broomsticks* «Три метлы», *Quality Quidditch Supplies* «Всё для квиддича», *Magical Menagerie* «Вошебный зверинец», *Honeydukes* «Сладкое королевство» і т.ін. Як можна побачити, в російській мові завжди в таких випадках з'являються лапки.

Таким чином, розглянувши способи перекладу ергонімів у досліджуваних романах, можна зробити висновок про виправдане використання транскрипції та транслітерації в тому

випадку, коли перекладаються антропоніми, калькування, коли в назві містяться тільки загальні назви, та змішаний переклад, коли ергонім складається з антропоніму, наприклад, та загальної назви.

### **Список літератури**

- Алексеева И.С. Введение в переводоведение: Учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений. Спб., М.: Академия, 2004. 352с.
- Казакова Т.А. Практические основы перевода. Спб.: Союз, 2001. 320 с.
- Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. М.: Наука, 1978. 198 с.
- Романова С.П., Коралова А.Л. Пособие по переводу с английского на русский. М.: КДУ, 2007. 176 с.
- Korunets I.V. Theory and Practice of Translation: Підручник. Вінниця: Нова книга, 2000. 452 с.
- Rowling J.K. Harry Potter and the Philosopher's Stone. London: Bloomsbury, 1998. 223 p.
- Rowling J.K. Harry Potter and the Chamber of Secrets. London: Bloomsbury, 1998. 251 p.
- Rowling J.K. Harry Potter and the Prisoner of Azkaban. London: Bloomsbury, 1999. 317 p.
- Rowling J.K. Harry Potter and the Goblet of Fire. London: Bloomsbury, 2000. 636 p.
- Роулинг Дж. К. Гарри Поттер и философский камень М.: Росмэн-Пресс, 2002. 399 с.
- Роулинг Дж. К. Гарри Поттер и тайная комната. М.: Росмэн-Пресс, 2002. 473 с.
- Роулинг Дж. К. Гарри Поттер и узник Азкабана. М.: Росмэн-Пресс, 2002. 510 с.
- Роулинг Дж. К. Гарри Поттер и кубок огня. М.: Росмэн, 2002. 670с.

### **Деякі особливості перекладу мультиплікаційного фільму «Пінгвіни Мадагаскару» з англійської мови українською**

*Гайдар Вероніка Павлівна*  
*старший викладач, університет імені Альфреда Нобеля*

Переглядаючи картину в українському перекладі (1) після її перегляду в оригіналі, не можна не помітити чимало розбіжностей та невідповідностей, створених перекладачами з

метою зробити мультфільм зрозумілішим для української аудиторії. Беручи до уваги те, що картина орієнтована на молодших глядачів (дітей та підлітків), переклад картини мав бути адаптований відповідно (адекватно). Передивившись мультфільм на англійській мові, а згодом достатню кількість версій, запропоновані українськими перекладачами, можна відмітити, що варіант перекладу «Пінгвінів Мадагаскару», проаналізований нами, є не найгіршим.

Як і будь-який інший фільм (мультфільм), картина «Пінгвіни Мадагаскару» піддалася соціокультурній адаптації при перекладі. Перші сім хвилин мультфільму в українському перекладі багаті на граматичні трансформації, застосовані перекладачами з метою переробити картину «на сучасний український лад», іншими словами, зробити її такою, щоб український глядач будь-якого віку міг зрозуміти що відбувається на екрані. У першій сцені перед нами постають безкрайні пейзажі величної Антарктики, що в оригіналі коментується наступним чином: *Antarctica... An inhospitable wasteland.*

Перекладачі дещо переробили цю вступну репліку, використовуючи **доповнення**: *Антарктика... Негостинна снігова пустеля.*

Онлайн-словник пояснює слово «wasteland» як «місце, що є пустельним та безлюдним, без усіляких ознак життя» чи «незаймана природа, місцевість, яку не можна використовувати для культивування»(4). У перекладі на українську мову «wasteland» – це пустка або пустище. Якщо ми спробуємо перевести вищенаведене речення як «Антарктика... негостинна пустка», то стане зрозуміло, чому перекладачі вирішили використати додатковий опис. Якщо американський глядач без проблем асоціює слово «wasteland» як із звичайнісіньким пустирем, так і з місцевістю, де рідко ступає нога людини, то український глядач розуміє це як – «пустище».

Диктор продовжує описувати пейзажі Антарктики, живляючи наступний вислів: *... on the Earth's frozen bottom...*

Аби перевести цю репліку, наші перекладачі вдалися до **заміни**: *... на замерзлій задниці землі...*

Не можна сказати, чи було це рішення достатньо обґрунтованим та необхідним, проте зрозуміло, що такий варіант перекладу було використано з метою додати сцені жартівливого забарвлення. Слово «bottom» має декілька тлумачень в англійській мові, проте визначення «найнижча точка або частина чогось» є найуживанішим з усіх. Українське розуміння слова «bottom» є досить однотипним: дно, низ, низина, фундамент та інше. Словник англійського сленгу пояснює слово «bottom» як «людські сідниці», що дає змогу зрозуміти, чому наші перекладачі перевели дане речення таким чином.

У цій же сцені Шкіпер (лідер шпійонської команди) робить спробу злетіти, на що один з його друзів каже: *Skipper, we appear to be flightless.*

Це було переведено на українську мову наступним чином: *Шкіпер, ми птахи безполітні.*

Буквально цю фразу можна перевести як «Шкіпер, ми здаємося нелітаючими (птахами)». Але з метою зберегти адекватність перекладу, перекладачі використали прийом заміни. Інфінітив дієслова «appear», що функціонує як частина складного дієслівного присудка, замінили простим присудком, бо в українській мові нема граматичної конструкції, схожої на англійську «to appear to be».

Розглянемо наступний приклад граматичної трансформації:

*Hey, this could be our thing!*

*Це буде наша фішка!*

Слово «thing» має чимало дефініцій в англійській мові, одним з яких є «ідея, продукт або діяльність, які загальновідомі або визнані (2); щось модне або популярне (3)». Саме в цьому сенсі сценаристи використали це слово у реченні; це сленг, тож було б нелогічно перевести це як «річ». Фішка ж означає якусь особливість, сутність, специфічну рису чогось, тенденцію та інше. Але граматична трансформація сталася дещо раніше – зі словом «could». Це слово вказує на можливість, невизначеність, ймовірність чогось. Але перекладачі вирішили проігнорувати цю деталь та замість «може бути нашою фішкою» сказали «це буде наша фішка». Проте використання заміни у цьому випадку



не є помилкою, взагалі граматичні трансформації не можна вважати помилками перекладу, бо їх використовують, знову ж таки, з метою зберегти адекватність та логіку.

Обравши собі новий командний жест, пінгвіни приймають наступне рішення: *Let's call it the... 'High one'!*

Цікаво, що перекладачі докорінно переробили цю репліку: *Це буде жест... «Крило»!*

Як ми можемо бачити, в оригінальній репліці слова «жест» немає; не можна сказати, що переклад «давайте назвемо це» був би неадекватним, але ми не маємо права критикувати заміну, якщо вона не порушує правил адекватності перекладу та не руйнує оригінального задуму.

Фраза «high one» в англійській мові значить те саме, що й «high five» - жест святкування або привітання, при якому двоє людей ляскають одне одного долонями з піднятими руками («дай п'ять» в українській мові). Оскільки пінгвіни не мають рук, наші перекладачі вирішили дати оригінальну назву жесту пінгвінів – «Крило». Можливо, оригінальність – це єдиний мотив використання тут заміни, бо ми маємо еквівалент фрази «high one» у нашій мові.

Отже, проаналізувавши версію українського перекладу картини та порівнявши його з оригінальним американським сценарієм, ми дійшли висновку, що у процесі перекладу українські перекладачі приймали рішення на користь адекватності у 99% випадків, що свідчить про те, що, хоча еквівалентність перекладу завжди була і залишається основою та метою перекладацької діяльності, соціокультурна адаптація матеріалу (в цьому випадку сценарію мультфільму), а отже й коректне сприйняття цього матеріалу реципієнтами (в цьому випадку українськими глядачами) неможливі без іноді докорінного його редагування за умови збереження основної ідеї чи задуму.

### Список літератури

Пінгвіни Мадагаскару. 2014. URL: <https://ukino.org/filmy-online/m/79869>  
Be a thing. URL: <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/be-a-thing>

Definition of 'thing'. URL:  
<https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/thing>  
Wasteland. URL: <https://www.vocabulary.com/dictionary/wasteland>

## **Особливості способів перекладу фразеологізмів на тему «шлюб» з англійської на українську мову**

***Івченко Олена Ігоревна***

*викладач кафедри теорії та практики перекладу  
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова*

***Чернова Юлія Андріївна***

*викладач кафедри теорії та практики перекладу  
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова*

Переклад фразеологізмів є актуальною темою у сучасному перекладознавстві, оскільки передача іншомовних фразеологізмів викликає цілий ряд труднощів. Перекладач повинен врахувати всі лінгвістичні та екстралінгвістичні особливості заради того, що передати особливості значення, яскравість та виразність стійких сполук, тому вибір способу перекладу залежить саме від особливості фразеологізмів та від контексту вживання. Велику частку фразеологізмів становлять стійкі сполуки на тему шлюбу, адже сім'я та шлюб завжди були активною складовою життя суспільства, а також певним чином відображають його ментальність.

Питання визначення поняття «фразеологізм» є переважно дискусійним через велику варіативність термінів. У багатьох наукових працях можна зустріти такі назви як «ідіома», «фразеологічна одиниця», «фразема» або «стійкі вирази». Видатні науковці характеризують цей термін по різному.

Концепцію, яка стає домінуючою у вивченні фразеології на початку ХХІ столітті, розробив український лінгвіст В.Д. Ужченко, стверджуючи, що «в інтегрованому змісті фразеологізмів слова-компоненти втрачають буквальну семантику і позначають культурні коди – характеричний, поведінковий, духовний, моральний» (Ужченко, 2007).

На сьогоднішній день проблема перекладу фразеологізмів посідає важливе місце у перекладознавчому дискурсі, оскільки при передачі іншомовних фразеологізмів виникає цілий ряд ускладнень через образність та лаконічність виразів, а також культурологічну специфіку мови оригіналу та перекладу. Дослідженням проблеми перекладу фразеологізмів займалися багато провідних науковців, які підходили до вирішення цієї проблеми по-різному.

Так, І.В. Корунець розглядає особливості передачі англійських фразеологізмів українською мовою і виділяє такі способи:

1. За допомогою абсолютного еквіваленту
2. За допомогою відносного еквіваленту
3. За допомогою аналогового перекладу
4. За допомогою описового перекладу, що може складатися з одного слова, словосполучення чи розгорнутого речення (Корунець, 2003: 208).

Натомість, Р. П Зорівчак виділяє наступну класифікацію: фразеологічний (повний або частковий аналог), дескриптивна перифраза, та фразеологічне калькування до якого вчена відносить фразеологічну кальку-оказіоналізм. Втім, варто зазначити що okazіональний фразеологічний переклад виходить за межі калькування і є індивідуально-авторським новотворенням чи нетрадиційним способом мовленнєвої актуалізації фразеологізму, в результаті якого відбувається його творча трансформація та реалізація (Зорівчак, 1983: 147).

Також дослідженням цього питання займалася і Т.А. Казакова, яка у своїй класифікації виділяє наступні способи перекладу фразеологізмів: за допомогою еквіваленту, аналогу, описового перекладу, калькування та комбінованого перекладу (Казакова, 2001).

Значний процент фразеологізмів становлять фразеологізми на тему сім'ї та шлюбу. Сім'я тісно пов'язана із суспільством, вона є його активним елементом та впливає на стосунки в суспільстві й на всі процеси соціального життя. Було проаналізовано англійські фразеологізми на матеріалі словника «Англо-українського фразеологічного словника» К. Т. Баранцева,

та українські фразеологізмів з «Українського фразеологічного словника» під редакцією В.М. Білоножченко на тему шлюбу для дослідження варіантів та способів перекладу.

Переклад за допомогою еквіваленту (*offer one`s **hand and heart** - запропонувати **руку та серце***) не є поширеним, так як наявність однакових за змістом на емоційним забарвленням мовних одиниць досить обмежена.

При перекладі за допомогою аналога значення фразеологізму передається за допомогою іншого образу. Наприклад, обидва фразеологізми *get the **mitten** та get the **push*** – перекладаються як «*дістати **гарбуза** при сватанні*», в даному випадку можемо простежити зміну образу при збереженні сенсу та експресивної забарвленості.

Основною рисою описового перекладу є передача змісту мовної одиниці при втраті емоційного забарвлення та національної специфічності висловлювання (***bread-and-cheese marriage** - одруження з бідняком*). Варто зазначити що цей спосіб перекладу є найпоширенішим.

За допомогою калькування передається лексичні та синтаксичні особливості висловлювання, в той самий час вирази звучать природньо у мові перекладу: *united family - дружня родина; injure the marriage-bed - порушити подружню вірність*.

При використанні комбінованого перекладу наявне поєднання кількох способів перекладу, зазвичай через наявність специфічного колориту місця та часу : *Smithfield bargain (match) - шлюб з розрахунку [Smithfield центральний м'ясний ринок у Лондоні]*- присутні описовий та роз'яснювальний переклад, або *marriage comes by destiny - шлюби визначаються самою долею, судженого і конем не об'їдеш* - поєднуються такі способи перекладу, як калькування та еквівалент.

Отже, є всі підстави зробити висновок що на сьогоднішній день проблема перекладу фразеологізмів посідає важливе місце у сучасному перекладознавстві через їх образність та лаконічність виразів, а також культурологічну специфіку мови оригіналу та перекладу. Значну частку фразеологізмів

становлять фразеологізми на тему сім'ї та шлюбу, через велику соціальну значущість цих явищ та їх вплив на функціонування суспільства, що зумовлює важливість їх доречної передачі при перекладі. При аналізі перекладу англійських фразеологізмів на українську мову було виявлено що зустрічаються усі способи перекладу фразеологізмів, зазначені Т.А. Казаковою, а саме переклад за допомогою еквіваленту, аналогу, описового перекладу, калькування та комбінованого перекладу. При цьому найпоширенішим способом перекладу фразеологізмів на позначення такого соціального явища як шлюб виявився описовий переклад. Найменш поширеним способом перекладу є використання еквіваленту.

### **Список літератури**

- Баранцев К.Т. Англо-український фразеологічний словник. Вид. 2, випр. Київ: Знання, 2005. 1056 с.
- Зорівчак Р. П. Фразеологічна одиниця як перекладознавча категорія. Львів : Вища школа, 1983. 176 с
- Казакова Т.А. Практические основы перевода. Спб.: Союз, 2001. 320 с.
- Корунець І.В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад): підручник. Вінниця: Нова Книга, 2003. 448 с.
- Ужченко В. Д., Ужченко Д. В. Фразеологія сучасної української мови: навч. посібник. Київ: Знання, 2007. 494 с.
- Фразеологічний словник української мови / В.М. Білоноженко та ін. Київ: Наук. думка, 1993. 984 с.

### **Особливості перекладу фразеологізмів з англійської мови українською на на основі повісті Дж. К. Джерома «Троє в одному човні (як не рахувати собаки)»**

***Раєвська Ірина Валеріївна***

*к. філол. наук, доцент,*

*завідувачка кафедри теорії та практики перекладу*

*Одеський національний університет імені І.І. Мечникова,*

***Гринько Ольга Сергіївна***

*к. філол. наук,*

*доцент кафедри теорії та практики перекладу*

*Одеський національний університет імені І.І. Мечникова*

Фразеологізми, фразеологічні одиниці або фразеологічні словосполучення становлять надзвичайний інтерес як об'єкт лінгвістичних досліджень. Фразеологізми часто мають не тільки сильне емоційне, але й національне забарвлення, через що можна судити також про їх здатність відображати менталітет певного народу і навіть давати нам уявлення про образне мислення його представників.

Але в лінгвістиці до сих пір немає єдиної думки щодо визначення фразеологізму. Окрім того, фразеологічні одиниці досить складно класифікувати, так як їх можна виділяти у певні групи, керуючись різними особливостями: від ступені семантичної спаяності слів-компонентів досліджуваних одиниць до їх функціонування у реченні. Перелічені питання намагались вирішити такі дослідники, як Ш. Баллі, В. С. Виноградов, Н. М. Амосова, Ю. І. Ковалів і т. д.; праці О. І. Смирницького, О. В. Куніна й І. В. Арнольд стосувались безпосередньо англійської фразеології.

Зосередимо увагу на класифікації В. С. Виноградова досліджуваних мовних одиниць. Вона є однією із найвідоміших і базується саме на структурно-семантичних відношеннях між словами, що входять до складу того чи іншого фразеологічного словосполучення, у першу чергу за ступенем смислової спаяності його компонентів:

1. **Фразеологічні зрощення, або ідіоми** — семантично неподільні фразеологічні одиниці, значення яких не впливає зі значень їх компонентів.

2. **Фразеологічні єдності** — семантично неподільні фразеологічні одиниці, цілісне значення яких умотивоване значенням їх компонентів.

3. **Фразеологічні сполучення, або колокації** — звороти, в яких самостійне значення кожного слова є абсолютно чітким, але один із компонентів має зв'язане значення (В. С. Виноградов, 2001).

Існує певний ряд прийомів перекладу фразеологізмів, здатних допомогти подолати буквалізм. Більшість дослідників поділяє їх на **фразеологічні** та **нефразеологічні**. Як відомо, усі фразеологізми можуть бути розділені на дві групи — на ті, які

мають еквіваленти у мові перекладу, та ті, які еквівалентів не мають. Фразеологічні способи перекладу — підбір **фразеологічного еквівалента** або **аналога** — використовуються щодо першої групи, а нефразеологічні — щодо другої відповідно. До них відносяться **калькування, лексичний і описовий переклад**, а також **контекстуальна заміна** (Н. М. Амосова, О. В. Кунін).

Наведемо декілька найяскравіших, на нашу думку, прикладів **фразеологічних зрощень, єдностей і сполучень** безпосередньо з повісті (у такій послідовності). Так, непроникність значення **першого типу** фразеологічних одиниць Дж. К. Джером обіграв на прикладі фразеологізму *to suit to a "T"*, де оповідач сприймає *T* як вечерю робочого класу у Британії:

*Harris said, however, that the river would suit him to a "T." I don't know what a "T" is (except a six-penny one, which includes bread-and-butter and cake ad lib., and is cheap at the price, if you haven't had any dinner) (c.17).*

He would take bronchitis in the *dog-days*, and have hay-fever at Christmas (c. 83). *Dog-days* (може вживатися без дефісу) не має нічого спільного з «собачими днями»: насправді цим фразеологізмом англomовне населення визначає *найжаркіші дні літа*.

Як ми вже дізналися, цього не можна сказати про **фразеологічні єдності**, які виявилися найбільш представленою групою фразеологізмів у «Трьох в одному човні». Перелічимо наступні:

Just when I have *given up all hope*, a wave retires and leaves me sprawling like a star-fish on the sand, and I get up and look back and find that I've been swimming *for my life* in two feet of water (c. 41). У даному реченні єдностей взагалі дві, і це не єдиний випадок. Але нас цікавить семантична спаяність компонентів даних фразеологізмів, і вона більша, ніж у нещодавно перелічених зрощеннях: «*полишити надію*», «*за (чиєсь) життя*» (тобто відчайдушно, терміново чи несамовито, ніби воно на кону).

Ми підішли до останнього класу досліджуваних одиниць— **фразеологічних сполучень**. В середині даних фразеологізмів значення кожного слова взагалі є абсолютно чітким; причому, як ми вже дізналися, одне з них може обмежено замінюватися. Саме ця їх характеристика демонструється в одному абзаці на прикладі сполучень *not to care twopence for* і *not to care three ha'apence for*:

How they pile poor little craft mast-high with fine clothes and big houses ; with useless servants, and a host of swell friends that *do not care twopence for them*, and that they *do not care three ha'apence for*... (с. 37)

Про те, що переклад фразеологізмів — непроста задача, свідчать результати порівняльного аналізу оригінального тексту «Трьох в одному човні» з його перекладом Ю. Лісняком. Він був проведений відповідно до способів перекладу фразеологізмів, перелічених М. Нагорною, до яких ми додали опущення. Ю. Лісняк надає перевагу нефразеологічним способам перекладу, якими керується у 70,1% випадків.

Наведемо декілька прикладів використання кожного способу. У реченні “**I put the cheeses on the top, and we started off at a shamble that would have done credit to the swiftest steamroller ever built...**” (с. 47) Ю. Лісняк переклав фразеологізм *to do (something/somebody) credit* повним українським еквівалентом *робити (комусь) честь*:

**Я поклав сир нагору, ми рушили далі алюром, що зробив би честь найшвидшому в світі паровому коткові.** (с. 35)

**До часткових еквівалентів:**

“Oh, it's you, is it?” he says, recognizing you *at the same moment* (с. 26). —А, це ти?.. — озивається він, у *ту саму хвилину* впізнавши вас (с. 23).

**Наступний фразеологічний спосіб – аналог.**

He *came to a dead stop*, a yard from our step, and, leaning up against the railings, and selecting a straw to chew, *fixed us with his eye* (с. 73). — Хлопець *став на мертвий якір* за крок від нашого ганку, зіперся на поруччя, вибрав соломинку пожувати і *прикипів до нас очима* (с. 51). Аналогом буде український фразеологізм *стати на мертвий якір*, адже у ньому



створюється цілком відмінний від англійського *to come to a dead stop* образ.

Далі — нефразеологічні способи перекладу, яким, за результатами цього дослідження, Ю. Лісняк надає більшу перевагу. Почнемо з **калькування**:

There is a sort of Oh-what-a-wicked-world-this-is-and-how-I-wish-I-could-do-something-to-make-it-better-and-nobler expression about Montmorency that has been known *to bring the tears into the eyes* of pious old ladies and gentlemen (с. 27). — Його очі мають такий вираз, ніби промовляють: «Ох, який же зіпсутий цей світ і як би я хотів зробити його кращим, чистішим!», і не раз я бачив, як цей вираз *викликав сльози на очах* у побожних літніх дам і панів (с. 24). Попри те, що значення оригінальної одиниці залишилося зрозумілим при калькуванні, оптимальним варіантом було б використати український фразеологізм *закипають сльози на очах* (с. 667).

**Контекстуальних замін** використано небагато; і з визначення даного перекладацького прийому може скластися враження, що користування ним породжує недостатньо адекватний переклад. Як показала практика, кінцевий текст дійсно дещо відрізняється від змісту оригіналу, але іноді такі заміни є доцільними: саме цим способом керувався Ю. Лісняк під час роботи зі складним фразеологізмом *to suit to a "T"*: *Harris said, however, that the river would suit him to a "T"* (с. 17). — А втім, додав Гарріс, йому самому Темза підійде «*на всі сто*» (с. 18).

До єдиного випадку **опущення** належить: *It utterly spoils an excursion if you have folk in the boat who are thinking all the time a good deal more of their dress than of the trip* (с. 98). — Уся прогулянка буде зіпсована, якщо у вас у човні є дами, що весь час думають більше про своє вбрання, ніж про саму прогулянку (с. 67). Нехай це і не вплинуло зміст речення, відтінок посилення, створюваний фразеологізмом *a good deal*, був втрачений.

### Список літератури

Амосова Н. Н. Основы английской фразеологии. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1963. 208 с.

Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. 224 с.

Кунін О. В. Фразеологія сучасної англійської мови. М.: Міжнародні відносини, 1972. 289 с.

Нагорна М. Основні шляхи перекладу фразеологізмів українською мовою [Електронний ресурс] / М. Нагорна. – Режим доступу: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/stud\\_konferenzia/2016\\_2/16.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/stud_konferenzia/2016_2/16.pdf)

Arnold I.V. The English Word / I. V. Arnold. – М. : Vysshaya Shkola, 1973. 296 с.

Словник фразеологізмів української мови / відп. ред. О. В. Винник; укл-чі В. М. Білоноженко, І. С. Гнатюк, В. В. Дятчук, Н. М. Неровня, Т. О. Федоренко. К. : «Наукова думка», 2003. 788 с.

Collins Cobuild Dictionary of Idioms / Founding Ed.-in-Chief J. Sinclair ; ed-s: E. Potter, J. Watson, M. Lax, M. Timewell, J. Todd. – L. : HarperCollins Publishers, 1997. 493 p.

Джером Дж. К. Троє в одному човні (як не рахувати собаки). Оповідання / Дж. К. Джером ; [Пер. з англ. Ю. Лісняка]. К. : Видавництво художньої літератури «Дніпро», 1974. 312 с.

Jerome J. K. Three Men in a Boat (To Say Nothing of the Dog) / J. K. Jerome. – Bristol & London: J.W. Arrowsmith & Simpkin, Marshall & Co., 1889. Retrieved 10 April 2018 – via Internet Archive. 319 p.

## **Interpreting Military Lexis from English into Ukrainian**

*Onyshchak Halyna Vasylivna*

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Department of English Philology,  
Uzhhorod National University*

The role of interpreting in thought exchange between different cultures can hardly be overestimated. It is viewed as “a way of negotiating cultural and/or linguistic differences in interaction and interpreter-mediated interaction as a specific case of intercultural communication, in which cultural and linguistic differences are constructed and negotiated” (Baraldi, 2018: 15). The major problem with this type of translation is its complexity due to the cognitive load on the interpreter’s part and semantic overload of each translated word.

War, rocking Ukraine for more than a month, came as an abrupt shock to Europe and all civilized world. Ensuring information source and enabling vigorous public debate, online news media serve a powerful agent in modern technologized and globalized world. Consequently, the latter are overflowed with military terms related to weapons, military actions, ranks, organizations, warfare and the like. The study of the lexicon in question and its translation into Ukrainian in oral media discourse seems relevant and promising. It is certain to provide “a highly relevant test ground for key issues related to both cognitive extension and embodiment” (Halverson, 2021: 46).

The *aim* of the paper is to examine the strategies of English military lexicon interpreting in oral media discourse. The *corpus* for an in-depth analysis has been compiled from The Economist, VOA, and BBC news.

The main function of terms is to precisely and accurately transmit information without any distortions or misrepresentation. Thus, the translation techniques employed to render them into the target language should be thoroughly selected and enhance the adequacy of the interpreted message. Some terms have become internationalisms, having equivalents in the target languages, and are frequently used in the news. For instance, *President Putin has ordered Russian forces into two areas of Ukraine controlled by Moscow-backed rebels – in a significant escalation (ескалація) of the Ukraine crisis* (BBC news, 22 February, 2022); *North Korea ... has also claimed to have successfully launched satellites into orbit on occasions when outsider (аутсайдер) accounts indicated the satellites fell into the ocean* (VOA news, 29 March, 2022); *The last of these, he said, can cause a “rally-round-the-flag” effect on presidents’ ratings (рейтинги)* (The Economist, 6 March, 2022); *It was March 25 and local authorities in Chernihiv alerted him to an evacuation (евакуація) (in the northern Ukrainian city* (VOA news, 31 March, 2022).

When translating military terms, the following translation transformations are used: a) transcoding (transcription and transliteration): *Two Palestinians have been killed in a gunfight that erupted during an Israeli raid (рейд) in Jenin, in the occupied West*

*Bank, Palestinian health officials say* (BBC news, 31 March, 2022); *In April 2018 the first delivery, comprising 210 Javelin (Джавелін) missiles and 37 launchers, arrived* (The Economist, 2 March, 2022); b) loan translation (calque): *She says the EU wants China to pressure Russia to end the war in Ukraine – or at least guarantee humanitarian corridors (гуманітарні коридори)* (VOA, 31 March, 2022); *Some clips appear to show rockets hitting the oil depot (нафтова база)* (BBC news, 1 April, 2022); *He never prepared people for this war, he called it a special military operation (спеціальна військова операція)* (The Economist, 6 March, 2022); c) descriptive translation: *You have people in cities across eastern Ukraine, some of them heavily armed with Russian weapons including state-of-the art sniper rifles (снайперські гвинтівки з восьмигранним воронованим стволом), Russian inventory automatic machine guns with grenade launchers* (VOA, 14 April, 2014).

The so-called “translator’s false friends” might pose serious challenges. These are words with the similar graphical form, which considerably differ in their meaning: *barracks – казарми* instead of *бараци*, *intelligence officer – розвідник* instead of *інтелігентний офіцер*, *company – рота* instead of *компанія*. Confer the following pair of sentences: *The new US aid for Ukraine includes a wide range of military equipment, ranging from 25,000 sets each of body armour and helmets to rifles and grenade launchers, thousands of other anti-tank weapons and more than 20m rounds of ammunition* (BBC news, 18 March, 2022); *Новий пакет військової допомоги США для України – дуже масштабний: 25 тисяч комплектів бронезилетів і касок, гвинтівки й гранатомети, тисячі одиниць іншої протитанкової зброї та понад 20 мільйонів патронів* (BBC News, 18 March, 2022). The noun *ammunition* in English has the meaning of bullets and shells that are fired from guns, whereas Ukrainian word *амуніція* is defined as *сукупність речей (крім одягу і зброї), що становлять спорядження військовослужбовця, а також військове спорядження коня* (СУМ, 1970–1980: 41).

The differences between English and Ukrainian cultures are revealed in the way people think, perceive the world, and interact.

Effective communication and information transfer can be ensured significantly by adequate military terminology translation. The latter requires precise, accurate, and full transfer of the source language text peculiarities into the target language. The analyzed source and target lexical units demonstrate certain discrepancies at semantic level.

Nowadays Ukraine participates intensively in peace talks where abbreviations are extensively used. Thus, the *prospects* for further research lie in the analysis of translation transformations used to render abbreviations as a special type of military terminology into Ukrainian.

### References

Baraldi C. Interpreting as mediation of migrants' agency and institutional support: A case analysis. *Journal of Pragmatics*. Vol. 125. London: Elsevier, 2018. P. 13–27. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.11.012>

Halverson S.L. Translation, linguistic commitment and cognition. *The Routledge Handbook of Translation and Cognition*. London – New York: Routledge Taylor and Francis Group, 2021. P. 37–51.

URL: <https://www.bbc.com/news> (дата звернення: 1.04.2022).

URL: <https://www.economist.com> (дата звернення: 1.04.2022).

URL: <https://www.voanews.com> (дата звернення: 1.04.2022).

Словник української мови (СУМ): у 11 т. / І. К. Білодід та ін. Київ : Наукова думка, 1970–1980. Т. 1. С. 47.

### Rev. Henryk Paprocki's Contribution to Poland's Orthodox translation

*Shmiher Taras Volodymyrovych*  
*Dr Habil, Associate Professor,*  
*Professor of the Hryhoriy Kochur Department*  
*of Translation Studies and Contrastive Linguistics,*  
*the Ivan Franko National University of Lviv*

Liturgical translation for Orthodox believers in Poland is traced from the 19<sup>th</sup> century when some sporadic attempts were made during Poland's incorporation in the Russian Empire. The major personality of Poland's Orthodox liturgical translation during the interwar period in the 20<sup>th</sup> century was Ivan Ohiyenko, an exiled

minister of the Ukrainian National Republic and a professor at Warsaw University. He elaborated the theory of liturgical translation and translated a number of biblical and liturgical writings, but he translated into Ukrainian and for the Ukrainians. Other interesting Polish-language enterprises were not numerous: the translations of the Liturgy of St John Chrysostom (1936), the Panikhida (1936), prayer-books (“Przyjaciel żołnierza”, 1937, 1939; the prayer-book by Michał Bożerianow, 1944), the Liturgy of St John Chrysostom (by Witold Klinger, 1963). The translations done by Rev. Henryk Paprocki from 1974 and on constitute a well-designed program of presenting the writings of Eastern Christianity for Polish speakers.

Rev. Prof Henryk Paprocki (b. 1946) is a Polish Orthodox priest, graduate of the Catholic University in Lublin (1972), doctor of theology (1978, the St Serge Orthodox Institute in Paris) and a very active member in the Polish Autocephalous Orthodox Church. Having received a profound education, he is a speaker of Polish and a good connoisseur of Old Greek, Church Slavonic, French and Russian. This is why he translated from originals, though in religious praxis sometimes it is difficult to differentiate between an original and a real translation. Most Orthodox liturgical texts came from Byzantium in the Greek language, but local churches amended them according to their needs and dogmatic visions. Thus, today’s texts in Church Slavonic from different churches may differ or contradict. This is a pitfall for translation quality assessment: the analysts must remember the affiliation of a translator to a liturgical tradition and correctly identify the original. Rev. Paprocki worked with the Greek-language originals but when necessary, he opted for the variant accepted in the Church Slavonic texts which are used in the Polish Autocephalous Orthodox Church and remain identical to those in the Russian Orthodox Church. Interestingly, but all Byzantine liturgical books were completely translated into only one West-European language: French, which can also help other translators to search for relevant translation strategies.

As of today, he has translated all the biblical and liturgical texts required for worshiping in church as well as some texts for worshiping in monastic praxis. His experience of translating

liturgical texts was recognized at the turn of the 21<sup>st</sup> century when the Polish Autocephalous Orthodox Church blessed and approved of their publication for its liturgical praxis: the Liturgy of St John Chrysostom (2001), the Liturgy of St Basil the Great (2005), the Liturgy of Presanctified Gifts (2006), a collections of hymns for Vespers and Matins (2006), the Archieratikon (2011), the Synaxarion (2016-2021, 6 vols., uncompleted), the Euchologion (2016, 4 vols.), the Psalter (2016, 2020). The rest is published online. Who is the receiver of these translations? The overwhelming part of Orthodox believers in Poland are Ukrainians and Belarusians (whose quantity was much larger before WW2 and greatly diminished after the territory and population exchanges in the aftermath of WW2). During the course of interaction between different ethnic communities (like mixed marriages), a little group of Orthodox Poles emerged, as well. Besides, due to generations-long life of ethnic minorities in the Polish state, its members were partially or gradually assimilated, so new generations (especially descendants in mixed families) are more included in the mentality of the Polish language. Finally, the third group is a random one: these are guests who came to celebrate the Liturgy on a special occasion, and they need to have an understandable text to follow and participate even if the very worshipping is in a different language.

## СЕКЦІЯ IV

### ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІ СТУДІЇ

#### Поетизація буденності в романі Енн Тайлер «Катушка синіх ниток»»

*Бежан Олена Анатоліївна*

*к. філол. наук, доцент кафедри зарубіжної літератури,  
Одеський національний університет ім. І.І. Мечникова*

У другій половині ХХ століття в культурі та літературі США починається новий період, замість роману з вкрай егоїстичним індивідуалістом-героєм з'являється все більше творів створених на широкому соціальному тлі, що відбивають долі простих людей. Водночас у відповідь на появу нових естетичних зрушень та експериментів, голосно заявляє про себе нова генерація молодих письменників-мінімалістів, таких як: Е. Бітті, Р. Карвер, Б. Е. Мейсон, Е. Тайлер, Дж. Форд. Саме цим письменникам властиве заглиблення в локальне, родинне життя, зосередженість на людських взаєминах, суспільне життя в творах мінімалістів висловлює себе через приватне та індивідуальне. «Буденнописці-мінімалісти», або «нові реалісти», яких називають контр-течією по відношенню до постмодерністів, що працюють у руслі «метапрози», відрізняються стриманістю і нейтральністю інтонацій, економією виразних засобів, «навмисною буденністю» і навіть тривіальністю сюжету і тематики. Критики називають цей період художньою квінтесенцією «я-десятиліття», яке викликане катастрофічністю подій минулих десятиліть, що емоційно послабили та виснажили американську націю, все це означало занурення американців в свої особисті справи – кар'єру і особисте життя. Так, дослідниця Т. Н. Денисова пише: «Увага художників все більше зміщується з області соціального буття до достатньо автономної області – моральної свідомості людини. Естетичний конфлікт все частіше обмежується окремим, особистим випадком» (Денисова, 2012:340–341).



Вище вказані тенденції характерні і для творчості американської письменниці Енн Тайлер. Перші оповідання авторка починає писати в одинадцять років, студенткою публікує свою першу новелу «Лаура» («Laura», 1961), в літературному журналі «Герцог» та здобуває премію Анни Флекснер, а у 1964 видає пише перший свій роман «Якщо ранок коли-небудь настане» («If Morning Ever Comes»), саме у цей період її оповідання починають з'являтися в таких авторитетних журналах, як «Нью-Йоркер», «Суботній вечірній пост» та «Харперс». Не зважаючи на успіх перших кроків, пізніше письменниця напише, що хотіла б спалити свої перші твори, через відчуття недостатньої продуманості характерів своїх персонажів. У 70-х роках Тайлер отримує національне визнання, а роман «У пошуках Калеба» («Searching for Caleb, 1975) отримує схвальний відгук від самого Джона Апдайка, який напише: «Веселий, ліричний і правдивий, вишуканий у своїх деталях і амбітний за своїм дизайном... Це не просто гарна письменниця, вона надзвичайно хороша» (Апдайк, 1976). Далі побачать світ не менш титуловані тексти «Проходження Моргана» («Morgan's Passing», 1980), що був номінований на Американську книжкову премію і на Премію національного кола книжкових критиків, а роман «Обід в ресторані» («Dinner at the Homesick Restaurant», 1982) стає фіналістом Пулітцерівської премії, Американської літературної премії і Американської книжкової премії за художню літературу 1983-го року. Новим етапом у творчості авторки є роман «Уроки дихання» («Breathing Lessons», 1989), що також отримав Пулітцерівську премію за художню літературу і стає книгою року за версією журналу «Тайм».

Оцінюючи романну прозу Тайлер критики сходяться на думці, що, її проникливі романи – про людей, простих американців, які сумніваються в своєму місці в цьому світі і своєму призначені. Вони вчаться жити зі своїми сумнівами і стражданнями, долати стереотипи, чути, довіряти і любити своїх близьких. Один з таких романів «Катушка синіх ниток» («A Spool of Blue Thread») був виданий у 2015 році, номінований на премію «Букер», а також увійшов до

рекомендаційних списків New York Times Book Review, Wall Street Journal та інших авторитетних видань. За жанром визначається, як сімейна сага про три покоління американської родини. Тайлер обережно розплутує нитку життя сім'ї Вітшенків. У центрі оповідання – Еббі і Ред Вітшенки, їхні діти, онуки, а в деяких розділах також батьки Реда за часів ще їхньої молодості. Еббі – турботлива, любляча мати і дружина, трохи навіжена і метушлива, працює соціальним працівником. Ред – спокійний і небагатослівний власник невеликої фірми з ремонту та будівництва будинків. Троє їхніх дітей, Аманда, Джині і Стем вирости достойними людьми, мають свої сім'ї і постійну роботу. І тільки син Денні – постійний головний біль для всіх родичів. Розумний, але інфантильний, дуже скритний і егоїстичний бунтар, який не знайшов свого місця в житті. Колесить по країні, ніде надовго не затримуючись, рідко дзвонить батькам, ще рідше приїжджає. Еббі переживає за сина, тому не може бути до кінця задоволеною життям, вона каже: «ти ніколи не зможеш бути щасливішим, ніж твоя найменша щаслива дитина» (Tyler, 2015, 176). Один випадок змушує Денні на якийсь час повернутися в сімейне гніздо, але коли проблема вирішується, він знову покидає рідні краї.

Свобода – ось що важливо для Денні. По суті, весь роман саме про це: як буває складно вписатися в сім'ю, стати її невід'ємною частиною, і як складно вирватися з неї на волю, коли виникне потреба. Недарма ближче до кінця роману автор робить висновок: «Ох, цей тяжкий, гнітючий, виснажливий тягар – люди, які вважають вас своєю власністю! (Tyler, 2015:337)». Енн Тайлер детально описує різні складнощі сімейного життя, конфлікти між родичами, недомовленості, особисті секрети і таємниці. Ніяких екстраординарних подій і людей в романі немає, лише буденність. Хоча самі Вітшенки зберігають в пам'яті і з гордістю розповідають всім бажаючим дві, на їхню думку, видатні історії. Перша про те, як їх дідусь Джуніор спочатку сам побудував, а потім вигідно перекупив будинок своєї мрії у його власників; а друга про те, як їх тітка Меррик вкрала нареченого у своєї подруги: «Які ж це легенди скажете ви. Людина купує будинок, яким завжди пишався, коли

цей будинок нарешті виставлений на продаж; дівчина виходить заміж за нареченого подруги. Таке трапляється скрізь і всюди» (Tyler, 2015:64) Настільки майстерно, чіткими, вмілими мазками малювати звичайні сірі будні нічим особливо не примітних людей – для цього потрібен особливий таланти. А з якою теплотою зображує Е. Тайлер родові гніздо цієї сім'ї, їх величезний, простий, але затишний будинок: «Такий будинок нерідко є картинкою до пазла на 1000 елементів, затишне житло, яке складно уявити без американського прапора, і без лимонадної стійки біля бордюру.» (Tyler, 2015:50) Створюється враження, що головний персонаж роману – це саме Будинок, з його розсуненими дверима, дерев'яними підлогами і гойдалками на ганку. Будинок, який береже сімейні таємниці і куди всім хочеться повернутися.

Роман «Катушка синіх ниток» містить кільцеву композицію: спочатку читаєш про теперішній час, потім розповідь пірнає в минуле, де бачиш молодих Еббі і Реда, а після і батьків Реда Лінні і Джуніора за часів Великої Депресії, в кінці книги читача знову повертають в теперішній час, йдеться про долю Денні і його близьких. Трохи сумно, але глибока книга Тайлера, про простих середньостатистичних американців, яких можна охарактеризувати однією цитатою з роману: «як і більшість людей, вони нестерпні, але милі (Tyler, 2015:79)». Але хіба життя звичайної людини не варте, щоб про нього писати? Доля героїв і їх історії залишають позитивне враження, але ось кінцівка залишається невизначеною. Відчуваєш себе ніби облитим ось цією самою синьою фарбою, ніби тебе змушують переосмислити своє життя: «А час! Ну вам-то відомі його фокуси. Коли ти маленький, він тече повільно, але розганяється все швидше, коли дорослішаєш. Але час, в деякому сенсі ... збалансований. Ми молоді зовсім короткий відрізок життя, і тим не менш здається, що молодість триває вічно. А старість тягнеться довгі-довгі роки, але час зате летить стрімко. Так що в підсумку все врівноважене... (Tyler, 2015:178)»

## Список літератури

- Апдайк Дж. Сімейні шляхи. URL: <https://www.newyorker.com/magazine/1976/03/29/family-ways>
- Денисова Т. Н. Історія американської літератури. Київ, Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2012. 487 с.
- Покидько Г.С. Модифікація жанру сімейного роману в Творчості Енн Тайлер: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.01.04 «Література зарубіжних країн». Київ, 2007. 21 с.
- Тайлер Е. Планета печворк: Посібник для читачів . Видавнича група Баллантин. Нью-Йорк, 1998. Видавнича група Баллантин. 312 с.
- Kellaway K. A Spool of Blue Thread review – human muddle meets amused tolerance. URL: <https://www.theguardian.com/books/2015/mar/01/spool-of-blue-thread-anne-tyler-observer-review>
- Tyler A. A Spool of Blue Thread, 2015. URL: [https://royallib.com/read/Tyler\\_Anne/a\\_spool\\_of\\_blue\\_thread.html#0](https://royallib.com/read/Tyler_Anne/a_spool_of_blue_thread.html#0)

### **Щодо диференціації оповідальних точок зору в поліфонічному творі (на матеріалі новелістики Фланнері О'Коннор)**

***Вім Надія Петрівна***

*к.філол.н., доцент кафедри іноземних мов  
гуманітарних факультетів  
ОНУ імені І.І.Мечникова*

Прагматика тексту передбачає реалізацію певного відношення відправника повідомлення, автора, до описуваного. Водночас у вітчизняній та зарубіжній літературі другої половини ХХ – початку ХІ ст. дедалі ширше практикується авторське самоусунення, у якому реальність зображується крізь призму сприйняття та оцінок персонажа. Відсутність чіткої делімітації між мовно-стилістичними планами автора та персонажа-рефрактора надає оповіді багатоплановість, дозволяючи автору досягти особливої емоційності, враження достовірності, що, у свою чергу, сприяє активізації сприйняття художнього твору. У той же час це обмежує експліцитність висловлювання авторської прагматичної установки, яка нерідко виступає у прихованій, завуальованій формі, як, наприклад, у

новелістиці видатної представниці американської «південної школи», майстра психологічної новели Фланнері О'Коннор.

Необхідність розмежування мовних позицій героїв твору та його творця в поліфонічній оповіді відзначалася багатьма дослідниками: «...не можна правильно зрозуміти зміст літературного образу, якщо не провести межу між судженнями персонажа та автора... Інакше читач чи критик покладають на автора відповідальність за помилкові, на їхню думку, погляди та рекомендації» (Шаталов, 1981:123).

При диференціації оповідальних точок зору ми виходили з наступного:

1) авторська оцінка описуваного висловлює світогляд письменника, його особливе художнє бачення;

2) оцінка автором зображуваних явищ та суттєвих властивостей людського характеру передбачає їх типізацію, бо окреме не існує поза загальним;

3) внаслідок екстраполяції оцінки поодиноких явищ на загальніші, суттєві для адекватної розшифровки змістовно-концептуальної інформації твору, авторські оцінки повинні відрізнятися вищим рівнем абстрагування;

4) будь-яка персонажна оцінка виконує подвійну функцію: кваліфікації описуваного явища, по-перше, та опосередкованої кваліфікації персонажа, по-друге, тобто може розглядатися як опосередкована авторська оцінка персонажа (не явища);

5) основним критерієм правильності атрибуції висловлювання при авторській орієнтації на чуже оповідне слово (сказ і його різновиди) може бути лише контекст твору, а в деяких випадках контекст творчості письменника загалом.

У новелістиці Фл.О'Коннор основні відмінності при репрезентації точок зору автора та персонажа найбільш рельєфно виявляються у сфері квалітативної лексики, яка, реалізуючи кожен із оповідних планів, представлена двома стилістично протиставленими групами. Опозиція здійснюється за ознакою: емоційно-оцінна експліцитність :: емоційно-оцінна імпліцитність, що проявляється у специфічному відборі та організації мовних засобів, що реалізують кожен із оповідних планів.

Серед лексичних засобів оцінки одне з провідних місць належить прикметникам, оскільки цій частині мови, за її семантичною природою, притаманний оцінний момент. Керуючись тим, що значення якісного прикметника (як і будь-якої лінгвістичної одиниці) є складним семантичним цілим, в якому можна виділити денотативний і конотативний, прагматичний, елементи (Арнольд, 1981:106), ми розглядали оціночні значення цього класу слів як емотивні.

Прикметникам, які вводять думку персонажа, властиві:

- 1) суб'єктивно-оцінна експліцитність;
- 2) властивість реляційності, що проявляється в описі ознак предмета або явища не в іманентній об'єктивності, а в їхньому відношенні до суб'єкта, що сприймається;
- 3) переважання негативної оцінності над позитивною;
- 4) здатність позитивно оцінних одиниць до контрастної зміни спрямованості оцінки у контексті твору. Сигналом майбутнього аксіологічного переосмислення є збіг суб'єкта оцінки з особою, яка здійснює кваліфікацію, при цьому на оцінну конструкцію накладається обмеження: «наверяд чи коректно» (Вольф, 1979: 282);
- 5) виникнення у них оказіональної оцінної конотації. Контекстуального оцінного значення набувають, в основному, слова, що передають сенсорне сприйняття об'єкта персонажем, при цьому межі контекстуального мінімуму, необхідного для актуалізації оцінного сенсу, нерідко розширюються від абзацу до декількох сторінок тексту;
- 6) вживання в ономастичній функції;
- 7) використання властивих розмовній мові підсилювачів інтенсивності ознаки об'єкта оцінки (*rather, pretty, so, really, such, too, right, awfully, positively*), що мають семантику позначення невизначено або гранично високого ступеня прояву якості;
- 8) вживання у вищому та найвищому ступені, що вказують на міру інтенсивності ознаки об'єкта, що кваліфікується, в його співвідношенні з об'єктами того ж класу (*a nicer kind, a more reasonable thought, an easier time*), або на безвідносно більшу

міру ознаки (*most miraculous , the ugliest face Mrs.Turpin had ever seen*);

9) поєднання з кванторними словами *some, a kind of*, що вносять в оцінну структуру елемент приблизності, обмеженості знання. В даному разі власне прагматичний аспект взаємодіє з іншим аспектом — знанням/незнанням. Останнє робить оцінку більш невизначеною, пом'якшуючи її. Подібні структури мають високу питому вагу і використовуються автором при зображенні душевного стану персонажа як засіб психологізації розповіді.

Відмінною властивістю прикметників, що реалізують думку автора, є емоційно-оцінна імпліцитність, здатність виражати авторську ідейно-естетичну позицію на рівні підтексту. Імплікація авторської точки зору здійснюється за допомогою:

1) лейтмотивного виділення деталей, суттєвих для адекватного декодування змістовно-концептуальної інформації твору;

2) гіперболізації окремих елементів зовнішності персонажів, що проявляється у великій кількості гіперболічних епітетів зі зниженою оцінністю, які вступають у конвергенцію з іншими стилістичними прийомами - порівнянням, графікою, утворюючи розгорнуті гіперболи: *She was a giant of a woman. Her face was set not only to meet opposition but to seek it out. The downward tilt of her large lower lip was like a warning sign: DON`T TAMPER WITH ME. ..... She carried a mammoth red pocketbook that bulged throughout as if it were stuffed with rocks* (O`Connor, 1971: 415).

3) вживання гіперболічних епітетів в опозиції епітетам з протилежним значенням, що зазвичай використовуються при описі зовнішності персонажа, що вступає в конфлікт з образом-гіперболою: *a giant wife of the countryside, tremendous legs, grand self-confidence of a mountain, large legs, huge body :: a small woman, a doll`s mouth, a small figure with aging cherubic face*. Контрарність значень епітетів (*huge :: small*) посилює їх експресивність, веде до більш повного розкриття авторської точки зору, дозволяючи, спираючись на контекст творчості

письменниці, зробити висновок про особливий, властивий гротескному типу образності спосіб типізації, що ґрунтується на контрастному використанні гіперболи і літоти;

4) дублювання та синонімічного повтору деталей, що використовуються в портреті персонажів-двійників з метою підкреслити їх однаково непривабливу духовну сутність. Прикладом високочастотного ключового слова у системі двійників є прикметник *identical*, рекурентність якого у творах Фл.О`Коннор веде до появи в нього індивідуально-художнього значення внаслідок узагальнення низки одиничних реалізацій. У оповіданні «Вид на ліс» цей прикметник вживається при описі однаково безбарвних очей містера Форчуна та його онуки, які не поступаються один одному в жорстокості: *Pale identical eye looked into pale identical eye* (O`Connor, 1971: 355). Контекстуальне значення прикметника *identical*, як правило, складається також за рахунок однотипних за структурою складних прикметників, що описують непривабливу зовнішність героїв: *hawk-eyed, dome-headed, squint-eyed, splotch-faced, glum-faced, bald-headed* і т.д.;

5) портретної деталі з колористичним компонентом, що виконує характерологічну функцію та функцію опосередкованої передачі психічного та емоційного стану героїв;

6) пейзажної деталі з емоційним підтекстом;

7) субстантивациї кольору з метою створення яскравого, експресивного опису при збереженні об'єктивної, отсраненної манери розповіді.

Таким чином, у поліфонічній оповіді на лексичному рівні можна констатувати індикатори зміни прагматичної спрямованості висловлювання, які є засобом розмежування голосів персонажів та їхнього творця.

### Список літератури

- Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. Л.: Просвещение, 1981. 294 с.
- Вольф Е.М. Варьирование в оценочных структурах. *Семантическое и формальное варьирование*. М., 1979. С. 273-294.



O'Connor, Flannery. The complete stories. N.Y.: Farrar, Straus, Giroux, 1979. 617 p.

## Текст як свідчення національної єдності українців

*Войтенко Леся Іванівна*

*доктор філологічних наук, професор кафедри зарубіжної літератури Одеського національного університету імені І. І. Мечникова*

Художній твір наразі демонструє всі структурні ознаки як от: цілісність, структурність, ієрархічність, залежність від реального життя, можливість бути описаним різними способами, традиційність. І якщо тексти попередніх літературних напрямків та епох можна охарактеризувати як рівновагову структуру, то новітні тексти радше схарактеризувати як дисипативні, адже рівновага як ознака такого тексту лише викристалізовується, оформлюється, а це свідчить, у свою чергу, про відкритість такої системи.

На наш погляд, такою відкритою дисипативною системою постає зв'язок *твір ↔ читач*, який постійно змінюється.

Не секрет, що один і той самий твір у межах одного часу сприймається та інтерпретується по-різному, що є свідченням зміни акценту з семіотики знака (твору) на семіотику людини (читача), що й пояснює формування та типологію сприйняття тексту. Таке акцентування на читачеві уможлиблює відкритість і варіативність структури художнього твору, нові аспекти взаємодії тексту і читача. Як справедливо зазначає А. Богданов: «Психічне і соціальне життя характеризується значною пластичністю форм, тому особливо потребують дегресій. Вони виробляються у вигляді, наприклад, багатообразних символів, норм. Так, слово своєю стійкістю фіксує систему психічних асоціацій, які утворюють зміст поняття; без цього символу вони постійно розпливались би в невизначеності змінного психічного середовища. Норма звички, моралі, права закріплює змінні, плинні стосунки людей до предметів і між собою» (Богданов, 1983). Пластичність соціального життя, здатність до

саморегуляції, відносна часова стабільність серед хаосу дають змогу дослідження змістового аспекту тексту з численними контекстами, з довкіллям.

Обравши предметом аналізу досить короткі тексти, що з'явилися протягом останнього періоду (лютий – березень 2022 р.), наприклад, «Новій реальності – нова абетка» можемо констатувати емерджентні властивості останнього.

«Емерджентні властивості – нові властивості елементів системи, якими вони раніше (поза системою) не володіли і які з'являються у них в більш складних системах» (Зинченко, Зусман, Кирнозе, Рябов 2010, 107).

Констатуємо, що такі нові властивості тексту розглядаються як системні риси, які можуть нарощувати властивості елементів, коли вони знаходяться всередині цілої системи, є її ядром. Поява даного тексту пояснюється такими системними рисами як саморегуляція та стрибкоподібність, що приводять до змін у системі в результаті її саморозвитку.

Отже, поява тексту «Нової абетки» спричинена новими реаліями – війною, яку розпочала росія проти народу України 24 лютого 2022 р. Цей текст можна вважати зразком колективної рефлексології українців, прикладом кристалізації й стагнації нації. Ідея справедливої війни, захисту власної землі є наріжним каменем української думки, вона виникла із потреби соціально-психологічного мономорфізму та необхідності його збереження. У тексті «Нової абетки» ця єдність забезпечується різноплановими символічними провідниками: новими політичними лідерами – *В. Зеленський, О. Арестович, В. Кім*; предметними символами – *байрактар, джевелін, їжак, руський воєнний корабль*; рухово-мімічними провідниками – *м'який знак, ще, еє, йти*; провідниками нещастя і зла – *Ірод, окупант, жопа, санкції*; провідники єднання українців – *ідентичність, тероборона, любов, єдність*, які забезпечать перемогу, тому сьогодні «Україна – приклад для всього світу», а вислів «Я – українець» фраза, яка гордо звучить» – свідчення власної значимості і вагомості.

Отже, текст «Нової абетки» досить яскраво ілюструє як вищезазначені різнопланові символічні провідники втілюють і

репрезентують ідею ідентичності та національної єдності українців, адже зв'язок багатьох індивідів з одним і тим же символом пов'язує їх між собою, що й уможливорює таку єдність, віру в перемогу і справедливість цієї війни.

Зрештою констатуємо, що текст «Нової абетки» як будь-який текст, як правило, починається з опису наявної ситуації за допомогою повної (кінцевої) кількості слів, де оповідь ще відкрита для різних і численних ліній розвитку сюжету. Ця особливість робить текст актуальним для читання, адже завжди цікаво, який саме варіант вирішення ситуації буде обрано автором. Потрактуючи текст «Нової абетки» як текст складної, динамічної, відкритої нестабільної системи, яка перебуває в стані переходу від хаосу до порядку і від порядку до хаосу, констатуємо появу феномену тексту-свідчення національної єдності українців, в якому провідними є семіотичні провідники. Такий універсам художнього тексту дещо відрізняється від класичної традиційної картини світу українців, але він постає із сучасних реалій і є неминучим, адже прискорює перемогу, мотивує і пояснює ідею необхідності боротьби.

### **Список літератури**

1. Богданов А. А. Текстология. Общеорганизационная наука. М., 1983. Кн. 1.
2. Зинченко В. Г., Зусман В. Г., Кирнозе З. И., Рябов П. П. Словарь межкультурной коммуникации. Понятия и персоналии. М., 2010.

### **Особливості жанру літературної казки**

*Копитко Анна*

*студентка факультету іноземних мов, магістратура  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини*

Літературна казка є одним із тих жанрів, який і досі не підпадає під жодне чітке визначення чи класифікацію, що призвело до виникнення різних точок зору на природу літературної казки. Частина дослідників розглядає цей жанр як результат прямого використання авторами жанрової системи народної казки (О. Анатольєва, Л. Брауде, М. Люті та ін.). Інші

науковці визнають, що жанрове першоджерело належить саме народній казці, але й відзначають поступове відхилення літературної казки від своєї фольклорної підоснови (Н. Демурова, М. Липовецький, Л. Овчинникова та ін.). Слід пам'ятати, що, виникнувши на фундаменті казкового фольклору, казка набуває певних рис під впливом новітніх літературних трендів та є надзвичайно чутливою до загальних настроїв епохи, а це, на думку І. Лупанової, означає, що і письменнику, і досліднику необхідно знати основні закономірності казково-фольклорного жанру та особливостей сучасних літературних тенденцій: систему казкових образів, характер казкових «опозицій», філософську концепцію, на якій тримається казкова вигадка, спрямована на те, щоб створити твір, який вирізняється своєю оригінальністю, базуючись на традиціях попередників.

Парадоксально, що однозначна присутність літературної казки у художній літературі не спростовує її непрозорості в плані теоретичного дослідження. Існують окремі нез'ясовані питання, одне з яких – відсутність (з часу виникнення літературної казки й до сучасного періоду) узгодженого літературознавчого визначення жанру літературної казки. Оскільки, як підкреслює О. Мішуков, «генеологічна інтерпретація твору передбачає вияв найістотніших, модельотворчих, а отже, і певних синтетичних домінант структури в їх комплексі» (Мішуков, 1999 : 17), наявність чіткої дефініції жанру як особливого коду генеологічної науки є особливо значимою. У визначенні фіксуються найхарактерніші прояви життя жанру в історико-літературному процесі, ідентифіковано наявність сталих елементів у її постійно змінних формах. Дефініція стає своєрідним теоретичним інваріантом, моделлю-генотипом у процесі літературознавчого аналізу конкретних текстів літературної казки й простеження певної системи їхнього функціонування, впливу на соціально-духовну атмосферу націосоціуму конкретного історичного часу. У переважній більшості підручників з теорії літератури, лексикографічних працях попереднього століття розглядається переважно народна казка та, зокрема, використання її сюжетів,

мотивів, окремих елементів у творчості письменників, зокрема, літературна обробка народних казок (В. Жуковський, О. Пушкін, О. Бодянский та ін.). Аналіз наукових джерел стосовно проблеми жанрового статусу літературних казок різних авторів, проведений у ході дослідження, дає можливість стверджувати, що подібна генологічна картина спостерігається як у фахівців із західноєвропейської (Л. Брауде, Є. Брандіс, Ю. Налепін), так і російської літературної казки (М. Липовецький, В. Бахтіна, І. Арзамасцева). О. Горбонос доводить, що у ХІХ столітті осмислення літературної казки світовою і вітчизняною генологічною думкою виформовувало, відповідно до доби, теоретичні погляди на своєрідність жанрової матриці літературної казки; особливо ж наукові пошуки активізувалися в другій половині ХІХ століття. До проблем класичної літературної казки зверталися фольклористи та літературознавці (М. Сумцов, І. Рудченко, В. Щурат, І. Франко, М. Грушевський). У їхніх роботах, де розглядаються конкретні тексти вітчизняних літературних казок, переважає твердження, що на первинних етапах виникнення та розвитку літературної казки вплив народноказкових творів був настільки відчутним, що ті письменники не відчували потреби відступити від вікової традиції. Авторські твори виникали безпосередньо шляхом прямого перенесення народноказкових сюжетів в естетичні параметри художнього світу письменника (Горбонос, 2010 : 44). Принципово новий підхід до дефініції літературної казки склався в другій половині ХХ століття, коли відбуваються диференційні та інтегральні процеси становлення жанрових модифікацій. Так, Л. Брауде розуміла літературну казку як «авторський твір, заснований або на фольклорних джерелах, або створений письменником, але в будь-якому випадку підкорений його волі...» (Гронская, 1993 : 6-7). У монографії «Скандинавська літературна казка» вона обґрунтувала своє визначення конкретним історико-літературним матеріалом, аналізуючи жанровий розвиток скандинавської літературної казки у творчості її найбільш видатних представників – Г.-К. Андерсена, С. Лагерльоф, А. Ліндгрена та ін. Діахронічна логіка розвитку жанру в контексті історико-літературного процесу

певного періоду дозволила Л. Брауде висловити генологічні гіпотези, які дещо суперечать попередньо висловленій тезі: на її думку, визначення казки «допоможе зрозуміти творчу індивідуальність письменника, який входить у складні стосунки з фольклором і з сучасною йому дійсністю» (Гронская, 1998 : 45). Поряд із цим, дослідниця зауважила, що «з роками росла майстерність Андерсена, він постійно створював літературні казки, які не втратили зв'язки з народною, прониклись її настроями і підкорились якоюсь мірою і її законам». Зокрема, науковець підкреслила, що передумовою науково об'єктивного розгляду літературної казки є глибоке усвідомлення дослідником «суспільної позиції її автора, його філологічної підготовки, естетичних поглядів і художніх смаків».

О. Горбонос зазначає, що Л. Брауде не дала остаточної відповіді на конструктивно значуще для поезики літературної казки питання: чи є художня цілісність літературної казки мистецьким узгодженням (повним або частковим) народно-казкової образно-стильової стихії в творчих координатах авторської поетичної системи або ж це концентрація художнього жанрового потенціалу образно-сугестивних систем – індивідуально-особистісної та колективно-творчої. Основою полеміки щодо генези поетичної системи літературної казки як жанру є кореляція індивідуально-особистісних та народноказкових колективно-творчих художніх елементів її багаторівневої структури не лише в плані їхніх структурно-компонентних реалізацій у жанровій матриці літературної казки, а й у функціональному аспекті взаємодії. У зв'язку з цим М. Храпченко підкреслював, що наукове вивчення «приводить до потрібних результатів лише в тому випадку, коли належною мірою враховується функціональна сутність жанрових і стильових новоутворень, коли за ними виступають, хай і в загальних рисах, дійсно творчі досягнення майстрів» (Храпченко, 1986 : 208). Певною мірою цю концепцію розвивав швейцарський науковець М. Люті, стверджуючи: «Творець літературної казки може чітко дотримуватись схеми, властивої народній казці, або цілком вільно створювати чарівні історії;

але уявлення про надприродне – чудесне чи принаймні нереальне залишається пов'язаним з казкою».

Відтак, особливості образно-поетичного світу літературної казки зумовлені існуванням у її художньому просторі поліфонії художньо-естетичних систем у структурі казок зазначених авторів. Варто відзначити, що суперечливим питанням залишається визначення домінантних ознак жанру літературної казки. Л. Брауде вважає, що такою жанровою домінантою в літературній казці є чарівність, тобто наявність якогось дива у сюжеті, яке відіграє роль сюжетотворчого фактора та допомагає охарактеризувати персонажів (Гронская, 1998 : 7). Цю ознаку виділяє і Ю. Ярмиш, на думку якого літературна казка є таким жанром, у якому «морально-етичні й естетичні проблеми» вирішуються шляхом «чарівно-фантастичного або алегоричного розвитку подій...». Звісно, чарівність відіграє вагомую роль у жанровій системі ЛК, але, як зазначає В. Білецька, недоречно виділяти її як домінантну ознаку цього жанру. Існує низка творів, де не відбувається нічого чарівного чи фантастичного, але завдяки спрямованості на дитячу аудиторію їх відносять до жанрової модифікації літературної казки. Окрім цього, під вищезгадані параметри підпадають й інші жанри, як, наприклад, байка чи фантастичний роман. Можна припустити, що складність із визначенням літературної казки як жанру і з виділенням її домінантних ознак, виникає через нерелевантний метод вивчення цього жанру. В. Білецька стверджує, що дослідники нерідко застосовували метод прямого зіставлення фольклорних та літературних творів, що заважало визначенню домінантних ознак жанру літературної казки. Більш ефективним слід вважати структурно-генетичний підхід, запропонований М. Липовецьким, який базується на ідеї М. Бахтіна про «пам'ять жанру». Відповідно до цієї концепції дослідника змістовними елементами літературної казки є чарівно-казковий хронотоп та ігрова атмосфера. (Поняття «хронотоп» було введене в лінгвістичну науку М. Бахтіним. О. Горбонос вважає, що симбіоз літературних і фольклорних складників літературної казки побудований на ефективних жанротворчих принципах їхньої співдії, вони врівноважують

оригінальність літературної казки, при цьому залежність від фольклорної жанрової традиції забезпечує гармонізацію твору як цілого.

У сучасному суспільстві літературна казка створює аксіологічну модель, де людина, за словами О. Гронської, «проявляється як вільно діючий творчий індивід, як особистість у єдності та цілісності свого буття». В акті переживання читач стає співавтором казкової реальності, активно приєднуючись до процесу творчості. Тим самим долається індивідуальна відокремленість, відчуження та самотність, характерні для сучасного суспільства. Створюючи особливий світ (магічну реальність), у якому не діють природні та соціальні закони, та руйнуючи стереотипи змісту та норм, літературна казка вводить читача у процес творення цього змісту та реальності, і при цьому залишається відкритою для нескінченної кількості особистісних інтерпретацій.

Отже, гармонійний синтез жанрових ознак літературної казки досягається за умови реалізації її змістовно-формальної структури як системи співдії, системи-інтерації, побудованій на функціонуванні трансформувального взаємопристосування її сугестивних, архітектонічних та загальнокультурних компонентів. Поетикальна організація літературної казки – це складна та гнучка підсистема, семантично образні компоненти якої виявляють свої жанротворчі потенції лише при певних рівнях їхньої поліфункціональної співвіднесеності та гармонійної рівноваги в конкретних письменницьких текстах.

### Список літератури

- Горбонос О. В. Теоретико-методологічні засади генології літературної казки. *Південний архів. Філологічні науки* : Зб. наук. праць. Випуск XLIX. Херсон, 2010. С. 41-48
- Гронская О. Н. Языковая картина мира немецкой народной сказки : автореф. дис. д-ра наук; Филологические науки : 10.02.04. СПб., 1998. 34 с.
- Мішуков О. В. «Історії Русів» : жанрова природа та енергія впливу. *Південний архів. Філологічні науки* : [зб. наук. праць] Випуск XXXIX. Херсон, 1999. С.17-21.
- Храпченко М. Б. Горизонт художественного образа. М. : Худ. литература, 1986. 439 с.



## Очевидець та його історія виживання у романі Гізер Морріс «Татуювальник з Аушвіцу»

*Нестерук Сніжана Миколаївна*

*к. філол. наук, доцент кафедри міжкультурної комунікації,  
теорії, історії та методики викладання зарубіжної  
літератури Рівненського державного  
гуманітарного університету*

Роман австралійської авторки Гізер Морріс «Татуювальник з Аушвіцу» (Морріс Хезер, 2019), що був виданий у 2018-му році, став міжнародним бестселером завдяки тематиці, і через звернення до меандрів пам'яті. Випадкове знайомство авторки з 87-річним свідком Голокосту, словацьким євреєм, Лалі Соколовим, перетворилося у розповідь про долю в'язня з Аушвіцу-Біркенау, історію його кохання та способів виживання. Сама авторка визнає: «Я не знала, як писати книжки, але й не хотіла цього. Я вчилася писати сценарії, бо хотіла побачити свої історії на екрані. Тож у вільний час я вивчала сценарну справу. До речі, «Татуювальник Аушвіцу» майже 12 років проіснував у вигляді сценарію!» (Неборак Б., 2020)

Постпам'ять респондента – це не лише народження досвіду, а можливість його реконструкції, шлях до психічного гасіння, котре завдяки реальності проникає і закріплюється в нашій свідомості. Адже, як зазначає прозаїк: «... індивідуальна пам'ять та історія не завжди ідуть пліч-о-пліч, вони можуть розходитися... Моя ідея полягає в тому, що не існує двох людей, які пережили Аушвіц і винесли звідти однакову історію. Але кожен з них має свої спогади, свою пам'ять» (Неборак Б., 2020). Така міметична здатність акумулює імператив про ейдос блага та постулює питання про виховання / вибір кращого зразка для формування душевного спокою людини в суспільстві. Якщо художня література відтворює форми смислової реальності, а не сам предметний світ, то міметичні відносини вибудовуються не між митцем та спроектованою ідеальною формою, а між

читачем, глядачем, слухачем, котрий руйнує звичне сприйняття дійсності.

Прикметно, що виголошена теза про особливі умови комунікації між її актантами прямо впливає на родо-жанрову природу свідчень. З цього приводу американська дослідниця єврейської історії Рут Вайз говорила: «The term Holocaust seems to craft a new secular version of the crucifixion, a version in which the Jews are cast as the sacrificial figure in a denationalized saga of evil and innocence Both Shoab and khurbn derive from the Bible, with different weights of memory attached. «If we accept the increasingly notion that “Holocaust literature has grown of its own”, Adolf Hitler would be the first ruler in history to have inspired a new literary genre» (Wisse R., 2000: 194).

Головний герой, Лалі, потрапивши в Аушвіц, освоює нову професію – татуювальника. Такий вибір можна назвати «невільним пристосовництвом», котре запропонував Пепан, і він скоріше презентується як біологічний синдром порятунку життя. Герой у таборі – це внутрішній маргінал, що опинився у пастці, згусток суперечностей, котрий латентно бунтує, не усвідомлюючи катастрофічності. Довколишнє життя нагадує йому сцену з античної трагедії, а відтак запускається процес перетворення із внутрішнього спостерігача на реального учасника дійства.

Повільна колаборація (надання охорони, бо він працює на політичне крило СС, поселення у особисту кімнату, покращене харчування (додатковий пайок)) межує з епізодичними проявами героїзму (неприпустимість прохання про помічника). Паралельно мимовільний вибір професії актуалізує питання самоідентифікації та дилему «нацистський помічник чи в'язень?».

Тимчасовому подоланню жорстокості, несвободи пособляє високе кохання до Гіти. Варто відзначити, що захоплення до любові у нацистів виступає невід'ємною маніпуляційною стратегією. Промовистим є епізод з румунським виконавцем Барецьки, котрий зауваживши симпатію Лалі до однієї з ув'язнених, пропонує написати

повідомлення. Герой знає, що такі записки караються смертю, а тому всіляко намагається уникати розмов про сокровенне.

Зрештою, Гізер Морріс (Моррис Хезер, 2019) припускає, що будь-яке табірне «попутництвом» зумовлене суспільною адаптацією до колективу, конкуренцією, діловим інтересом. Цікавим є й той факт, що переважна більшість наглядачів концтабору, через свою недосвідченість чи великодушність, толерують зі своїми жертвами. Приміром, авторка згадує про маленькі преференції, котрі гнобителі допускають: не так ретельно обшукують в'язнів, не стежать повсякчас, дозволяють вимінювати речі. Все це свідчить про одне – кожен у таборі тримається своєї власної вигоди, обирає індивідуальний проєкт для виживання і найголовніше – індеферентно мовчить про долю інших.

З іншого боку, «попутництво» головного героя перетворюється у своєрідний постмодерний контрдискурс описаних подій. На нашу думку, поведінка й свідчення Лалі дещо звужують та ускладнюють розповідь про рефлексивне відновлення фактів. Водночас естафета історичних фрагментів накидає історію порятунку, яка не завжди відповідає сучасним уявленням про той час.

Таким чином, очевидець та манера подачі подій Гізер Морріс мали на меті через художній текст наблизити до розуміння контраверсійної суті концтабірного життя. Аналіз показав, що «література уцілілого» більше підпорядкована художнім і сюжетотворчим ідеям, відтак у романі «Татуювальник з Аушвіцу» просвічується постмодерний контрдискурс.

### **Список літератури:**

Неборак Богдана Авторка «Татуювальника Аушвіцу»: Відчуваю себе привілейованою слухачкою людських історій *Читомо* 26.10.2020. Retrieved from: <https://chytomo.com/avtorka-tatuiivalnyka-aushvitsu-vidchuvaiu-sebe-pryvilejovanoiu-sluhachkoiu-liudskykh-istorij/>

## **Невербальные средства коммуникации при анализе художественного персонажа (на материале романа Ф. М. Достоевского «Идиот»)**

***ЧАН ТХИ Суен***

*Аспирант кафедры общего и славянского языкознания  
ОНУ имени И. И. Мечникова*

Актуальность данного исследования обусловлена возрастающим интересом современной лингвистики к установлению вызванных коммуникативной необходимостью вопросов понимания собеседников в межкультурной и межличностной коммуникации.

Наиболее важным исследованием языка жестов в XIX веке был труд Ч. Дарвина «Выражение эмоций животными и человеком» (Дарвин, 2001). Впервые в конце 1970-х годов комплексно изучал этот вопрос А. Пиз (Пиз, 2000: 9). Разработкой проблемы невербальной коммуникации занимались А. А. Акишина, П. Андерсен, К. Гоман, Х. Кано, В. А. Лабунская, А. Меграбян и многие другие исследователи (напр.: Акишина и др., 2013; Андерсен, 2009; Гоман, 2009; Лабунская, 1986; Меграбян, 2001). Жесты и мимика определяют жизненную позицию персонажа, его отношение к миру и окружающим людям, выражают настроение, мысли, углубляют образ, делают его более ясным, живым, выразительным. По данным исследователей, передача информации происходит за счёт вербальных средств (только слов) на 7 %; за счёт звуковых средств (включая тон голоса, интонацию звука) на 38 %; за счёт невербальных средств (мимика, жесты, поза, и др.) на 55 % (Меграбян, 2001: 233). При неподвижном или невидимом лице собеседника теряется до 10-15 % информации. В литературе уже отмечено более 20 000 описаний выражения лица (Фесенко, 2015: 95). Невербальные проявления подкрепляют слова, передавая чувства собеседника. Мимика тесно связана с речью, являясь одной из составных частей социального взаимодействия.

При обучении иностранным языкам за образцы использования невербальных средств коммуникации часто берут опыт наиболее авторитетных писателей. Одним из величайших мастеров психологического портрета человека в русской словесности является Фёдор Михайлович Достоевский. Описывая человека, Достоевский использует широкий спектр не только вербальных, но и невербальных средств коммуникации. Последние предназначены для наиболее точной передачи характера персонажа, сближения героя с реальным типом людей, выделения положительных и отрицательных качеств человека.

В данном исследовании покажем мастерство Достоевского в создании психологического портрета человека с помощью описания его мимики и жестов в процессе коммуникации на примере одного из персонажей романа «Идиот» – чиновника Лебедева. По описанию автора, Лебедев – «дурно одетый господин», «лет сорока, сильного сложения, с красным носом и угреватый лицом», отец большого семейства, сильно пьющий и подобострастный. Лебедев признаёт, что он «низок, низок», и тем не менее от своих повадок не отступает.

В романе Лебедев впервые появляется в поезде, разговаривая с князем Мышкиным и молодым купцом Рогожиным. Показательна его мимика, когда он услышал, что перед ним сидит наследник богатого состояния: (1) *Да... как же это? - удивился до столбняка и чуть не выпучил глаза чиновник, у которого всё лицо тотчас же стало складываться во что-то благоговейное и подобострастное, даже испуганное: – это того самого Семёна Парфёновича Рогожина, потомственного почётного гражданина, что с месяц назад тому помре и два с половиной миллиона капитала оставил?* (Д.: 4). Лебедев подобострастно, даже уничижительно ведёт себя с теми, у кого есть деньги.

Когда Лебедев говорит, он постоянно льстиво **всплескивает руками**: (2) - *А теперь миллиончик слишком разом получить приходится, и это, по крайней мере, о, господи! - всплеснул руками чиновник* (Там же). Откровенно льстивая мимика и жестикуляция не остаются незамеченными.

Понимая фальшь в поведении Лебедева, Рогожин реагирует отрицательно на просьбу о деньгах: (3) - *Ну чего ему, скажите пожалуйста! - раздражительно и злобно кивнул на него опять Рогожин: - ведь я тебе ни копейки не дам, хоть ты тут вверх ногами предо мной ходи* (Там же).

Лебедев часто **потирает руками**, когда его мысли касаются денег или у него есть намерения сделать что-то плохое, разыграть интригу: (4) - *Ну-с, ну-с, теперь запоёт у нас Настасья Филипповна! - потирая руки, хихикал чиновник: - теперь, сударь, что подвески! Теперь мы такие подвески вознаградим...* (Д.: 6).

(5) *Бумажник развернул, осмотрел, потом закрыл да и опять под стул положил.*

- *Да для чего же?*

- *Т-так-с; из дальнейшего любопытства-с, - хихикнул вдруг Лебедев, потирая руки* (Д.: 272).

В момент разговора Лебедев часто **жмётся и кривляется**: (6) *Все засмеялись. Князю пришло на ум, что Лебедев и действительно, может быть, жмётся и кривляется потому только, что, предчувствуя его вопросы, не знает, как на них ответить и выгадывает время* (Д.: 106).

(7) - *А я бы вам... я бы вам... если бы захотели, я бы вам кое-что весьма интересное, высокочтимый князь, мог бы сообщить, к тому же предмету относящееся, - пробормотал Лебедев, на радости увиваясь сбоку около князя* (Д.: 111).

(8) - *Да чего же, говорите скорей, - допрашивал князь с нетерпением, смотря на таинственные кривляния Лебедева* (Д.: 132).

(9) - *Не моя интрига, не моя, - отмахивался Лебедев, - тут другие, другие, и скорее, так сказать, фантазия чем интрига* (Д.: 173).

(10) - *Князь! Сиятельнейший князь! - закоробился опять Лебедев* (Д.: 173).

**Кривляние** Лебедева замечает даже Лизавета Прокофьевна Епанчина – дальняя родственница князя Мышкина, жена генерала Епанчина. Однажды она воскликнула: (11) - *Что он всё кривляется?* (Д.: 134).

Лебедев дома постоянно **кричит и всеми недоволен**. Например: (12) *Лебедев, извивавшийся около стульев и решительно не знавший куда девать себя, но ужасно не хотевший уйти, вдруг набросился на Веру, замахал на неё руками, гоня прочь с террасы, и даже, забывшись, затопал ногами* (Д.: 134).

Когда Лебедев оказывается перед человеком высшего сословия и/или богатым человеком, его **гнев превращается в подобострастие**:

(13) *Князь не отказался. Лебедев подобострастно и жадно продолжал засматривать ему в глаза* (Д.: 109).

(14) - *Равнодушны уж очень стали-с, хе-хе! – подобострастно осмелился он заметить* (Д.: 111).

(15) - *Князь, многоуважаемый князь, кто же другой-с? - с возрастающим умилением извивался Лебедев* (Д.: 248).

Есть моменты, когда Лебедев действительно чувствовал раскаяние, угрызения совести, но он не мог отказаться от своей тяги обмануть кого-то:

(16) - *Из самоумаления, - прошептал Лебедев, всё более и покорнее поникая своею головой* (Д.: 109).

(17) - *Истинная правда, ваше превосходительство! – твёрдо и непоколебимо ответил Лебедев, приложив руку к сердцу.../– Низок, низок! – забормотал Лебедев, начиная ударять себя в грудь и все ниже и ниже наклоняя голову* (Д.: 160).

Достоевский своеобразно изображает **смех** Лебедева: (18) *Лебедев оглянулся и, увидев князя, стоял некоторое время как бы пораженный громом, потом бросился к нему с подобострастной улыбкой, но на дороге опять как бы замер, проговорив впрочем: - Си-си-сиятельнейший князь!* (Д.: 105).

Когда он думает о деньгах: (19) - *Ну вот-с, это что называется след-с! - потирая руки, неслышно смеялся Лебедев: - так я и думал-с!* (Д.: 251).

(20) *Пропажа четырёхсот рублей из бокового кармана, многоуважаемый князь, окрестили! – прибавил Лебедев с кислою усмешкой* (Д.: 247). Этот смех характеризует человека, имеющего плохое намерение, интригана, нечестного, обманщика.

Таким образом, анализ фактического материала, отражающего характерное для чиновника Лебедева паравербальное коммуникативное поведение, которое проявляется в движениях рук, окулистике, улыбке. Мимика и жестикация Лебедева свидетельствуют о том, что он – человек нечестный, хитрый, подобострастный, льстец и обманщик. В конце романа, несмотря на богатый жизненный опыт, поведение Лебедева мало изменяется. В целом, оно остаётся прежним. Жесты и мимика чиновника Лебедева, в целом, соответствуют социальному статусу этого человека в русском обществе XIX века, они передают чувства и эмоции этого персонажа, подчёркивают его вербальное поведение, особенности характера. Это углубляет понимание образа, помогает более ясно, живо и выразительно воспринимать его.

### Список литературы

- Акишина А. А., Кано Х., Акишина Т. Е. Жесты и мимика в русской речи. Лингвострановедческий словарь. 4-е изд., доп. Москва : УРСС, 2013. 152 с.
- Андерсен П. Как читать язык тела и жестов / пер. с англ. А. Давыдовой. Москва : АСТ; Астрель, 2009. 448 с.
- Гоман К. К. Как понять собеседника без слов : секреты невербального общения / пер. с англ. Москва : Попурри, 2009. 208 с.
- Дарвин Ч. О выражении эмоций у человека и животных. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 384 с.
- Д. – Достоевский Ф. М. Идиот. URL : [http://royallib.com/book/dostoevskiy\\_fedor/idiot.html/](http://royallib.com/book/dostoevskiy_fedor/idiot.html/)
- Лабунская В. А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход). Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского госуниверситета, 1986. 136 с.
- Меграбян А. Психодиагностика невербального поведения. Санкт-Петербург : Речь, 2001. 256 с.
- Пиз А. Язык телодвижений. Пер. с англ. Санкт-Петербург, 2000. 185 с.
- Фесенко О. П. Академическая риторика : учеб. пособие. Омск : Изд-во АНО ВПО Омский экономический институт; ОАБИИ, 2015. 329 с.



## **Roman de J.-J. Rousseau «Émile ou De l'éducation» comme traité pédagogique**

***Подковирова Нанушка Тетяна,***

*к.педагог.наук, доцент кафедри іноземних мов  
гуманітарних факультетів Одеського національного  
університету ім. І. І. Мечникова*

***Романець Валентин Михайлівна,***

*к.педагог.наук, доцент  
кафедри зарубіжної літератури Одеського національного  
університету ім. І. І. Мечникова*

Jean-Jacques Rousseau est un des exemples les plus éclatants de la puissance de l'esprit sur son temps. IL a pénétré, transformé, révolutionné le monde de son siècle et du siècle qui l'a suivi. La rancune du vieux monde détruit ne s'y est pas trompée. Elle lui a attribué, ainsi qu'à Voltaire, la responsabilité de tous les bouleversements du XIX siècle: "C'est la faute à Rousseau!" chante railleusement le Gavroche de Victor Hugo, dans Les Misérables" (Egea, 2003:108).

Le roman-traité «Émile ou De l'éducation» est l'ouvrage pédagogique principal de Rousseau, entièrement consacré aux problèmes de l'éducation humaine. Pour exprimer ses idées pédagogiques, Rousseau a créé une situation où l'éducateur commence à élever un enfant devenu orphelin depuis l'enfance et assume les droits et responsabilités des parents. Émile est le fruit de ses nombreux efforts en tant qu'éducateur.

"Guidé par les principes du sensualisme de Locke et Condillac, le «percepteur» apprend l'enfant à faire confiance à ses propres sentiments ; il le protège de l'influence de l'environnement, car l'élément naturel dans le développement est plus utile que nuisible" (Ecrits sur l'art, 2007: 176).

Alors que les leçons de la « Loi de Dieu » dans l'école soignée par l'État et l'Église parlaient de la peur du « suprême » et en même temps du monarque terrestre, le « percepteur » n'introduit même pas dans la tête de l'élève des concepts scientifiques abstraits, en particulier - métaphysiques, tels que « dieu », « âme » et autres. Et les

phénomènes naturels, tels que les orages, la foudre, doivent être progressivement expliqués à l'enfant, et il cesse d'en avoir peur.

Alors que l'école publique exigeait que les enfants obéissent inconditionnellement et que personne ne devait se démarquer de ses pairs, le « percepteur » tente de guider « l'élève » sans se faire remarquer et en même temps il protège soigneusement ses inclinations innées, jugeant que le dressage de l'enfant est inadmissible. Émile n'est pas un prodige, mais un enfant des plus ordinaires, et le fait que Rousseau illustre ses idées avec un tel enfant montre la démocratie de sa théorie. Ainsi, le livre de Rousseau est un triomphe de la pédagogie humaniste.

Rousseau décrit trois types d'éducation et trois types d'enseignants : Nature, Personnes et Objets. Tous participent à l'éducation de l'homme: la nature développe intérieurement nos inclinations et nos organes, les gens aident à utiliser ce développement, les objets agissent sur nous et donnent de l'expérience.

L'éducation naturelle ne dépend pas de nous, mais agit indépendamment. L'éducation des objets dépend en partie de nous.

L'éducation est une grande chose, et elle peut créer une personne libre et heureuse. L'homme naturel est l'idéal de Rousseau, c'est une personne harmonieuse et déterminée, douée des qualités très développées d'homme-citoyen, patriote de son pays. Une telle personne est complètement libérée de l'égoïsme. Comme exemple d'un tel homme, Rousseau cite Pédaret, qui voulait devenir membre du conseil des trois cents, et quand on le lui refusa, il se réjouit qu'il y avait à Sparte trois cents hommes meilleurs que lui.

Le rôle d'éducateur pour Rousseau est d'enseigner aux enfants et de leur donner le seul métier - la vie. Selon l'éducateur d'Emil, ni un fonctionnaire de la cour, ni un fonctionnaire militaire, ni un prêtre ne sortiront de ses mains - tout d'abord, ce sera une personne qui pourra être tout.

Des formes spéciales d'éducation et de formation doivent correspondre à chaque tranche d'âge. L'éducation doit être de nature professionnelle et favoriser le développement maximal de l'autonomie et de l'initiative des étudiants. L'éducation intellectuelle doit être précédée et accompagnée d'exercices des forces physiques

et des sens des élèves. Dans son roman, Rousseau donne la périodisation, divisant la vie de l'enfant en quatre étapes :

- 1 - de la naissance à deux ans. C'est la période de l'éducation physique. Les éducateurs de l'enfant sont la mère et le père.

- 2 période - enfance de 2 à 12 ans;

- 3 période - adolescence de 12 à 15 ans ;

- Période 4 – puberté de 15 à 18 ans.

Dans le premier livre de son roman, «Émile ou De l'éducation» Jean-Jacques Rousseau décrit la première période de la vie d'un enfant. Rousseau dit :

« Nous naissons privés de tout - nous avons besoin d'aide ; nous naissons insensés - nous avons besoin d'un esprit. Tout ce que nous n'avons pas à la naissance et sans quoi nous ne pouvons nous passer à l'âge adulte nous est donné par l'éducation. » (Руссо, 1998: 47). Rousseau estime que l'éducation ne peut pas être basée uniquement sur les sentiments, sinon une personne humaine ne saura ce qu'elle veut.

Le plus extraordinaire est que non seulement Il n'avait pas prévu les conséquences de sa gloire et de son génie, - mais que cette gloire et ce génie lui son venus malgré lui.

### **Список літератури**

Ecrits sur l'art et manifests des ecrivains fransais. Paris: Hatier, 2007. – 680 p.

Egea F. Les Miserables de V.Hugo. Paris: Bali ses, 2003. – 127 p.

Руссо Ж.-Ж. Вибрані твори. К.: АО “ІТН”, 1998. – 740 с.

## **СЕКЦІЯ V**

### **МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

#### **Навчання англійської мови для спеціальних цілей у полікультурних групах**

***Ануфрієва Наталя***

*к. філол. наук, доцент кафедри іноземних мов гуманітарних  
факультетів Одеського національного університету  
ім.І.І.Мечникова*

***Добровольська Діана***

*к. філол. наук, доцент кафедри теорії та практики  
перекладу Одеського національного університету  
ім.І.І.Мечникова*

***Добровольська Людмила***

*к. педагог. наук, доцент кафедри іноземних мов  
гуманітарних факультетів Одеського національного  
університету ім.І.І.Мечникова*

Потреби суспільно-економічного життя кожної країни світу вимагають від фахівців вмінь та навичок досконалого спілкування іноземною мовою, бо у глобальному фаховому середовищі саме завдяки іноземній мові можна здійснювати обмін інформацією, а також плідно співпрацювати з колегами.

Здобуття якісної освіти, завдяки якій фахівець зможе працевлаштуватися у полікультурному колективі глобального світу все більше привертає увагу іноземних громадян до вищих навчальних закладів України тому що окрім фахових знань з вузької обраної спеціалізації студенти отримують можливість розвинути навички іншомовленнєвої діяльності у читанні, письмі, аудіюванні та усному мовленні.

Беручи до уваги сказане вище, викладачі кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів спрямовують свою роботу таким чином, щоб здобувачі вищої освіти, перш за все, вважали автентичні матеріали з фахової спеціальності та суміжних галузей першоджерелом знань; а по-друге, могли б

здійснювати усномовленнєву діяльність на теренах теоретичних набутків світової наукової спільноти та практичного досвіду, що висвітлено в українських і англомовних інтернет-сайтах провідних університетів

Такий підхід до організації навчання віддзеркалює настанови і директиви Міністерства освіти і науки України щодо нормативів компетентнісного підходу професійно-орієнтованого навчання іноземної мови, який, безсумнівно, дає переваги щодо можливого поглиблення студентами знань фахових дисциплін, а також опанування ними навичками спілкування у полікультурному середовищі. Викладання іноземної мови проходить в університеті у полікультурних групах і має низку особливостей.

Багатонаціональний колектив при безпосередньому або опосередкованому спілкуванні має використовувати спільну мову, якою у понад 70% випадків є англійська, яка все більше стає *lingua franca*, тому що АМ використовується у 85% випадків для усномовленнєвого спілкування у міжнародних установах і організаціях, крім того АМ у світі публікують понад 90% академічних видань (Rao, 2019: 75). Сказане вище пояснює той факт, що після закінчення навчання у закладах середньої освіти серед тих, хто вступив на перший курс університетів, стає все більше студентів, які у якості іноземної мови обирають АМ – навіть тоді, коли вони її не вивчали у школі або мали як факультативний предмет поряд з другою іноземною мовою: німецькою, іспанською чи французькою. Подібну ситуацію спостерігали протягом 15 років у Одеському національному університеті імені І.І.Мечникова (ОНУ).

Кількісні показники зацікавленості у здобутті вищої освіти в ОНУ пов'язані, насамперед, з високим світовим рейтингом цього навчального закладу, що висвітлено, наприклад, статистичними даними Центру міжнародних проектів «Євроосвіта»: у 2020 році ОНУ посів 18 місце серед 200 вищів України і увійшов до двадцятки найпрестижніших навчальних закладів. Беручи до уваги сказане вище, а також той факт, що не тільки іноземці, але й громадяни України охоче вступають до ОНУ, розуміємо, чому академічні групи стають

полікультурними. Нами з'ясовано також, що серед першокурсників існували значні розбіжності щодо: опанування ними лексико-граматичним матеріалом курсу загальноосвітньої школи; ступеня сформованості навичок читання і письма, слухання і усного мовлення.

**Актуальність** дослідження пов'язана з недостатньою розробленістю питання навчання іноземної мови, а саме-англійської для спеціальних цілей (ESP) у полікультурних групах, які характеризуються розбіжностями щодо усталеності лексико-граматичних і мовленнєвих навичок читання, письма, слухання, монологічного та діалогічного мовлення. Ситуація останніх років, коли у школах на уроках через Covid 19 використовували синхронні та асинхронні форми роботи, також не сприяла розвиненню усномовленнєвих навичок з англійської мови.

Автори дослідили ці особливості, з'ясували чинники, що сприяють не тільки накопиченню знань кожним студентом групи, але й залучають до співпраці з колективом через різні форми роботи на заняттях з англійської мови для спеціальних цілей (ESP). Об'єктом дослідження виступала іншомовленнєва діяльність студентів; предметом - форми і методи роботи з полікультурною групою на практичних заняттях і під час самостійної підготовки студентів. Цілями дослідження були: 1) з'ясування поняття «полікультурна група»; 2) аналіз психолого-лінгвістичних особливостей поведінки студентів полікультурних груп під час занять ESP; 3) розроблення інтегративних форм роботи щодо формування навичок іншомовленнєвої діяльності за умов оффлайн та онлайн навчання.

**Методи** дослідження включали: 1) Статистичний аналіз щодо національно-територіальної належності вступників до Одеського національного університету імені І.І.Мечникова протягом 15 років; 2) Тестування студентських академічних груп на предмет засвоєння вступниками до першого курсу лексико-граматичного матеріалу середньої загальноосвітньої школи і встановлення рівня відповідності їх знань, вмінь та навичок з англійської мови загальноосвітнім європейським

стандартам якості; 3) Спостереження за вмотивованістю навчання і компаративний аналіз результатів навчання студентів полікультурних груп, що навчалися за започаткованою нами технологією, з тими результатами, що були досягнені студентами з академічних груп з традиційними методиками викладання АМ (утіленими в сучасних підручниках і посібниках).

**Задачі** передбачали: а) обстеження лінгво-комунікативного матеріалу з курсу «Англійська мова за професійним спрямуванням» для факультетів гуманітарної спрямованості, а також матеріалів, форм і методів роботи з сучасних підручників, що використовуються у вищих навчальних закладах; б) виявлення можливостей розширення предметної зони вивчаємої програмних матеріалів задля досягнення більшої професійної і компетентнісної спрямованості навчання ESP; в) перевірку ефективності інтегративної технології у реальному учбовому процесі за умов двох режимів роботи: оффлайн і онлайн.

Запропоновано інтегративну технологію навчання ESP, яка пройшла апробацію на факультетах гуманітарної спрямованості і виявила ефективність започаткованих форм і методів роботи з полікультурною групою. Перспективи дослідження вбачаємо у залученні лекційних курсів носіїв мови для розвинення у студентів навичок сприйняття фахово-значущої інформації на слух.

Академічні студентські групи утворюють деканати факультетів відповідно до бажання першокурсників щодо їх спеціалізації. Отже в одно академічну групу попадають як випускники спеціалізованих навчальних закладів з поглибленим вивченням окремих предметів, так і випускники загальноосвітніх шкіл з різних держав і регіонів України. З'являється так звана полікультурна група першокурсників. Феномен «полікультурна група» вивчали Hrytsin N., Hudelson P., MacGregor T., Large J., а проблеми навчання полікультурних груп, етнопсихологічні чинники, що впливають на мовленнєву поведінку носіїв різних мов і культур, потреби студентів досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні фахівці: Караулов

Ю., Комісаров В., Карасик В., Карімова З., Вежбицька О., Ніколаєва С., Склярєнко Н., Тенищева В., Asante M., Bridges D., Neumark E., Yang Ch. та інші . Науковці розглядали умови для плідної мовленнєвої комунікації і особливості мовної поведінки у разі засвоєння англійської мови представниками країн різних континентів. Кожен із дослідників першою рисою, що характеризує полікультурну спільноту, відзначав присутність у колективі носіїв різних мов і культур, тому що множинність культур проявляється і в повсякденному житті, і в кожній сфері людської діяльності. У нашому випадку – це сфера культурно-освітня.

Якщо підсумувати набутки вказаних дослідників, можемо стверджувати, що полікультурна університетська група – це співіснування в одному учбовому колективі проявів національних мов, культур і ментальності. На лінгвістичному й екстралінгвістичному рівні маніфестовано цей прояв і на заняттях з іноземної мови (що було помічено нами в процесі викладання АМ на усіх факультетах університету). І якщо V. Prashad, J. Large, D. Ravich, D. Matsumoto звертали увагу на академічне спрямування курсу англійської мови, у нашій роботі мова йтиме про професійно-орієнтоване навчання англійської мови у полікультурних групах, члени якої не є однорідними у плані засвоєння знань, розвинення вмінь та навичок у читанні, письмі, слуханні, монологічному та діалогічному мовленні.

D. Bridgers і B. Schloman наголошували на необхідності надання рівних можливостей навчання для кожного члену такого учнівського колективу. Ми цілком погоджувалися з такою позицією, і першим кроком «вирівнювання диспропорції» знань, вмінь та навичок з АМ зробили проведення тестування (Diagnostic Placement Test) для стратифікації академічних групи на 3 щабелі відповідно до рівня усталеності вмінь та навичок.

Маючи три різнорівневі групи студентів викладачі АМ мали можливість сконцентрувати увагу на занепадаючих навичках студентів своєї підгрупи і обрати підручник відповідного рівня – від «Elementary» до «Upper Intermediate». В залежності від спеціалізації факультету і напряму підготовки групи користувалися виданнями: MacMillan, Longman, Oxford



University Press, Express Publishing, Pearson, Cengage Learning, National Geographic Learning, Nova Knyha.

Наступним нашим кроком було обстеження низки документів: 1) Освітньо-професійних програм за спеціальністю I та II рівня освітньої кваліфікації кожного факультету; 2) Матриць відповідності визначених Програмою компетентностей дескрипторам нормативних результатів навчання, а також відповідності Національним рамкам кваліфікації; 3) Нормативного змісту підготовки здобувачів вищої освіти, сформульованого у термінах результатів навчання; 4) Робочих і Навчальних програм фахових дисциплін факультетів, чиї студенти мали вивчати англійську мову.

Знаючи кількість годин і ESTS кредитів для практичних і самостійних занять студентів, перелік і послідовність вивчення тем за профілюючими дисциплінами, Програмні вимоги щодо компетентностей і результатів навчання ми змогли розробити модулі навчання ESP. Стрижнем модулів були англійські автентичні статті за тематикою фахово-орієнтованих дисциплін, які студенти вивчали додатково до матеріалів підручників «Management», «Law», «Marketing», «Journalism» та інших. Дані статті були тотожні тим, що студенти читали рідною мовою за тематикою вивчаємих профілюючих дисциплін, проте не дублювали їх, а додавали нові відомості і факти. Це, на нашу думку, розширювало предметні знання студентів, віддзеркалювало принцип інтегративного підходу до матеріалу університетського курсу навчання.

Додаткові до підручників автентичні тексти фахової спрямованості добирали з новітніх носіїв інформації, переважно з Інтернет сайтів та сайтів провідних університетів.

Окрім фронтальної роботи в аудиторії ми пропонували студентам роботу у командах з 5-6 осіб. Співпраця об'єднувала групу в цілому і підвищувала самооцінку кожної особистості

Серед завдань були ті, що потребували апеляції до тексту задля виявлення прогностичних відносин між фактами, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, пошуку конкретної інформації, уточнення змісту висловлювань чи головної ідеї тексту.

Розроблена нами технологія навчання у полікультурних групах утілює у собі принципи інтегративності й дозволяє вожному здобувачеві вищої освіти залучитися до співпраці через комунікацію іноземною мовою, дозволяє використовувати гаджети для пошуку фахової інформації, що в перспективі потрібно кожному спеціалісту. Вважаємо, що матеріали доповіді будуть цікавими для викладачів університетів, тому що в роботі висвітлено практичний досвід викладання ESP.

### Список літератури

Добровольська Л.В. Методика навчання читання літератури за фахом на основі серії градуйованих за труднощами текстів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ.1992. 245 с.

Добровольська Д., Добровольська Л. Технологія навчання іноземної мови в разі контактних та дистанційних форм роботи. Актуальні питання гуманітарних наук: Міжвуз. збірник наук.праць молодих вчених ДДПУ імені І.Франка. Вип. 31. Дрогобич: Гельветика. 2020. С.139-143

Зимняя И.А., Земцова Е.В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов. Высшее образование сегодня. N 5. 2008. СС. 14-19

Leonard J. Integrative Learning: a Grounded Theory. Issues in Integrative Studies, N.30. 2012.PP. 48-74

Rao P. S The Role of English as a global Language. Research Journal of English. Vol.4. Issue 1. 2019. P.59-66.

A Rewarding Challenge: How the multiplicity of languages could strengthen Europe Proposals from the Group of Intellectuals for Intercultural Dialogue set up at the initiative of the European Commission. Brussels. 2008.30p.

Ryan P. An Integrative Approach to English Language Teaching. Issues in Interdisciplinary Studies. N.33.2015. PP.181-209

Євроосвіта: центр міжнародних проєктів. [Електроний ресурс]. Режим доступу:

[http://www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=6556&fbclid=IwAR1w4g8vLg5-9zdZ3Lbxc4hhyEvgvS0\\_QU5AdsFlW-brx\\_iz3YtdbYxKjQg](http://www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=6556&fbclid=IwAR1w4g8vLg5-9zdZ3Lbxc4hhyEvgvS0_QU5AdsFlW-brx_iz3YtdbYxKjQg).

<http://www.researchgate.net/3342>

## До питання навчання іноземних мов та міжкультурної комунікації

*Варешкіна Наталія Володимирівна*

*к. педагог. наук, доцент кафедри іноземних мов  
Національного університету «Одеська юридична академія»*

Останнім часом в багатьох країнах світу розвиваються педагогічні концепції, які головним чином стосуються навчання іноземних і рідних мов. В таких концепціях, схожих за своєю сутністю, головною є ідея про навчання іноземних мов за допомогою ознайомлення з культурою та історією тих країн, мова яких вивчається. Наприклад, концепція Cultural literacy (культурна грамотність) або World Knowledge (знання світу), в яких підкреслюється важливість знань світової та національної культури випускниками навчальних закладів США. Такою ж важливою є концепція de nouvelles bases culturelles pour la formation des jeunes (навчання на базі культури) у Франції, так само як і Interculturelles Konzept, Kulturpädagogik (міжкультурний напрям або педагогіка культури) що застосовується під час навчання німецької мови як іноземної в Германії, Австрії та деяких інших країнах.

Інтерес до змін, що відбуваються в об'єктивній дійсності у світі впливає на процес навчання та виховання в нашій країні. Соціальні, економічні та ідеологічні фактори також зумовлюють такі зміни. Тому об'єктивне відображення багатоаспектного способу життя народів за кордоном – країн, мову і культуру яких ми вивчаємо та викладаємо, висувають завдання більш глибокого вивчення історичних, політичних, релігійних, моральних, естетичних ідей що є важливою частиною буття інших народів. В сучасному світі мають панувати ідеї гуманізму та загальнолюдських цінностей і це мусить бути головним чинником змін у всіх формах навчання різних дисциплін, насамперед, безумовно, гуманітарного циклу.

З цим питанням щільно пров'язано інше – як використовувати та розвинути «країнознавчу мотивацію»

здобувачів освіти різного віку і рівня підготовки. Мабуть, потрібні дослідження, що дадуть відповідь на питання етнічної психології: які особливості духовного світу характерні для представників різних народів, якими є їхні риси характеру. Питання психології різних народів вивчалися психологами та методистами (Вундт 2011; Верещагин, Костомаров 2014; Леонтьев 2020; Скалкин 1981; Пассов 2000 та інші), але отримані данні весь час доповнюються більш новітніми. Тому методисти іноземних мов інколи самі вдаються до опису національних рис британців (пам'ятаємо про чотири країни – чотири нації), французів, німців, іспанців, італійців та інших, спираючись на різноманітні джерела та ресурси. На щастя, є курс здатний об'єднати матеріал різних гуманітарних дисциплін – це «Лінгвокраїнознавство». За допомогою цієї дисципліни студенти отримують знання, які раніше вони здобували окремо на заняттях з іноземної мови, історії, географії та інших предметів. Це надає викладачеві змогу навчати мові не лише як засобу спілкування, але також як засобу залучення до культури іншого народу. Зараз у нас є набагато більше літературних джерел, різноманітних ресурсів для отримання інформації про світову цивілізацію, зарубіжну культуру, ніж було раніше. Завдяки наявності таких матеріалів ми знайомимо своїх студентів з традиціями, національними особливостями повсякденного буття та поведінки людей, особливостями національної освіти та виховання, віросповіданнями, політичним устроєм країни, та іншим.

Дуже важливим є те, що з самого початку ми вводимо елементи реальної мови, надаємо слухачам можливість відчувати специфіку мислення що відображена в мові, звертаємо увагу на психологію та елементи культури іншого народу. Процес навчання має бути побудований таким чином, щоб на кожному занятті студенти відкривали для себе лексику, яку інколи не можна буквально перекласти тому що вона притаманна носіям іншої мови та культури, і за якою криється спосіб мислення та психологія іншого народу. Ми маємо сформулювати нову настанову – проникнення у смисл-сене прихований у різних мовних структурах, щоб наблизити розуміння слухача до

розуміння тих самих сенсів носіями мови. З цією метою студенти виконують завдання орієнтовані на пошук смислових еквівалентів в рідній та іноземній мові, на осмислення різних ідіоматичних висловлювань, та інші. Серед найбільш продуктивних форм проникнення у психологію та культуру носіїв мови я би згадала самотійне розуміння віршів та намагання їх перекласти рідною мовою. Слід зазначити, що такий вид роботи може зацікавити студентів, які мають високий рівень володіння іноземною мовою і відчують неможливість буквального перекладу всіх відтінків мислення, почуттів, образів, які намагався передати автор засобами рідної для нього мови. Кілька років поспіль викладачі кафедри іноземних мов навіть організовували та проводили конкурс на кращий поетичний переклад. Студенти самотійно обирали вірш улюбленого англомовного поета та намагалися відтворити сенс і дух твору засобами рідної мови. Особи що проявили творчий підхід, хист до літературної роботи і знання англійської мови, отримали грамоти і пам'ятні подарунки, їхня робота була оцінена не тільки викладачами групи, але й неупередженим журі. Не зважаючи на намагання покращити та удосконалити навчальний процес, ми розуміємо, що все одно залишаються проблеми, пов'язані з психологічними, педагогічними та іншими факторами що мають безпосереднє або опосередковане відношення до проблеми методики викладання іноземних мов у різних типах навчальних закладів.

### **Список літератури**

Библер В.С. Культура. Диалог культур (опыт определения) // Вопросы философии. 1989. № 6. С. 31–42.

Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы. Москва–Берлин: Direct Media, 2014. 532 с.

Вундт В. Проблемы психологии народов. Москва: Академический проект, 2011. 144 с.

Кузьмина Д.Ю. Слова-реалии на уроке иностранного языка как компонент содержания формирования интеркультурной компетентности студентов. *Педагогика, психология и образование*: сб. науч. тр. по итогам междунар. науч.-практ. конф. Ростов-на-Дону, 2014. С. 40–42.

Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. Изд-во Едиториал УРСС. Серия Классический учебник. МГУ, 2020. 312 с.

Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Москва: Просвещение, 2000. С. 7–118.

Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. Москва: Русский язык, 1981. 248с.

Lado, R. Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers. University of Michigan Press: Ann Arbor, 1957. 110 p.

**Освітні послуги з викладання французької мови  
в контексті іншомовної підготовки  
зі спеціальності 242 туризм**

*Дімова Лариса Степанівна*

*к. педагог. наук доцент кафедри іноземних мов  
гуманітарних факультетів*

*Одеського національного університету імені І.І. Мечникова*

Аспект іншомовної підготовки майбутніх фахівців на міжнародному ринку освітніх послуг був і лишається фокусом уваги кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів ОНУ імені І.І. Мечникова, яка зберігає наукові традиції, започатковані Володимиром Львовичем Скалкіним – доктором педагогічних наук, професором, завідувачем кафедри (1987 - 1993), науковим керівником чисельної кількості аспірантів, більшість з яких працює в стінах факультету Романо-германської філології класичного університету, яким є і залишається наш навчальний заклад.

Наукова постать Володимира Львовича захоплює безліччю ідей, які були сформульовані ним в його докторському дослідженні (Скалкін, 1986), а потім розвинені в інших роботах і не тільки не втратили з часом своєї привабливості, але залишаються і досі в тренді наукових сучасних освітніх європейських тенденцій, увійшли у стандарти мовної освіти, в

тому числі за професійним спрямуванням та використовуються в законодавчих документах (Дімова, 401-408; Дімова, 16-23).

Орієнтування на принципи викладання іноземних мов за професійним спрямуванням у сучасних закладах вищої освіти України здійснюється в межах Загальноєвропейських рекомендацій Ради Європи щодо вивчення іноземних мов та мовної політики (Cadre Européen, 2001; Загальноєвропейські рекомендації, 2003) та Закону України «Про вищу освіту» (Про вищу освіту, 2020).

Закон України «Про вищу освіту» визначає стандарти вищої освіти (стаття 10), як «сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності відповідно до Національної рамки кваліфікацій» (Національна рамка кваліфікацій, 2011; Вісім кваліфікаційних рівнів, 2020), які розробляються за Наказом Міністерства освіти і науки України (Наказ, 2018) науково-методичною радою та науково-методичною комісією за певною процедурою, на основі Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти (Методичні рекомендації, 2014).

Міністерством освіти і науки України було затверджено Стандарти вищої освіти за спеціальністю 242 Туризм (Галузі знань – 24 Сфера обслуговування) для першого (бакалаврського) (04. 10.2018 р.) та другого (магістерського) рівнів (21.02.2022 р.), об'єктом якого є туризм як суспільний феномен і складна динамічна система та як сфера професійної діяльності суб'єктів індустрії туризму щодо організації та управління туристичним процесом на різних ієрархічних рівнях, забезпечення умов функціонування і розвитку туристичного ринку (Стандарт, 2018; Стандарт, 2022).

Курси «Іноземна мова (французька) за професійним спрямуванням» для першого (бакалаврського) рівня та «Друга іноземна мова (французька) за професійним спрямуванням» для другого (магістерського) рівня на сучасному ринку освітніх послуг формують у здобувачів вищої освіти комунікативні компетентності, необхідні для спілкування у знайомих/типових

ситуаціях академічного та загально-професійного контекстів, які свого часу були розроблені професором В.Л. Скалкіним (Скалкін, 1986).

Спостерігаючи наживо процес розробки елементів Стандартів з іншомовної підготовки, а саме з викладання французької мови як другої іноземної для магістрів першого року навчання та виконуючи роль консультанта Гаранта освітньої програми 242 «Туризм» геолого-географічного факультету Одеського національного університету імені І.І. Мечникова, були розроблені конкретні пропозиції, які були представлені на громадське обговорення Проекту змін до освітньо-професійної програми 242 «Туризм» за другим магістерським рівнем вищої освіти та висвітлені в *Віснику Одеського національного університету. Географічні та геологічні науки* (Дімова, 2020).

Професійний досвід роботи зі здобувачами вищої освіти відділення Туризм Геолого-географічного факультету протягом 2019 – 2021 навчальних років на першому (бакалаврському) та протягом 2019 – 2022 навчальних років на другому (магістерському) рівнях дозволяє констатувати позитивні результати навчання, серед яких знання та вміння підтримувати розмову на теми, пов'язані зі спілкуванням в академічному та професійному середовищах (*socialisation en environnement académique et professionnel*), пошуком та обробкою інформації (*recherches et arrangement de l'information*), презентацією інформації (*présentation de l'information*), тощо дозволяє звернути увагу на особливу важливість вивчення саме французької мови в якості другої іноземної в рамках підготовки фахівців з туризму та міжнародного туризму.

Інтерес до французької мови полягає також в суто прагматичних намірах магістрантів по завершенні навчання працювати в туристичній сфері міста Одеси та Одеської області та бажанні застосовувати потужний франкофонний пласт, який традиційно існує на цих теренах ще з часів губернаторства Дюка Армана-Емманюеля дю Плессі де Рішельє та досі залишається популярним, що можна констатувати за інтересом до участі у різноманітних наукових Франкомовних заходах,



таких як *Concour International de jeunes scientists Georges Gamov*, *Conferences annuelles scientifiques estudiantines de l'université nationale I.I. Metchnikov d'Odessa (Section de Français)*, *les Réunions francophones de tourisme historique du Serclé Scientifique Universitaire interdisciplinaire en langues étrangères «Histoire de la Croix-Rouge d'Izmail»*, *Conférences scientifiques internationales*, тощо. Отримання вагомих результатів та вихід у фінал таких заходів вже після року навчання мотивує учасників освітнього процесу поглиблювати знання з французької мови і в майбутньому.

Безумовно, курс «Друга іноземна мова (французька) за професійним спрямуванням» потребує продовження за можливості і на другому році навчання в магістратурі за рахунок спецкурсів за вибором французькою мовою, таких наприклад, як «Країнознавство Франції/країн Франкофонії», «Лінгвокраїнознавство Франції/країн Франкофонії», «Туристичні ресурси Франкомовних країн», тощо.

Подібний підхід може бути екстрапольований і на курси для аспірантів, при відкритті аспірантури для відповідної спеціальності, адже якісна освіта з використанням можливостей іншомовної підготовки, зокрема з французької мови як другої іноземної, яка займає потужні позиції в європейській спільноті, вкрай важлива в сучасних умовах та потребує трансформацій, особливо в той період надзвичайних випробувань, на межі людських можливостей, які сьогодні переживають усі сфери життя українського соціуму, в тому числі і сфера вищої освіти і науки.

Отже, освітні послуги з викладання французької мови в контексті іншомовної підготовки зі спеціальності 242 Туризм є надзвичайно важливим елементом формування висококваліфікованого сучасного фахівця, здатного розв'язувати задачі дослідницького, інноваційного та управлінського характеру у сфері туризму і рекреації.

### **Список літератури**

Дімова Л.С. Идеи научной теории В.Л Скалкина в свете общеевропейских рекомендаций Совета Европы по вопросам языкового образования. VII Міжнародна науково-практична конференція з питань методики

викладання іноземної мови пам'яті професора В. Л. Скалкина. 2013 р. С. 401 – 408.

Дімова Л.С. Общеєвропейских значение научного наследия профессора Одесского национального университета имени И.И. Мечникова В.Л. Скалкина. *Записки з романо-германської філології*, №2 (31), 2013. С. 16 – 23.

Дімова Л.С. Міждисциплінарний підхід в програмах магістерського рівня з викладання другої іноземної мови зі спеціальності 242 Туризм. *Вісник Одеського національного університету. Географічні та геологічні науки*. Том 25, №2(37), Одеса, 2020. С. 325 – 335.

<http://visgeo.onu.edu.ua/article/view/216556>

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання//наук. Ред. С.Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.

Закон України «Про вищу освіту». [Електроний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua> (документ 1556-VII, редакція від 12.07.2020).

Міністерство освіти і науки України Наказ №1068 від 04.10.2018 р. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 242 «Туризм» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Київ: МОН, 2018. [Електроний ресурс]. Режим доступу:

<http://mon.gov.ua/ua/osvita/vischa-osvita/naukova-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> (дата звернення 04.10.2018).

Національна рамка кваліфікації. Про затвердження Національної р... | від 23.11.2011 № 1341. [Електроний ресурс]. Режим доступу:

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text> (дата звернення 31.03.2022).

Вісім кваліфікаційних рівнів замість одинадцяти: Уряд прийняв Національну рамку кваліфікацій | Міністерство освіти і науки України. [Електроний ресурс]. Режим доступу:

<https://mon.gov.ua/ua/news/visim-kvalifikacijnih-rivniv-zamist-odinadcyati-uryad-prijnyav-nacionalnu-ramku-kvalifikacij>. (дата звернення 31.03.2022 ).

Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації. [Електроний ресурс]. Режим доступу:

[http://ihed.org.ua/images/doc/04\\_2016\\_rozroblennya\\_osv\\_program\\_2014\\_temp\\_us-office.pdf](http://ihed.org.ua/images/doc/04_2016_rozroblennya_osv_program_2014_temp_us-office.pdf).

Скалкін В.Л. Основы теории обучения устно-речевой коммуникативной деятельности. Дис. ...д-ра педагог. наук. Одесса, 1986. 539 с.

Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 242 «Туризм» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Офіційне видання Міністерств освіти і науки України. – Київ: МОН, 2018. [Електроний ресурс]. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/ua/storage/app/media/vischa-osvita/zatverdzeni-%20standarty/12/21/242-turizm-bakalavr.pdf>. (дата звернення 04.10.2018).

Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 242 «Туризм» для другого (магістерського) рівня вищої освіти. Офіційне видання Міністерств освіти і науки України. – Київ: МОН, 2022. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/ua/osvita/vischa-osvita/naukova-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>  
<http://mon.gov.ua/ua/storage/app/media/vischa-osvita/zatverdzeni-%20standarty/12/22/242-turizm-magistr.pdf>. (дата звернення 31.03.2022).  
Шишкіна Р.П. Говорят забытые герои. Курьер недели, Ізмаїл, 03.05.2008.  
Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer: Division des Politiques Linguistiques, Strassbourg, 2000. *Conseil de l'Europe / Les Editions Didier: Paris, 2001. 192 p.*

## **Іншомовна професійна компетентність та її формування у студентів природничо математичних спеціальностей**

*Дубчук Мирослава Ярославівна  
асистент кафедри іноземних мов  
природничо-математичних спеціальностей  
Волинський національний університет імені Лесі Українки*

Сучасний світовий освітній простір та європейська інтеграція України вимагають від майбутніх фахівців немовних спеціальностей, в тому числі спеціальностей природничо-математичного напрямку, володіння іноземною мовою на комунікативному рівні для вирішення проблем професійного напрямку, а також для міжнародного співробітництва. Динамічність сучасного світу потребує постійного оновлення вимог для фахівців, які в умовах іншомовного середовища набувають певної специфіки. Отже, формування іншомовної комунікативної компетентності студентів природничо-математичних спеціальностей є актуальною теоретичною проблемою та практичною задачею.

Суть комунікативної компетентності розкривається через наступні компоненти: прагматичний, дискурсивний, інформативний.

Прагматичний компонент – це своєрідні правила входження в контакт з співрозмовником і здатність упродовж процесу спілкування підтримати розмову.

Дискурс – це форма комунікативного змісту, яка адресована співрозмовникові і характеризується певною організацією, зв'язаністю і логічністю.

Інформаційний компонент спрямований на засвоєння змістового предмета спілкування. На заняттях з іноземної мови, у процесі формування інформаційного компоненту, студент отримує інформацію з минулого досвіду у вигляді знань і взірця поведінки з навколишньої дійсності.

М. Кенел вважає, що складовими структури іншомовної комунікативної компетентності є: дискурсивна компетентність (здатність поєднувати окремі речення у зв'язне усне або письмове повідомлення, дискурс, за допомогою різноманітних синтаксичних та семантичних засобів); соціолінгвістична компетентність (здатність здійснювати мовленнєвий акт та дискурс відповідно до певного соціолінгвістичного контексту іншомовної комунікації); стратегічна компетентність (здатність обирати адекватну стратегію дискурсу з метою підвищення ефективності іншомовної комунікації); лінгвістична компетентність (здатність розуміти та продукувати раніше засвоєні або аналогічні їм висловлювання, а також потенційна здатність розуміти нові висловлювання іншомовного середовища) (Canal M, 1983: 2 – 27).

Викладачеві особливу увагу треба приділити методам роботи зі студентами, які мають в своїй основі принципи комунікативного підходу, а саме такі як принцип особистісного спілкування і принцип колективної взаємодії студентів. В процесі роботи студентів в групах, відбувається їх взаємодія між собою, вони діляться набутими знаннями, реконструюють їх. Робота в групах допомагає студентам ефективно застосовувати отримані знання, а також підвищує рівень мотивації у вивченні іноземної мови. Важливим завданням для викладача іноземної мови є забезпечити у студентів немовних спеціальностей активну діяльність кожного студента на протязі заняття, максимально збільшити час комунікації.

Принцип особистісного спілкування передбачає, що головною формою навчальної діяльності є активне живе спілкування викладача з студентами і студентів між собою.

Отже, таким чином застосування комунікативних методів у навчанні формує навички професійної комунікативної компетентності.

Набуття іншомовної професійної компетентності дасть можливість майбутньому фахівцеві природничо-математичних спеціальностей не тільки можливість спілкуватися іноземною мовою, а також виконувати різні види робіт з оригінальною літературою іноземною мовою зі своєї спеціальності. Таким чином, іншомовна компетентність – це комплекс знань, навичок, умінь, які для професійної діяльності і саморозвитку особистості дозволяють використовувати іноземну мову.

Отже, формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів природничо-математичного напрямку підготовки на сучасному етапі слід розглядати як обов'язкову складову загальної фахової підготовки. Актуальним на сьогодні є розробка нових методологічних підходів для забезпечення ефективності процесу формування іншомовної комунікативної компетентності студентів природничо-математичних спеціальностей.

### **Список літератури**

Клочко В.І., Прадівляний М.Г. Формування професійно спрямованої іншомовної компетентності фахівців технічних та економічних спеціальностей засобами сучасних інформаційних технологій. Вінниця, 2009. 186 с.

Зязюн І.А. Педагогічна майстерність. Київ, 2004. 422с.

Canal M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. London: Longman, 1983. P. 2–27.

### **Mind-Map у навчанні англомовної лексики професійного спрямування майбутніх менеджерів**

***Єременко Тетяна Євстафіївна***

*к. філол. наук, професор, завідувача кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»*

**Колмогорова Ірина Володимирівна**

*к. екон. наук, доцент,*

*магістранка кафедри германської філології та методики*

*викладання іноземних мов ДЗ «Південноукраїнський*

*національний педагогічний університет*

*імені К. Д. Ушинського»*

Однією з найважливіших складових навчання іноземної мови сучасні дослідники вважають впровадження когнітивно-комунікативного та інтерактивного підходів до навчання, а саме до процесу формування іншомовної комунікативної компетентності у фахівців немовних спеціальностей.

В роботах таких вчених як Балицької Н., Васильєвої Г., Коберник Г., Кулик С., Пометун О. та інших висвітлюються теоретичні аспекти, пов'язані з визначенням сутності інтерактивних методів, їх класифікації, визначенням найбільш поширених і придатних їм видів для розв'язання навчальних завдань. Науковці обґрунтовують раціональність застосування інтерактиву з метою збільшення ефективності процесу навчання.

Як зазначає Сяоцзюнь Ван, англійська лексика є цілісним викликом для викладання та вивчення англійської мови як іноземної мови. Більшість студентів витрачають багато часу вивчаючи англійські слова, фрази, фразові звороти, але результат дуже часто розчаровує та незадовольняє, відповідно багато студентів вивчають лексику за допомогою зубріння (Xiaojun Wang, 2018).

Каніболоцька О. наголошує на тому, що така інтерактивна технологія як «mind map» сьогодні є найпрогресивнішою під час вивчення іноземної мови. Вона зазначає: «Mind Map привертає увагу аудиторії, залучає її до співпраці; робить заняття і презентації більш органічними; за її допомогою зберігаються не лише факти, а й демонструються взаємозв'язки між ними» (Каніболоцька, 2018).

Термін «Mind Map» був вперше популяризований Тоні Бьюзаном в 1960-х роках. З того часу він використовується як ефективний інструмент навчання, запису, мозкового штурму,

візуального мислення та розв'язання проблем в усіх галузях досліджень, включаючи освіту, конспектування, управління проектами тощо (Yushan Jiang, 2020).

Пріті Вандаманда, даючи відповідь на питання «що є Mind Mapping?» зазначає, що це поняття вміщує використання «thinking maps (мап роздумів)» або візуальних діаграм, що намальовані навкруги центральної ідеї чи думки (Preeti Vandana, 2020).

Ванесса Стіл дає таке визначення Mind Map – mind map, або spidergram – це стратегія щодо формування нотаток за певною тематикою, перед тим як написати роботу. Це структурована стратегія, яка наводить (ієрархічно) співвідношення ідей, на відмінність від неструктурованої стратегії, такої як мозковий штурм, під час якої студенти роблять випадкові нотатки на бумазі (Vanessa Steele).

Mind Map базується на яскравому образі мислення нашого мозку, уявляє собою деревовидну структуру, що складається з мальовничих та добре організованих ключових слів. Mind Map не може існувати без наступних складових: по-перше, основна ідея розміщується в центрі mind map; основні теми цієї ідеї – гілки, що виходять із центру; по-друге, ключові слова або зображення, що пов'язують тему з основною ідеєю, намальовані на гілках; по-третьє, другорядні теми можуть бути приєднані до відповідної галузі як окрема гілка; останнє, всі головні та другорядні гілки разом представляють собою взаємопов'язану вузлову структуру. Саме таким чином студенти наводять свої ідеї у вигляді діаграми, що добре організована та запам'ятовується (Yushan Jiang, 2020).

Сам Тоні Бьюзан, будучи прихильником мнемонічних систем запам'ятовування, для зручності розуміння порівнював Mind Map з картою міста. Він наголосив на тому, що центр міста схожий на центр Mind Map. Головну дорогу міста можна порівняти з головною ідеєю, яку ви обмірковуєте, а другорядна дорога – це другорядна думка для досягнення головної ідеї і так далі. За допомогою Mind Map, каже Т.Бьюзан, ви будете знати, куди ви йдете і де ви були раніше (Buzan Tony, 1996).

Для ефективного опанування термінології спеціальних текстів здобувачами освіти спеціальності 073 «Менеджмент» технологія «Mind map», як свідчить наш експериментальний досвід є корисною, особливо за умови самостійного її структурування, систематизації та перекодування навчальної інформації у візуальну форму студентами. Як зазначає Каніболоцька О., ефективна візуалізація стимулює роботу пам'яті, дає змогу побачити суть проблеми, виявити в наборі даних нові знання (Каніболоцька, 2018).

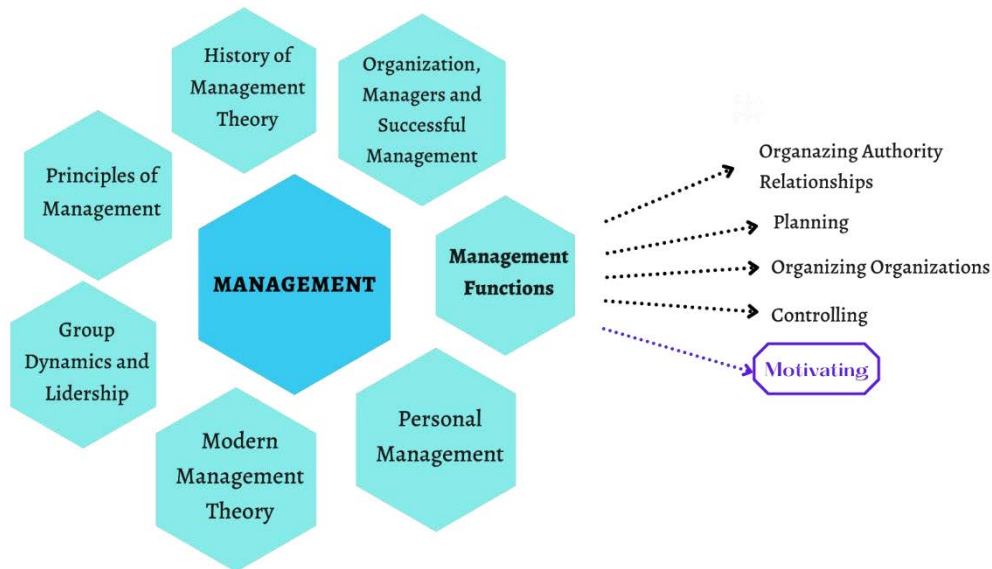
При складанні Mind Map для опанування англійської термінології з менеджменту основна, центральна тема вивчення розташовується посередині мапи думок. Назовні відходять розгалуження до різних найголовніших підрозділів від яких, в свою чергу, відходять розгалуження до інших під-підрозділів, які представляють відповідну тематику вивчення. В кінцевих розгалуженнях (листі) наводяться ключові слова. Під час укладання Mind Map, можна застосовувати кольори, зображення тощо, задля полегшення роботи мозку під час аналізу та вивчення цієї мапи.

При вивченні термінології з менеджменту необхідно розуміти, що ця наука досить ґрунтовна та широка, відповідно, для вивчення певних тем з менеджменту, слід складати окремі Mind Maps. Наведемо приклад створеною студентами Mind Map, яка описує структуру науки Менеджмент (рисунок 1).

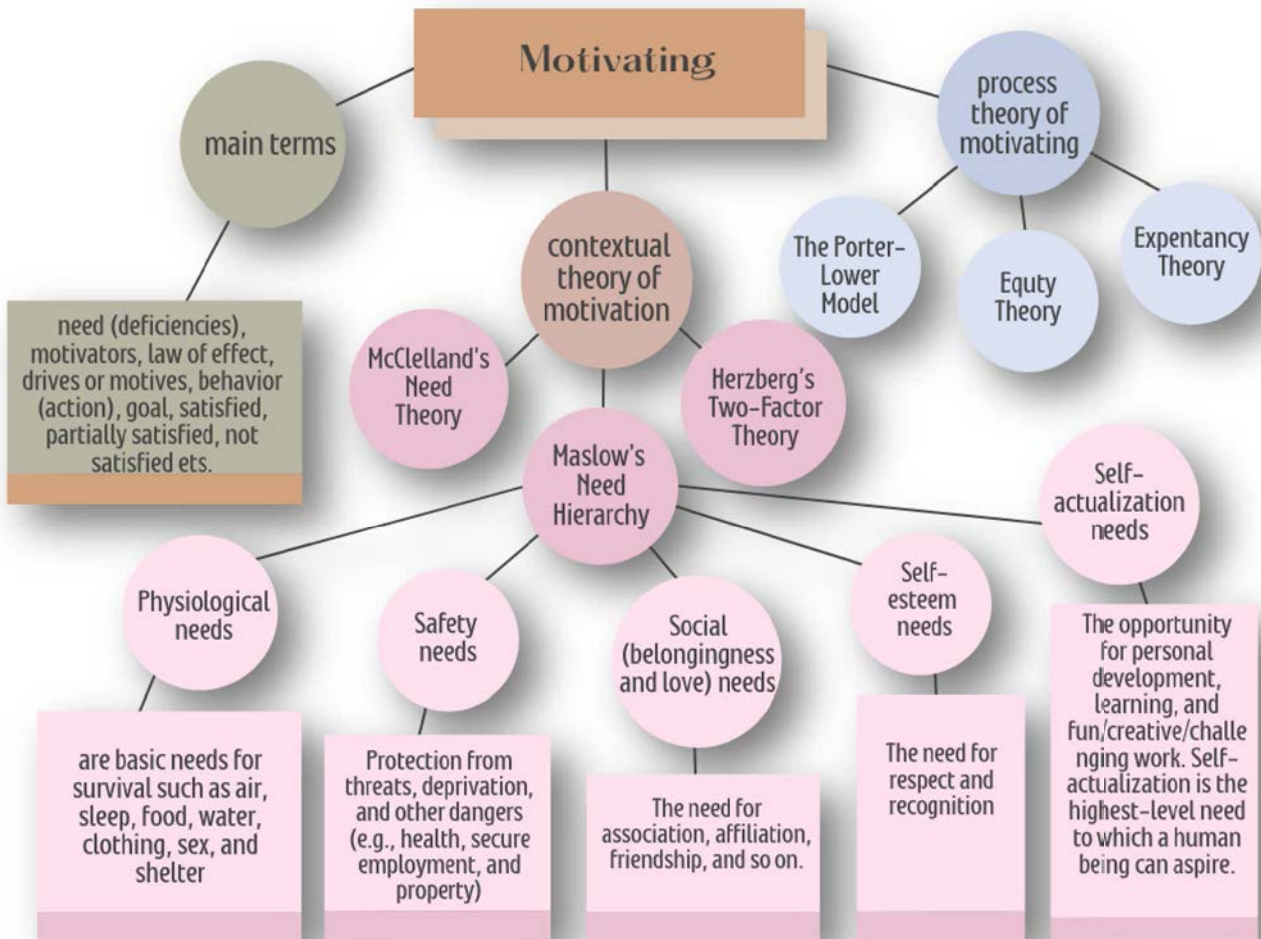
Вивчаючи спеціальну термінологію англійською мовою, здобувачі освіти повинні формувати окремі Mind Map за кожною темою або окремим питанням цієї теми або окремим питанням цієї теми, заповнюючи Mind Map відповідними термінами, виразами тощо. При цьому, коли студенти вивчили та закріпили певну лексику, з Mind Map можна прибирати слова, які вони вже знають і продовжувати заповнювати її новими термінами, фразами чи зворотами.

Як приклад, вивчаючи тему «Функції менеджменту» та поглиблюючи знання з такого питання в цій темі як «Мотивація як функція менеджменту» (рисунок 2) студенти формують Mind Map, на якій відображають по центру слово «Motivating»





**Рис. 1. Структура науки Менеджмент**



**Рис. 2 Приклад складання Mind Map з теми «Motivating»**

від якого будуть йти розгалуження: одне – з основної термінології (need (deficiencies), motivators, law of effect, drives or motives, behavior (action), goal, satisfied, partially satisfied, not satisfied ets.); друге – процесуальні теорії мотивації; третє – змістовні теорії мотивації, з яких, наприклад, наведемо більш детально ієрархію потреб А.Маслоу (primary needs: physiological, safety and security; secondary needs: social, esteem, self-actualization ets.); четверте, п'яте і так далі відповідно до тих питань, які розглядаються в цій темі.

З вище сказаного можемо зробити висновок, що використання Mind Map як інтерактивної технології навчання англійській лексики професійного спрямування відіграє важливу роль в опануванні англійської мови майбутніми менеджерами. Об'єднуючи старі знання та нові підходи до їх опанування Mind Map допомагає здобувачам освіти досягти більш глибокого розуміння своїх знань, візуалізувати потрібну інформацію, швидко згадувати лексику з теми, використовуючи творчу та цікаву форму роботи. Це сприяє активізації та інтенсифікації процесу формування англомовної комунікативної компетентності у студентів спеціальності 073 «Менеджмент».

### **Список літератури**

Канібольцька О. Особливості використання інтерактивної технології «mind map» для розвитку іншомовної комунікативної компетенції майбутніх вчителів іноземної мови. Актуальні питання гуманітарних наук. 2018. – Випуск 20, том 1. С. 152-156. URL: <https://dspu.edu.ua/sites/hsci/wp-content/uploads/2019/02/32-2.pdf>

Buzan, T. and Buzan, B. The Mind Mapbook: How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential. New York. 1996. – 320 pages

Preeti Vandanamba. How to use Mind Mapping to become a more effective English learner. URL: <https://www.leonardoenglish.com/blog/how-to-use-mind-mapping-to-learn-english>

Vanessa Steele. Using mind maps to develop writing. British Council. Teaching English. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/using-mind-maps-develop-writing>

Yushan Jiang. Application of the Mind Map in Learning English Vocabulary. Open Access Library Journal. 2020. – Vol.7 No 6. URL: [https://www.scirp.org/pdf/oalibj\\_2020062316041754.pdf](https://www.scirp.org/pdf/oalibj_2020062316041754.pdf)

Xiaojun Wang, Jiří Dostál. Using a Mind Map to Learn English Vocabulary. 2nd International Conference on Education and E-Learning. Bali, Indonesia, November 5-7, 2018. URL: [https://www.researchgate.net/publication/328861268\\_Using\\_a\\_Mind\\_Map\\_to\\_Learn\\_English\\_Vocabulary](https://www.researchgate.net/publication/328861268_Using_a_Mind_Map_to_Learn_English_Vocabulary)

## **Особливості і принципи використання відеозаписів на заняттях із французької мови**

***Іванова Наталія Георгіївна***

*к.філол.н, доцент кафедри іноземних мов  
гуманітарних факультетів Одеського національного  
університету імені І.І. Мечникова*

***Орлов Віталій Володимирович***

*старший викладач кафедри іноземних мов  
гуманітарних факультетів Одеського національного  
університету імені І.І. Мечникова*

Новітні підходи до викладання іноземних мов формулюють нові вимоги до організації навчального процесу. Останній передбачає, що користувачі мови мають орієнтуватися в чотирьох аспектах: аудіювання, читання, усне та письмове продукування. Попри те, що всі аспекти оцінюються однаково, якщо говорити про складання іспитів А1 – С2, аудіювання вважається ледве не самим складним. Сприймаючи звуковий текст, ми не бачимо слів, словосполучень та речень, що могли б бути відбитими на папері. Отже в такій ситуації органи слуху працюють з підвищеною напругою, адже тільки вони можуть нам прийти на допомогу в таких ситуаціях.

Дещо іншою виглядає ситуація, коли текст, що звучить, супроводжується будь-якими відео-засобами. Це може бути аутентична відео-стрічка, до якої створено субтитри. В такому випадку поряд із слуховим відчуттям ми маємо так би мовити подвійний канал відчуття зорового: картинку та текстовий опис того, що вона має відбити.

На відміну від так би мовити статичного аудіозапису, відеоролик (презентація, фільм тощо) містять жестикуляцію,

міміку мовців, рух їхніх частин тіла або їх самих. Ці елементи значно впливають на розуміння загального сюжету, доповнюючи сприйняття, здійснене скрізь звуковий канал. Тому, як вважає С. Рижкова, відео та фільми іноземною мовою сприяють створенню таких умов які можуть максимально наблизити до реального мовного середовища, і відтворити мовну ситуацію візуально-аудіальними засобами (Ryzhkova, 2021: 322).

Попри те, що візуальний та звуковий (аудіальний) шляхи мають свої обмеження, їхнє об'єднання полегшує процес інтеграції нової інформації в ті когнітивні структури, які вже існують (Брейм, 2020).

З огляду на те, що відео є інструментом у вивченні та викладанні іноземної мови, йому притаманні такі дидактичні функції, про які говорить, наприклад, (Ткачук-Грушицька, 2018: 48).

- пізнавальна. Відео у будь-якому вигляді – цінний носій інформації. Його можна зберігати на різних носіях, обмінюватися, копіювати. Якщо є посилання, то можна його передивлятися на сайтах практично без обмеження кількості звертань до нього;

- розвиваюча. Робота з відео-сюжетами сприяє розвитку у здобувачів освіти (сприйняття, логічного мислення, уява, пам'яті);

- тренувальна. За допомогою відео-ресурсів студенти можуть здійснювати самоконтроль. Цьому сприяє гнучкий механізм роботи з матеріалами. Запис можна слухати спочатку до кінці або зупиняти у якийсь момент; повертати у будь-яку точку; слідкувати за хронометражем тощо.

Наведені види роботи характеризують процес оволодіння інформацією здобувачем освіти без урахування можливої взаємодії з іншими студентами або викладачем.

Робота з відео надає можливість студентам працювати у парах або у мікрогрупах. Тут відбувається обмін інформацією, вони набувають певного базового рівня спілкування іноземною мовою.

Діагностична функція стосується вже суто діяльності викладача, який вживає комп'ютерні технології для контролю завдань, виконаних студентами.

Довести вказані вище думки можна прикладом відео, що розміщає франкомовний проект «1jour1actu» (Один день – одна новина).

Перш за все у віконці пошук пишемо назву, яка нас цікавить: «1jour1actu» (можна із пробілами, можна без них). Далі ми маємо визначитись, яка тематика нас цікавить та студенти якої спеціальності будуть з цим продуктом.

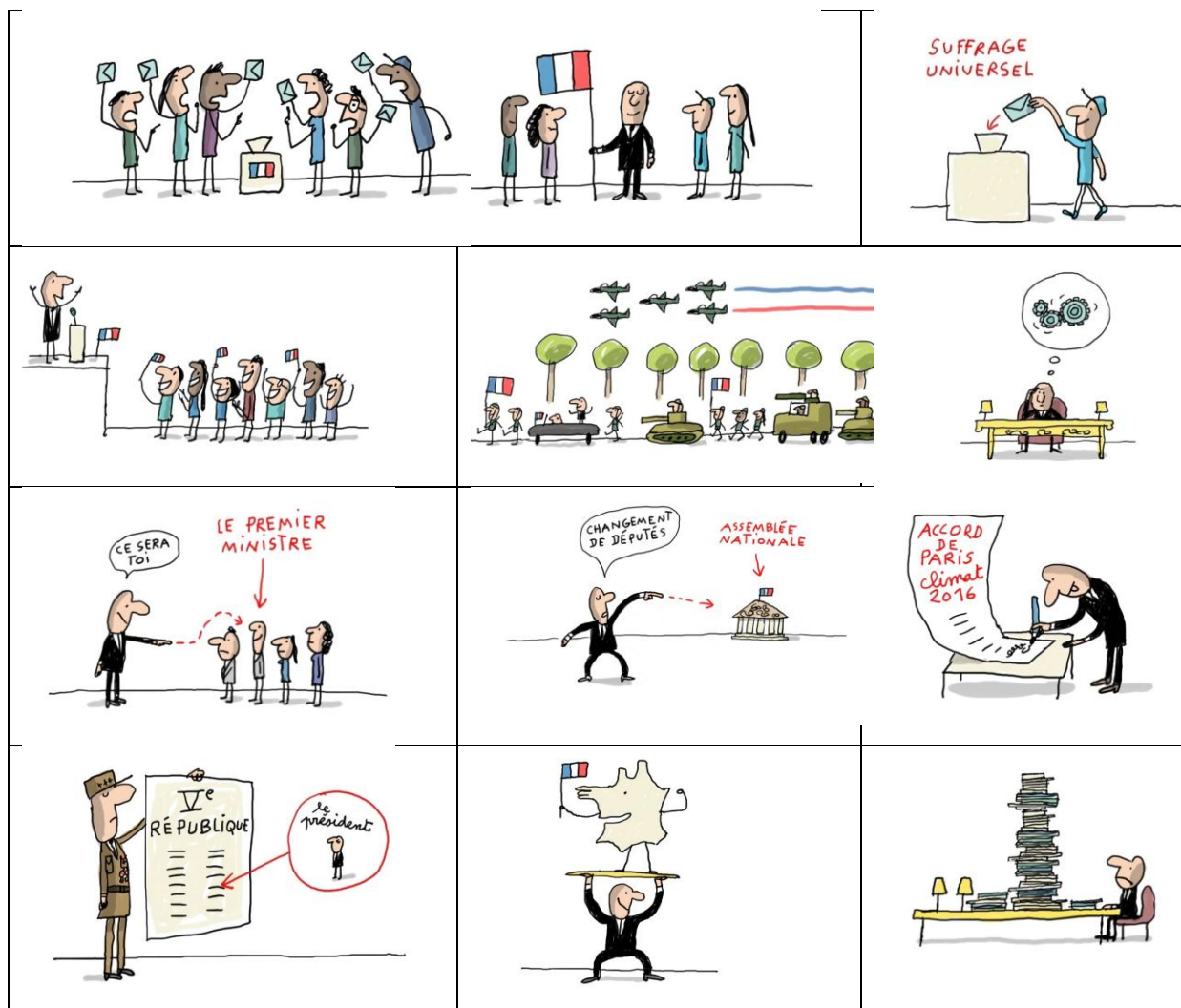
Якщо ми готуємо щось для майбутніх фахівців в галузі суспільно-політичних наук, то у пошуку ми можемо вказати як одне слово, так і словосполучення.

Наприклад, у рамках теми «Державний устрій Франції» ми шукаємо матеріали за ключовими сполученнями *République française, Etat français, pouvoir français* тощо.

Треба звернути увагу на те, що за першим сполученням система надає 21 відеоматеріал та 34 тексти. Натискуючи кнопку «vidéo», ми одержуємо тільки аудіо-візуальний контент. Але на цьому наші пошуки на закінчуються, адже певна частина відеосюжетів не відноситься до нашої теми на 100 відсотків. Навпаки, можна вважати складовими частинами теми, що задано сполученням *République française*, сюжети про президентів Франції різних періодів (Шарль де Голль, Жак Шірак та Емманюель Макрон).

Нарешті, пошук за вказаним вище словосполученням дає нам матеріали, що відносяться до теми «Французька республіка» безпосередньо. Серед таких сюжетів виділимо «C'est quoi, les pouvoirs du président de la République française?» (Що таке повноваження президента Республіки?).

Як і усі матеріали даного проекту, цей сюжет (<https://www.1jour1actu.com/france/cest-quoi-la-politique-2>) починається із вступу, який триває 11 секунд. Після цього можна прослухати і побачити суто розповідь за темою. Текст відео супроводжується 12 ілюстраціями:



Кожне зображення можна використовувати окремо для створення завдань: розташувати у правильному порядку, знайти правильний підпис або самому придумати підпис під малюнком тощо.

Кожний з малюнків містить в собі стислий опис фрагменту усієї розповіді за темою, тобто ми можемо:

- повертатися до окремого малюнку або низки малюнків у разі необхідності;
- працювати з кількома зображеннями разом;
- здійснювати інші види роботи.

Підбиваючи підсумок, можна стверджувати, що робота з відео-сюжетами є засобом, що може бути добрим додатком у процесі вивчення французької мови.

## Список літератури

Брейм С. Ефективне навчальне відео. Режим доступу: <https://ceit.ucu.edu.ua/news/efektyvne-navchalne-video/>

Ткачук-Грушицька Л.В. Інноваційні технології при викладанні іноземної мови. *Актуальні проблеми іноземної комунікації: лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні аспекти: зб. матеріалів всеукраїнської науково-методичної Інтернет-конференції.* – Луцьк: РВВ Луцького НТУ, 2014. С. 47 – 50.

Ryzhkova S. The peculiarities of using fiction films in teaching the practice of oral and written language of higher school students. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки: збірник наукових праць.* Бердянськ : БДПУ, 2021. Вип.1. С. 319 – 325.

## Електронний ресурс

C'est quoi, les pouvoirs du président de la République française ? Режим доступу: <https://www.1jour1actu.com/france/cest-quoi-la-politique-2>

## Шляхи та методи реалізації студентоцентрованого підходу до викладання іноземних мов у системі вищої освіти України

**Князян Маріанна Олексіївна**

*доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри французької філології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова,*

**Романюк Діана Хачатурівна**

*старший викладач кафедри французької філології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова,*

**Шведенко Анастасія Євгенівна**

*здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня відділення французької філології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова*

Одним з пріоритетних завдань розвитку вищої освіти України є організація професійної підготовки кадрів на основі таких методологічних орієнтирів, які б забезпечували активний

особистісний розвиток здобувачів вищої освіти, формування їхньої професійної гнучкості в умовах конкуренції, здатності приймати ефективні інноваційні рішення, готовності до професійного самовдосконалення та самоосвіти впродовж життя.

У цьому контексті важливого значення набуває гуманістична парадигма професійної освіти, а саме студентоцентрований підхід до підготовки фахівців та професіоналів, зокрема й у галузі філології. Ретроспективний аналіз праць представників вітчизняної педагогічної думки переконує в тому, що одним з найвідоміших освітян, хто неабияку увагу приділяв гуманістичному вихованню особистості, був Г. Сковорода. Його ідея сродної праці передбачала розвиток вихованця відповідно до його природних здібностей, потреб та інтересів. Необхідність особистісного розвитку тих, хто навчається, реалізацію прагнення до втілення власних талантів й покликання висловлювали М. Драгоманов, М. Пирогов, О. Потебня, К. Ушинський, Т. Шевченко, І. Франко та інші. З позиції цих мислителів вищим ідеалом людини є її свобода, яка має бути використана на реалізацію власних здібностей задля індивідуального та соціального розвитку. Саме тому в центрі навчального процесу має бути студент, його рівень знань, унікальні здібності, інтереси, цілі. У цьому смисловому полі О. Сухомлинська правомірно зазначає про те, що «науково-методичне обґрунтування та науково-методичний супровід сучасної освіти лежать саме в гуманістично-антропологічній, особистісно орієнтованій спрямованості» (Сухомлинська, 2006: 4).

Важливою умовою реалізації студентоцентрованого навчання іноземних мов є забезпечення суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем та здобувачами вищої освіти, що передбачає врахування потреб, цілей, особливостей актуального та перспективного розвитку кожного студента.

Не меншого значення набуває й реалізація індивідуальної траєкторії професійного розвитку здобувачів вищої освіти, що зумовило створення не лише можливостей вільного вибору освітніх компонентів, але й диверситивних методів навчання,



які забезпечували б відповідь на актуальні запити професійного самовдосконалення студентів. Функції викладача при цьому полягають у визначенні стартового потенціалу, організації та упровадженні засобів випереджувального впливу на найбільш сильні сфери особистості кожного здобувача вищої освіти, закладаючи фундамент його професійно-творчої самореалізації.

З огляду на наукові позиції І. Зязюна важливим є й формування такої генерації професіоналів, які були б зорієнтовані не лише на споживання культурних цінностей, але й їх примноження (Зязюн, 2003: 206), а отже особливого значення набуває не лише інноватизація як така, а залучення студентів до диференціації інноваційних методів навчання іноземних мов через вибір найбільш ефективних з них для формування вмінь у певному виді мовленнєвої діяльності, або самостійної розробки певних інноваційних прийомів на базі існуючих платформ інформаційно-комунікаційних технологій.

Студентоцентроване навчання реалізується шляхом впровадження методів активізації творчого мислення здобувачів вищої освіти. З цього приводу В. Кремень наголошував на тому, що «особистістю можна бути лише тоді, коли завдяки власному творчому потенціалу переосмислиш суму обставин, яку постійно пропонує емпіричне життя, оточуюча дійсність» (Кремень, 2006: 16). Саме це й спричинює необхідність підвищення ефективності навчально-дослідницької та науково-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти, їхньої самостійної роботи, проблемного навчання, проектної діяльності. Окреслені методи дозволяють делегувати студентам більшу відповідальність за повноту володіння ними інтегральною, загальними та спеціальними компетентностями, заявленими в освітньо-професійних програмах підготовки бакалавра та магістра філології.

Слід наголосити й на значущості інтерактивного навчання іноземних мов, що сприяє полілогізації навчального процесу, більшій взаємодії його учасників у командній діяльності, рефлексії, розвитку соціальних якостей здобувачів вищої освіти. Задля цього має сенс впроваджувати на заняттях в закладах вищої освіти у процесі навчання іноземних мов такі

відомі інформаційно-комунікаційні технології, як, наприклад, BBC Learning English; CNN Learning English; British Council LearnEnglish; TV5MONDE Apprendre le français; CIEL Bretagne; Bonjour de France; Tio Spanish: aprender español online; Curso de español para extranjeros; DeutschTraining – Kostenlos Online Deutsch lernen. Окрім цього, є доцільним пропонувати студентам самостійно розробити прийоми навчання іноземної мови з використанням потенціалу таких інтерактивних технологій, як-от Padlet, Flipgrid, Kahoot, Canva, LearningApps, Wordwall. Акцентуємо на тому, що генерація ідей студентів щодо підвищення ефективності навчання іноземних мов у закладах середньої або вищої освіти з використанням інтерактивних технологій сприяє формуванню професійно-методичної компетентності. Це пояснюється тим, що студенти зорієнтовані на розробку власних інноваційних проєктів, знаходження шляхів їх якнайповнішої реалізації у мінливих умовах навчально-виховного процесу. Здобувачі вищої освіти навчаються «схоплювати» розвиток педагогічного явища у його глобальному вигляді, бачити зразу декілька варіантів його розгортання, творчо модифікувати навчальний процес, що дозволяє збагачувати понятійний тезаурус та активно оперувати накопиченими знаннями. На підставі творчого задуму здійснюється пошук нових варіантів сполучень педагогічних дій. При цьому здобувачі вищої освіти узагальнюють отримані знання та, навпаки, конкретизують, деталізують інноваційні методи й прийоми. Залежно від особливостей упровадження власних розробок у форматі інтерактивних технологій, кодування, декодування, інтеріоризації та екстеріоризації наукової інформації утворюється широкий фонд професійно значущих знань.

Отже, шляхами реалізації студентоцентрованого навчання іноземних мов у системі вищої освіти є орієнтація на примноження майбутніми фахівцями та професіоналами культурних цінностей, впровадження суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем та здобувачами вищої освіти, реалізація індивідуальної траєкторії професійного розвитку

кожного студента, активізація його творчого мислення, використання потенціалу інтерактивних технологій.

### **Список літератури**

Кремень В. Людиноцентризм в освіті: філософія нових підходів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2006. № 1. С. 7-18.

Неперервна професійна освіта : філософія, педагогічні парадигми, прогноз : Монографія / В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, С.Д. Максименко, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва, Я.В. Цехмістер, О.В. Чалий / За ред. В.Г. Кременя. К. : Наукова думка, 2003. 853 с.

Сухомлинська О. В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді в координатах педагогічної науки і практики. *Шлях освіти*. 2006. № 1. С.2-7.

### **Особливості розвитку навичок ділового спілкування англійською мовою у ході формування вторинної мовної особистості студентів економічних спеціальностей**

*Мойсеєнко Наталія Григорівна*

*к.філол.наук, доцент кафедри граматики англійської мови  
факультету РГФ ОНУ ім.І.І.Мечникова*

*Сосницький Ігор Олександрович*

*старший викладач кафедри граматики англійської мови  
факультету РГФ ОНУ ім.І.І.Мечникова*

Наше дослідження присвячено визначенню основних теоретичних засад формування навичок усного та письмового ділового спілкування майбутніх фахівців з економіки у ході формування їх вторинної мовної особистості, результати якого дають змогу створити базу для найбільш ефективних навчальних технологій.

Ми визначаємо вторинну мовну особистість як такий індивід, у якого у повній мірі сформовані комунікативна (включає мовну, соціокультурну, соціолінгвістичну компетенції), стратегічна та прагматична компетенції іншомовної соціально-культурної спільноти, у результаті чого він здатен до ефективної іншомовної комунікації.

Таким чином базою у структурі вторинної мовної особистості фахівців з економіки є саме навички ділового

спілкування, бо вони похідні від мовної, соціокультурної, соціолінгвістичної, стратегічної і прагматичної компетенцій.

Мовну компетенцію фахівця з економіки також обумовлюють і навички усного та письмового мовлення. Питанню навчання діловому мовленню було приділено багато уваги у науково-методичній літературі (Похота, 2013). Однак результати аналізу наукової літератури із даного питання свідчать про те, що особливості викладання ділового мовлення у ході формування саме вторинної мовної особистості майбутнього економіста в теоретичних джерелах не розглядалась, визначення самих понять «усне мовлення», «письмове мовлення» трактуються по-різному у різних наукових джерелах (Морозова, 2013; Нестерович, 2005; Похота, 2013). Сьогодні багато дискусій ведеться щодо методів формування мовної та комунікативної компетенцій, на даному етапі не існує системного опису технології навчання усної та письмової форм ділової комунікації у ході формування вторинної мовної особистості (Похота, 2013; Морозова, 2005). Всі ці фактори обумовлюють актуальність нашого дослідження.

Сучасна людина здійснює мовну комунікацію двох основних формах: усній (звуковій) та писемній (графічній). Має місце також і змішана, усно-письмова форма.

Особливістю мовного спілкування є його двовекторність, що означає наявність у будь-якому акті комунікації двох учасників і, відповідно, двох процесів - передачі повідомлення та його прийому. Із цих характеристик спілкування витікає і наявність двох основних видів комунікативної діяльності - продукування та рецепція, однак існують і проміжні види - рецептивно-продуктивний та продуктивний (Морозова, 2013).

Таким чином успішна комунікація учасників мовленнєвого акту обумовлюється їх адекватними, як продуктивними, так і рецептивними навичками.

Розробка навчальних технологій формування вторинної мовної особистості майбутнього фахівця з економіки, які передбачають розвиток необхідних навичок усної та письмової ділової комунікації, потребує перш за все уточнення того, що

саме ми розуміємо під письмовим та усним діловим мовленням, та визначення його суттєвих характеристик.

Усне ділове мовлення ми розуміємо як мовну та мовленнєву комунікативну діяльність, що зводиться до змістовного та фонетично-інтонаційного кодування тексту ділового дискурсу при продукуванні та його розкодуванні при рецепції.

Письмове ділове мовлення - це мовна та мовленнєва комунікативна діяльність, презентована у графічному кодї, що зводиться до створення або сприйняття тексту ділового дискурсу.

Результати нашого дослідження свідчать про те, що при розробці навчальних технологій для формування вторинної мовної особистості майбутніх фахівців з економіки треба спиратися на такі психолінгвістичні та мовні відмінності усного та письмового ділового мовлення:

1. Різняться матеріальні форми вираження: перший вид мовлення - це звуковий потік, другий - це система знаків, що наноситься тим чи іншим фізичним засобом на той чи інший матеріальний об'єкт. Тому треба вводити такі елементи у зазначені навчальні технології, що сприяють розвитку продукування та рецепції як звукових, так і графічних відрізків мовлення ділового дискурсу.

2. В усному мовленні функціонують декілька каналів, серед яких адитивний є ведучим. Тут увагу треба приділяти роботі з інтонацією, гучністю та емоційним забарвленням голосу, залежно від прагматики ситуації. Також важливою складовою вторинної мовної особистості є здатність до адекватної невербальної комунікації. У цьому зв'язку треба підкреслити необхідність створення умов для безпосереднього спілкування майбутніх економістів із їх англомовними колегами, а також спиратися на спеціальні учбові відеоматеріали і художні фільми. У письмовій комунікації активним є лише візуальний канал, що діє на рівні другої сигнальної системи. Тому навчальні технології мають бути спрямовані на розвиток продуктивних та рецептивних реакцій

індивіда, що притаманні саме письмовій комунікації, які є характерними для вторинної мовної особистості.

3. Усний текст ділового дискурсу формується безпосередньо у процесі спілкування, письмовий має більш розширений темпоральний простір. У процесі формування вторинної мовної особистості майбутнього економіста треба проводити тренінги усного та письмового ділового спілкування з урахуванням фактора спонтанності.

4. В усній діловій комунікації використовуються також і екстралінгвістичні канали зв'язку. У цьому аспекті мають бути залучені до процесу навчання відповідні фахівці.

5. В усному мовленні процесом комунікації керують як мовець, так і слухач. Рольові та ділові ігри сприятимуть розвитку необхідних навичок як сприйняття, так і продукування текстів усного ділового дискурсу.

6. Усне та письмове мовлення відрізняються і за такими параметрами комунікативного акту як інтенсивність фону розгорнутого внутрішнього мовлення, швидкістю передачі та прийому повідомлення, залежністю мовленнєвого акту від комунікативної ситуації, зміною комунікативних ролей у рамках акту спілкування. Приймаючи до уваги даний факт, ми можемо зазначити, що навчальні технології формування вторинної мовної особистості фахівця з економіки мають бути націлені на формування мовної, прагматичної та стратегічної компетенцій того, хто навчається. Також при вирішенні зазначених вище задач треба прийняти до уваги, що диференціація усного та письмового ділового мовлення також проявляється на різних рівнях, на різних площинах, у різних мовленнєвих системах:

1. Для усного мовлення характерна фонематична система та мелодика.

2. На синтаксичному рівні усне мовлення характеризується великим рівнем еліптичності, відносною згорненістю синтаксичних засобів, безсполучниковістю, усне речення у два рази коротше письмового. Усне ділове мовлення характеризується також фактичною та умовною ненормативністю. Лексично воно характеризується меншим (у

порівнянні із письмовим) словником. Закон економії мовних зусиль найбільш ярко проявляється в усному типі мовлення, в якому превалюють простіші за структурою та фонемним складом слова.

Усе зазначене вище дає змогу зробити наступні методичні висновки:

1. Навчання усному діловому мовленню не можна здійснювати посередництвом читання та письма.

2. Усний та письмовий типи ділового мовлення суттєво відрізняються у мовному відношенні, тому лінгвістичною базою для вправ по розвитку навичок усного ділового спілкування має слугувати матеріал усного типу ділового мовлення.

3. Обидві форми ділового мовлення (усна та письмова), співпадають з точки зору плану зміста, тому при навчанні усному діловому мовленню можлива деяка опора на код письмового мовлення. Письмове мовлення може використовуватися як опора на зовнішню пам'ять (Голубенко, Панченко, Коляда, 2007).

Отже навчальні технології, що застосовуються у ході формування вторинної мовної особистості майбутнього спеціаліста з економіки, мають враховувати необхідність розвитку саме навичок ділового спілкування, його дискурсні особливості та суттєві характеристики його усного та письмового різновидів. Система таких технологій буде запропонована у наших подальших дослідженнях

### **Список літератури**

Голубенко Л. Н., Панченко М. А., Коляда В. П. Обновление целей преподавания иностранных языков в XXI столетии. V Міжнародна науково-практична конференція з питань методики викладання іноземної мови пам'яті професора В. Л. Скалкіна: зб.наук.праць. Одеса, 2007. С. 23-34.

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання доктор пед. наук, проф. Ніколаєва С. Ю. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.

Морозова І. І. Теорія мовної особистості у викладанні країнознавства. Стратегії та методи навчання мовам для спеціальних цілей. Київ, 2005. С. 81-82.

Нестерович Т. Н. О возможных подходах к формированию межкультурной компетенции. Стратегії та методи навчання мовам для спеціальних цілей. Київ, 2005. С. 86-87.

Похота О. М. Освітні технології: навч. посіб. Київ: А.С.К, 2013. 255 с.

## **Принципи нейро-мовного коучингу у викладанні іноземних мов**

*Молоткіна Юлія Олександрівна*

*доктор філософії, старший викладач кафедри іноземної  
філології, перекладу та методики навчання,  
Університет Григорія Сковороди в Переяславі*

Сьогодні сфера викладання іноземних мов розвивається надзвичайно швидко, відповідно постійно зростає попит на використання нових технологій і методів. Іноземна мова стає цілісною сферою, в якій викладач повинен не тільки знати мову та методику навчання, а й вміти користуватися новими технологіями, онлайн-сервісами, знати психологічні принципи роботи, бути гнучким і відповідати на постійні вимоги та виклики часу, а також аналізувати відгуки здобувачів освіти та бути відкритим до їх пропозицій. Сучасні здобувачі мають інше світосприйняття, вони прагнуть досягти конкретних результатів за короткий час, що часто йде у розрізі з традиційними та давно усталеними методами викладання. Поширеною проблемою є постійне когнітивне перевантаження та багатозадачність, які часто призводять до стресу та зниження мотивації учнів. Тому освітяни постійно шукають нові підходи, які можуть допомогти здобувачам активізувати мозкову активність і зменшити стрес від навчання. Саме тому останнім часом можна помітити зростання інтересу до нейронауки та дослідження мозкової діяльності.

Якщо до 1980-х років лише бізнес компанії та корпорації використовували методи коучингу, щоб надати своїм співробітникам можливості для вдосконалення професійної майстерності та особистісного розвитку, то за останні три десятиліття його цінність, ефективність та вплив коучингу були



чітко продемонстровані, що призвело до зростання популярності цього напрямку. Протягом тривалого періоду, коучинг вважався ненауковим методом, проте останнім часом він все більше привертає увагу науковців. Посилення інтересу до коучингу пов'язано з тим, що він пропонує розширене уявлення про функціонування мозку за допомогою таких інструментів, як функціональна магнітно-резонансна томографія (ФМРТ), яка дозволяє розшифрувати мозкову активність. Нейро-мовний коучинг можуть плутати з нейролінгвістичним програмуванням, проте це різні напрями і їх не варто ототожнювати (Paling, 2012). Нейро-мовний коучинг – це метод і підхід, за допомогою якого принципи нейронауки поєднуються з принципами коучингу (постановка цілі, встановлення дій, емпатія, мотивація, кадрова частота, визначений період часу для отримання конкретних результатів) і переносяться в процес вивчення мови, щоб дозволяє мовним тренерам навчати мови швидше та ефективніше. В основі нейро-мовного коучингу лежить фокус на стимуляції мозкової активності, що допомагає створити систематичний метод навчання. Завдяки розумінню особливостей мозкової активності, коучинг забезпечує глибше усвідомлення, процесу навчання, оскільки навчання базується на основі того, як мозок встановлює зв'язки та як він передає інформацію (Blăgescu, 2021).

Міжнародна федерація коучингу визначає коучинг як «партнерство з клієнтами в процесі, що спонукає до роздумів і творчого процесу, який надихає їх максимально розкрити свій особистий та професійний потенціал» (Paling, 2012). Таким чином, коучинг полягає в тому, щоб допомогти студентам рости в особистісному та професійному плані, стати більш креативними та гнучкими у складних ситуаціях, а також думати й аналізувати свій навчальний шлях та прогрес. Таким чином, коучинг орієнтований на індивідуальний підхід, особистісне зростання через постійний діалог, постановку та корекцію цілей, пошук внутрішньої та зовнішньої мотивації та вироблення персональної стратегії навчання. Мовний коучинг зосереджений в основному на мові, яку вивчає студент. Таким чином, тренер з мови може бути вчителем мови, який

привносить у процес навчання принципи та етику коучингу. Нейро-мовний коучинг – це одна з галузей мовного коучингу, яка включає новітні дослідження в галузі нейронауки, що включає техніки, які «дружні» до мозку, вивчення уваги та техніки запам'ятовування. Рейчал Пейлінг у своїй книзі *Neurolanguage Coaching: Brain friendly language learning* визначає нейро-мовний коучинг як «ефективний та швидкий метод передачі знань від тренера з мови до учня, що забезпечується коучингом на основі активізації мозкової діяльності та принципами коучингу»(Paling, 2012). Це означає, що нейро-мовний коучинг зосереджений переважно на методах оволодіння мовою на основі сучасних досліджень діяльності мозку, а педагог стає посередником між науковцями та простими учнями.

Різниця між традиційними методами викладання іноземної мови та нейро-мовним коучингом полягає у тому, що останній відходить від директивного та формального стилю викладання, орієнтованого на викладача, та інтегрує нейронауку в навчальний процес та зміщує фокус на інтереси та потреби учня. Нейро-мовний коуч (тренер) може не використовувати підручники, натомість розробляє власні матеріали, виходячи вподобань свого учня, потреб і середовища, де буде використовуватися мова. Нейро-мовний

коуч сам коригує граматичні теми, оскільки граматику вводиться у «зручний» для мозку спосіб (Blăgescu, 2021).

Рейчел Пейлінг, автор методу нейро-мовного коучингу, виокремлює наступні головні принципи нейронауки:

1. Мозку потрібна мотивація та розуміння цілей навчання, щоб полегшити розуміння сприйняття нового матеріалу.

2. Наш мозок краще працює коли ми зацікавлені предметом вивчення.

3. Кожен учень унікальний – процес орієнтований на учня.

4. Групування тем, створення шаблонів і мап думок (mind map) є ефективними методами, оскільки наш мозок любить простоту, послідовність та логічність.

5. Групування матеріалу, розбивання його на блоки «заспокоює» мозок.

6. Мозок використовує граматичні структури рідної мови під час вивчення іноземних мов.

7. Стрес і надмірне збудження лімбічної системи пригнічують нейронну пластичність і формування пам'яті.

8. Відповідальність учня за процес навчання є важливою складовою освоєння іноземної мови.

9. Позитивні емоції, а також позитивний зворотний зв'язок стимулюють вироблення норадреналіну і дофаміну.

10. Відкриті питання та постійна рівноставна взаємодія усувають дискомфорт та сприяють прогресу (Paling, 2019: 8–9).

Коучинговий стиль створює для учнів середовище, в якому вони можуть по-справжньому розширити свої можливості. Учасники розвивають ключові навички коучинга, такі як активне слухання, потужна тренінгова присутність під час бесід та ефективні коучингові розмови, а також отримують знання про різні моделі коучинга (Blăgescu, 2021).

Отже, принципи нейро-мовного коучингу дуже близькі до сучасних освітніх стандартів. Вони дозволяють створити індивідуальний підхід та мотивувати студентів. Нейро-мовний коучинг надає додаткові можливості для викладачів збалансувати співвідношення теорії та практики. Проте, варто наголосити на тому, щоб викладачі користувалися результатами досліджень сертифікованих нейро-мовних коучів та уникали так звані «псевдодослідження», оскільки часто різноманітні псевдонаукові методи можуть видавати за нейро-коучинг. Загалом, принципи нейро-мовного коучингу та нейронауки можуть бути корисними для будь-якого прогресивного викладача іноземної мови.

### **Список літератури**

Blăgescu R. What is Neurolanguage Coaching? Why Neurolanguage Coaching? LinkedIn, 2021. <https://www.linkedin.com/pulse/what-neurolanguage-coaching-why-roxana-bl%C4%83gescu>

Paling R. Brain Friendly Grammar. Neurolanguage Coaching. Express Publishing, 2019. 93 p.

Paling R. The Differences between Language Teaching and Language Coaching. Efficient Language Coaching. 2012.

Paling Rachel.Paling, Neurolanguage Coaching: Brain friendly language learning, The Choir Press, Kindle Edition, 2017. 146 p.

## **Дослідницька робота Малої Академії Наук як інструмент для пошуку обдарованої дитини**

**Орлова Ганна Сергіївна,**  
*викладач французької мови Одеської СШ № 121,  
старший вчитель*  
**Соболева Євгенія Дмитрівна,**  
*викладач французької мови Одеської СШ № 121,  
вчитель-методист*

Останнім часом у системі загальної середньої освіти можна спостерігати прагнення здобувачів до отримання миттєвих та іноді досить поверхневих знань. Простори сучасних технологій надають можливість учням швидко знаходити інформацію, яка їм необхідна на якийсь момент. Далеко не кожен учень прагне до фундаментальних знань, що призводить до зниження мотивації щодо підвищення свого інтелектуального рівня. Навчання, для більшості, зосереджено на присутності на уроці та періодичному виконання домашніх завдань.

Проте, активна соціальна та політична позиція України на світовій арені сприяє зростанню попиту на спеціалістів, які мають не тільки високий загальноосвітній рівень, а й добре володіють іноземною мовою в обсязі вміння спілкуватися у різноманітних ситуаціях.

На шляху до реалізації такої мети є участь у конкурсах, олімпіадах. Проте така діяльність не надає учням майже ніяких привілеїв. Лише одиниці можуть досягти найвищого результату, але він не допоможе випускникам закладів освіти під час вступу до вищу, що, своєю чергою, веде до зниження мотивації до участі у цих випробуваннях. Отже в цьому полягає виклик до педагогів, тому що інтеграція України в загальний європейський науковий, академічний та навчальний простір висовує перед викладачами іноземної мови усіх ланок нові задачі. Одна з них – організація позакласної роботи

обдарованих здобувачів освіти та, згодом, формування іншомовної комунікативної компетенції. Однією з таких освітніх платформ є проведення конкурсів Малої академії наук (далі - МАН) - “території дослідницьких пошуків та наукових експериментів для талановитих та цілеспрямованих” (<https://kman.org.ua/ua/pro-akademiyu>). Ця робота надає можливість розвитку особистості, навчитись проводити дослідницьку та наукову діяльність, формує у підлітків креативність, творчість та самостійний підхід до опанування та застосування здобутих знань.

Учасники презентують свої перші наукові дослідження, які іноді гідні навіть студентських курсових проєктів. Така діяльність сприяє формуванню «інноваційного досвіду відносин» між здобувачами освіти і викладачами, внаслідок чого формується самостійність як основна мета освіти (Вит, Иванова: 2009, 29). Це дуже копітка робота, яка триває декілька років.

Перш за все треба знайти, розпізнати в учневі риси характеру, які допоможуть йому не тільки розпочати, але довести роботу до кінця, до захисту, попри всі можливі вади, помилки, невдачі. У щасливому випадку такий учень знаходиться одразу, він хоче спробувати свої сили та сам пропонує участь у конкурсі. Іноді учневі потрібен час, щоб усвідомити свою здатність та він потребує постійної підтримки педагога.

На другому етапі здійснюється вибір теми. У сучасних умовах знайти щось оригінальне, чому було присвячено мінімальну кількість робіт, складно. Однак у цьому також можливість юного дослідника показати свою здатність до наукового мислення: аналізу, синтезу, відокремлення важливих моментів від другорядних. У цьому сенсі на допомогу приходять наукові джерела, написані іноземними мовами. Робота з ними додає як науковість роботі, та й оригінальність і високий рівень неповторності.

Підготовка роботи МАН стосується абсолютно всіх мовних рівнів: від фонетики до синтаксису. Робота з ними має вже прикладний характер. Якщо, наприклад, робота виконана в рамках перекладознавства, то учень повинен розумітися на

питаннях порівняльного мовознавства, морфології та синтаксису рідної мови та мови (мов) перекладу.

Практика показує, що є роботи, виконані на перетині мови та її явищ з іншими аспектами нашого життя: музика, реклама, живопис тощо. Тут, автору роботи доводиться демонструвати свої знання у сфері просування продуктів, маркетингу, власне реклами.

Бувають випадки, коли у процесі роботи дослідник знаходить та вводить якийсь нове поняття чи визначення.

Якщо учень займається аналізом певних фонетичних явищ, це потребує від нього затрат великої кількості часу на прослуховування носіїв мови та заглиблення у теоретичну та практичну фонетику.

Порівнюючи літературні твори, дослідник повинен не тільки глибоко ознайомитися із самими творами, а й дізнатися історію, умовами їхнього написання, з особливостями стилю письменника.

Тобто занурюючись у дослідницьку працю, учень повинен усвідомлювати, що робота потребує не тільки великої кількості часу та виходу далеко за межі шкільної програми. Схожі вимоги торкаються керівника роботи, який спрямовує, корегує та підказує напрям пошуку. Вчитель та учень повинні відчувати один одного та працювати у тісному тандемі.

Останній етап, після захисту, буває, іноді, найважчим. Якщо робота не перемогла, не отримала нагороди, від вчителя потребуються навички дипломатії та психології. Необхідно переконати учня, що це не поразка, не сором, а тільки досвід, негативний, але досвід. На жаль, є суб'єктивний характер оцінювання робіт, але, і треба в цьому переконати дитину, в цьому немає його провини. Необхідно продовжувати роботу попри все.

Наш учительський досвід керівництва дослідженнями здобувачів середньої показав, що старанна робота над собою, досвід, практика у спілкуванні, засвоєння нових знань не тільки в теоретичному, але і в практичному плані, додасть впевненості в собі і своїх силах. Для багатьох учнів така практика може бути корисною, щоб подолати свою невпевненість.

Дослідницька діяльність в галузі іноземних мов сприяє формуванню у дітей пізнавального інтересу, розумову діяльність, спрямовані, з одного боку, у мовні глибини, з іншого - на виховання здібностей публічного виступу та відстоювання своїх думок, гіпотез, точок зору.

### **Список літератури**

Вит Н.П. Иванова Н.Г. Научная конференция на иностранном языке как форма повышения эффективности самостоятельной работы студентов. *VI Міжнародна наук.-практ. конф. з питань методики викладання іноземної мови пам'яті проф. В.Л.Скалкина* : 19-20 лютого 2009 р. : Збірник наукових праць Одеса : Астропринт, 2009. С. 29 – 33).

### **Застосування білінгвального підходу в освітньому процесі**

*Павлик Ольга Борисівна*

*к. педагог. наук, доцент кафедри іноземних мов  
Хмельницького національного університету*

Під білінгвальним навчанням в широкому сенсі розуміють викладання навчальних дисциплін чи освітніх програм із застосуванням як рідної, так і іноземної мови. Останнім часом такий підхід є дуже популярним і більшість провідних вищих навчальних закладів мають уже цілий ряд фахових дисциплін, які (подекуди частково) викладаються іноземною мовою, насамперед англійською.

Закордоном такий підхід широко застосовується і сприяє підготовці висококваліфікованих фахівців і науковців, які здатні безперешкодно спілкуватись із своїми іноземними колегами, про що свідчить і наявність спеціального англомовного контенту CLIL (англ. Content and Language Integrated Learning). Цей контент свідчить про інтеграцію та взаємопроникнення між мовною і фаховою підготовкою (Bach, Niemeier, 2017: 152). Водночас, в Україні застосування білінгвального підходу в навчальному процесі зазнає значних труднощів. Насамперед, це пов'язано із досить низьким рівнем володіння іноземною мовою студентів немовних спеціальностей. Незначна кількість годин іноземної мови у

вищому навчальному закладі унеможлиблює підготовку до рівня B1-B2 за Європейською шкалою оцінювання, а без цього студенти не можуть читати фахові тексти чи брати участь у дискусіях. У багатьох вищих навчальних закладах бракує і викладачів, які здатні забезпечити викладання фахових дисциплін іноземною мовою.

У країнах ЄС іншомовна підготовка проводиться послідовно. Більшість дітей починають уже в дитячих садочках вивчати іноземні мови. У гімназіях і більшості загальних шкіл вивчаються щонайменше дві-три іноземні мови. Уже в старших класах діти вивчають і деякі шкільні предмети іноземною мовою, наприклад історію, географію чи соціологію.

Не слід плутати білінгвальний підхід навчання із методом занурення, який використовується насамперед в приватних міжнародних чи інтернаціональних дитячих садках і школах, де навчаються діти із різних країн, наприклад дипломатів. Завдяки цьому підходу діти-іноземці поступово занурюються у чужу мову і культуру та соціалізуються у чужій країні.

Білінгвальний підхід у тому вигляді, в якому він застосовується у більшості країн ЄС сприяє демократизації освіти і є доступним для учнів і студентів незалежно від того, із якої родини вони походять. Він дає можливість якісно вивчати декілька іноземних мов, що раніше могла собі дозволити лише еліта суспільства.

В європейському контексті використовується наступна дифініція білінгвального навчання: Білінгвальне навчання – це педагогічний прийом, який спрямований як на вивчення фаху, так і мови, і під час якого використовується ще якась додаткова мова. У початковій школі країн ЄС уже давно почали використовувати білінгвальні форми роботи на різних предметах, будь то математика, музика, мистецтво чи фізкультура. Основні поняття при цьому пояснюються як рідною мовою, так і іноземною, якщо це потрібно для розуміння змісту. Такий підхід є інтегративним, оскільки йдеться як про опанування фахових понять, так і мовних. Поступово відбувається розширення фахового словникового запасу та суто предметних знань.



Чому важливо починати застосовувати елементи білінгвального навчання якомога раніше, хоча б у початковій школі? Усім відомо, що у дітей в ранньому віці є гарний потенціал до вивчення мов. Їх можна навчати іноземної мови, використовуючи ігрові форми роботи. Окрім цього, часто є більше користі від застосування білінгвальних елементів під час практичного застосування (математичних прикладів чи співу пісень), аніж від нудного теоретичного уроку. Маленькі діти зазвичай є допитливими і охоче сприймають все нове, тобто мають високий рівень внутрішньої мотивації. Завданням вчителя є зуміти максимально це використати і зорганізувати навчальний процес таким чином, щоб він був і цікавим і змістовним водночас. Потрібно мати неабияк розвинуту педагогічну майстерність і креативність, щоб пов'язати в одне ціле уже набуті попередні знання, знання з мови та знання з певного предмету. Під час застосування білінгвального підходу у учнів, окрім вище зазначеного, формуються і перші уявлення про культурні відмінності, будуються засади для толерантності та міжкультурного розуміння. Сприяє цьому і наявність закордонних поїздок, які здатні розширити світогляд дітей. Та, нажаль, через низький рівень матеріального забезпечення, більшість українських родин, на відміну від європейських, може про це лише мріяти.

### **Список літератури**

Gerhard Bach, Susanne Niemeier (Hrsg.) Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Perspektiven / Peter Lang, Internationaler Verlag der Wissenschaften, Band 5. 2017. 325 S.

### **Особливості розвитку критичного мислення в процесі вивчення англійської мови у студентів вищих навчальних закладів**

*Панасюк Юлія Вікторівна*  
*к. філософ. наук, старший викладач*  
*кафедри англійської мови з методикою викладання*  
*Криворізького державного педагогічного університету*

Виклики сучасного світу, серед яких особливе місце посідають проблеми пандемії, війни, стрімкого потоку дезінформації, вимагають від людини XXI століття не тільки безпосередньої участі в пошуках оптимальних варіантів для вирішення вище зазначених питань, а й беззаперечної активізації власних умінь і навичок, серед яких розвиток критичного мислення набуває нового звучання та забарвлення. Дане поняття може бути визначене як здібність висувати обґрунтовані рішення, аналізувати та синтезувати інформацію, визначати проблемні ситуації та пріоритетний напрямок діяльності, робити логічні висновки, виходячи з базових знань і умінь.

Реалізувати поставлену мету можливо за умови оволодіння англійською мовою на професійному рівні. Саме таке завдання постає перед студентами вищих навчальних закладів, які, розуміючи необхідність у вивченні іноземної мови, приділяють значну увагу не тільки теоретичним аспектам, а й практичному спрямуванню своєї майбутньої професії, що безпосередньо пов'язано з критичним мисленням. Володіння англійською мовою – це вимога часу, яка знаходиться у центрі уваги успішної особистості.

В умовах сьогодення постає потреба у розумній, критично мислячій особистості, висококваліфіковану підготовку якої може забезпечити університет. Вирішення комунікативних завдань, розвиток мовленнєвої компетенції, пошук інформації та її критичне осмислення, а також здатність застосовувати вербальні та невербальні засоби спілкування – все це є прерогативою критичного мислення. На заняттях з англійської мови студенти повинні бути забезпечені основними механізмами розвитку критичного мислення, до яких можемо віднести: здатність до кооперації з іншими учасниками комунікативного процесу, толерантне ставлення до протилежних точок зору, зацікавленість у навчальному процесі, бажання продовжувати навчання протягом усього життя (lifelong learning), ефективне спілкування. Критичне мислення сприяє розвитку емпатії, креативності, забезпечує встановлення міжособистісних зв'язків (DeLesse, 2018).

У контексті розвитку критичного мислення на заняттях з англійської мови студентам можуть бути запропоновані наступні види діяльності: віднести лексичні одиниці до тієї чи іншої категорії, здійснити дослідження в межах певної теми, провести порівняльний аналіз різних явищ, об'єктів, поставити під сумнів будь-яке твердження, що може супроводжуватися активним обговоренням, що передбачає подальше розгортання дискусій та дебатів.

Технологія критичного мислення передбачає дотримання трьохфазової структури заняття, до якої варто віднести наступні етапи: виклик, осмислення змісту та рефлексія. На етапі виклику важливим аспектом є актуалізація знань, якими студент вже володіє і за допомогою яких може визначити основні цілі заняття шляхом постановки питань (Главан, 2019: 27). Окрім того, даний етап пов'язаний з систематизацією інформації та створення асоціативних зв'язків.

На етапі осмислення змісту постає необхідність в отриманні нових знань, розширенні вже існуючих уявлень. Даний етап є логічним продовженням попереднього.

На етапі рефлексії відбувається обговорення нового матеріалу у формі діалогів, дискусій, дебатів, проектів, вирішення проблемних ситуацій. Однією з ключових проблем на даному етапі є відсутність у студентів немовних спеціальностей навичок аргументованого викладу матеріалу, який здійснюється іноземною мовою (Главан, 2019: 28).

Таким чином, можна дійти висновку, що стратегії розвитку критичного мислення сприяють формуванню та вдосконаленню навичок об'єктивно осмислювати інформацію, будувати гіпотези, обґрунтовувати власну точку зору, а також брати рівноправну участь в комунікативному процесі. Це забезпечує професійне зростання особистості шляхом оволодіння англійською мовою на більш високому рівні.

### **Список літератури**

Главан А.А., Грамма Д.В. Развитие критического мышления в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых направлений. *Педагогика и просвещение*. 2019. № 2. С. 24-31.

Tara DeLecce. What is Critical Thinking? – Definition, Skills & Meaning. 2018.  
URL: <https://study.com/academy/lesson/what-is-critical-thinking-definition-skills-meaning.html> (дата звернення: 16.11.2021).

## **Преподавание РКИ в контексте инклюзивного образования: на примере работы с италоговорящими студентами с нарушениями зрения**

*Помаролли Джорджа*

*PhD, к.ф.н., доцент, стажер-исследователь,  
Веронский университет (Италия),*

*Даниэле Артони*

*PhD, доцент, старший научный сотрудник  
Веронский университет (Италия)*

В последние три десятилетия инклюзия (англ. «inclusion») стала важной целью международной образовательной политики, о чем свидетельствуют такие документы, как «Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями», принятая ЮНЕСКО в 1994 г. или, в контексте Европейского союза, выпущенная в 2009 г. программа «ET2020», которая содержит комплексную стратегию в области образования. На сегодняшний день вопросом инклюзивного образования занимаются многие ученые (Марголис, Рубцов, Серебрянникова, 2017; Guglielman 2011; Moriña 2017 и др.), в том числе педагоги, методисты и разного рода специалисты, работающие в рамках лингводидактики (Киреева, Джабраилова, Фомичева, 2015; Daloiso, Melero Rodríguez 2017; Smith 2021 и др.).

Традиционно под инклюзивным образованием (англ. «inclusive education») понимается процесс обучения учеников или студентов с особыми образовательными потребностями или ограниченными возможностями, связанными с проблемами здоровья, будь то физического, сенсорного, или когнитивного характера. Актуальность настоящей работы обусловлена необходимостью пересмотреть и расширить данное понимание,

исходя из постулата о том, что инклюзивное образование касается обучения *всех* категорий учащихся, ибо «[образовательные] системы, которые являются гибкими и реагируют на различные стили и скорости обучения, принесут пользу всем» (Фаркас, 2014: 42).

Цель статьи – продемонстрировать основные принципы инклюзивного образования в процессе обучения РКИ на примере работы с италоговорящими студентами с нарушениями зрения. Исследование проводилось в рамках проекта «Инклюзивное и доступное обучение русскому языку как иностранному» (англ. «Towards accessible and inclusive teaching practices in Russian FL»), реализованного в 2019-2020 гг. в стенах Веронского университета при финансовой поддержке факультета иностранных языков и литератур. Проект был выполнен исследовательской группой лингвистов, литературоведов и доцентов под научным руководством проф. М.Боскиеро. Значимую роль в осуществлении концепции исследования сыграло партнерство с Итальянским союзом слепых и слабовидящих (Веронский отдел).

Проект был ориентирован на разработку и имплементацию модели курса русского языка (уровень А1 по системе CEFR), предназначенного для группы италоговорящих студентов (20), среди которых присутствовали слепые (6) и слабовидящие учащиеся (5). Курс, рассчитанный на 36 часов, состоялся в октябре-ноябре 2020 г. и, из-за пандемии, вызванной коронавирусной инфекцией, проводился в режиме онлайн. Доцентом курса являлся соавтор настоящей статьи, Дж.Помаролли.

Согласно принципам смешанного обучения (англ. «blended learning»), курс интегрировал в себя традиционную модель аудиторного обучения, проведенного в форме видеоконференцсвязи через Zoom, и модель электронного обучения, обеспеченного с помощью двух основных платформ: Panopto, которая была использована для создания и представления видео-контента, и Moodle, которая служила главной системой управления обучением (англ. «learning management system»). Zoom, Panopto и Moodle являются

полностью доступными для слабовидящих и незрячих учащихся, которые пользуются специальными озвучивающими программами, ибо все эти платформы оптимально поддерживают программы экранного доступа или скринридеры. В целом подход смешанного обучения оказался весьма эффективным, с точки зрения инклюзивности, поскольку позволил нам осуществить принципы индивидуализации и студентоцентричности образовательного процесса. Действительно, как отмечено Е.А. Крыловой, в контексте смешанного образования «работа с электронными ресурсами осуществляется в темпе / объеме / месте, максимально соответствующих индивидуальным образовательным потребностям каждого студента, что ведет к более осознанному усвоению материала и формирует гибкую и доступную лично ориентированную образовательную среду» (Крылова, 2020: 88).

В течение курса применялась целая совокупность методов и подходов, в том числе коммуникативный метод, метод коммуникативных заданий и подход перевернутого класса – все они позволили создавать интерактивную среду обучения. Коммуникативный метод обучения языкам ориентирован на формирование коммуникативной компетенции учащихся и, таким образом, позволяет уделять особое внимание практике общения. В течение уроков студенты выполняли коммуникативные задания (согласно методу коммуникативных заданий; англ. «task-based approach»), соответствовавшие их реальным нуждам, как, допустим, участники группы говорили о том, что они любят или чего не любят (напр., *я люблю спорт, я люблю смотреть фильмы*), спрашивали, где найти что-л. нужное (напр. *где можно...?*), или запрашивали информацию у стойки регистрации в гостинице (напр., *есть ли в комнате wi-fi? Когда завтрак? Где ресторан?*). Применение коммуникативного метода имеет несколько преимуществ: оно вызывает коммуникативную мотивацию, обеспечивает целенаправленность говорения, облегчает процесс социализации учащихся. Кроме этого, данная методология является максимально инклюзивной, ибо учитывает

индивидуальность каждого учащегося: любой студент принимает участие на общении в соответствии со «своими природными свойствами (способностями) [...] и своими характеристиками как личности: личным опытом, [...], набором определенных чувств и эмоций [...], своими интересами, своим статусом (положением) в коллективе» (Матвеева, 2014). Методика перевернутого класса (англ. «flipped classroom») – это модель обучения, при которой материалы представлены преподавателем для самостоятельного изучения дома (до урока), а на очном занятии проходит их активное и практическое закрепление. В течение курса студентами выполнялись преаудиторные задания, как, например, их просили посмотреть записанные преподавателем видеоролики, в которых были представлены грамматические или лексические структуры (напр., притяжательные местоимения, профессии, форма прошедшего времени глагола и т.д.). Таким образом, к аудиторному занятию студенты обладали необходимыми знаниями по теме и были готовы к их применению на практике. Подобная педагогическая модель подтвердила свою эффективность для создания инклюзивной образовательной среды в силу того, что она позволяет каждому учащемуся продвигаться в своем темпе (в отличие от очного занятия доаудиторная деятельность не имеет временных ограничений).

В целях гарантии полной доступности содержания курса для всех студентов, учебные материалы, которые были разработаны заново исследовательской группой, имели мультимедийный характер, т.е. они предполагали одновременное использование двойного канала (зрительного и слухового). Все материалы – от презентаций PowerPoint или файлов Word до тестов и заданий, интегрированных в Moodle, – были созданы в соответствии с руководящими принципами доступности цифровых документов. Для того, чтобы научить студентов писать на русском языке, в начале курса мы создали аудиофайлы, содержащие инструкции о положении букв на фонетической клавиатуре (отдельные файлы были записаны для операционных систем Windows и IOS).

В конце курса студенты имели все навыки, характерные для слушателей уровня А1: знание и умение пользоваться элементарными грамматическими формами, знание алфавита и фонетических форм, знание элементарного запаса лексики, умение вести элементарный разговор и умение писать краткие тексты. В итоге наш курс продемонстрировал, что реализация инклюзивных практик в процессе обучения РКИ в конечном счете принесет пользу всем студентам (не только тем, у кого имеются проблемы со зрением, но и также видящим студентам).

### Список литературы

Киреева И.А., Джабраилова В.С., Фомичева М.П. Лингводидактический потенциал электронных средств учебного назначения при обучении иностранным языкам в инклюзивном образовании. *Концепт*. 2018. № 6. С. 400 – 410.

Крылова Е.А. Технология смешанного обучения в системе высшего образования. *Вестник ТГПУ*. 2020. №1 (207). С. 86 – 93.

Марголис А.А., Рубцов В.В., Серебрянникова О.А. Концепция проекта развития качества и доступности высшего образования для лиц с инвалидностью в Российской Федерации. *Психологическая наука и образование*. 2017. № 1 (22). С. 10 – 17. DOI: 10.17759/pse.2017220102 (дата обращения: 29.03.2022).

Матвеева Т.С. Коммуникативный метод обучения иностранным языкам [Электронный ресурс]. *Университетские чтения*. 2014. Ч. 3. URL: [https://www.pglu.ru/editions/un\\_reading/detail.php?SECTION\\_ID=3053&ELEMENT\\_ID=22542](https://www.pglu.ru/editions/un_reading/detail.php?SECTION_ID=3053&ELEMENT_ID=22542) (дата обращения: 30.03.2022).

Фаркас Э. Концептуализация инклюзивного образования и его контекстуализация в рамках Миссии ЮНИСЕФ. Вебинар 1 – Технический путеводитель. Нью-Йорк: Детский фонд ООН(ЮНИСЕФ), 2014. 59 с. URL: <https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/Booklet%201%20-%20Russian%20Version.pdf> (дата обращения: 29.03.2022).

Daloiso M., Melero Rodríguez C. A. (eds.) Bisogni Linguistici Specifici e accessibilità glottodidattica. Nuove frontiere per la ricerca e la didattica. *Num. monogr., Educazione Linguistica – Language Education, EL.LE*. 2017. Vol. 6. N. 3. DOI: <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2017/18> (дата обращения: 25.03.2022).

Guglielman E. Verso l'«e-learning» inclusivo. Primi contributi per la costruzione di linee guida per l'accessibilità metodologico-didattica. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*. 2011. Vol. 4. N. 2. P. 167 – 186.



Moriña A. Inclusive Education in Higher Education: Challenges and Opportunities. *European Journal of Special Needs Education*. 2017. Vol. 32. N. 1. P. 3 – 17. DOI: 10.1080/08856257.2016.1254964 (дата обращения: 25.03.2022).

Smith A. M. Inclusive Practices in English Language Teaching. Oxford : Oxford University Press, 2021. 46 p. URL: <https://elt.oup.com/feature/global/expert/inclusive?cc=it&selLanguage=it> (дата обращения: 25.03.2022).

## **Викладання іноземної мови online: особливості навчання**

**Смаль Оксана Віталіївна**

*к. філол. наук, доцент кафедри іноземних мов  
природничо-математичних спеціальностей*

*Волинський національний університет імені Лесі Українки*

Викладання англійської мови онлайн стало дуже поширеним ще з 2020 року в період пандемії Covid-19. Гнучкість, зручність, можливість виконання синхронно та асинхронно завдань на різноманітних платформах, а також живе спілкування з викладачем дають повноцінну можливість опанувати необхідний матеріал та досконало вивчити мову.

Для того, щоб онлайн заняття проходили успішно слід чітко дотримуватися певних вказівок:

✓ Чітке планування заняття;

Для онлайн-викладачів англійської мови планування занять є вкрай важливим завданням. Необхідно здійснювати планування уроків таким чином, щоб матеріал відповідав рівню студентів.

✓ Використання креативних підходів;

Вам не обов'язково бути «найкреативнішим онлайн-викладачем англійської мови у світі». Вам не потрібно винаходити велосипед щоразу, коли у вас є заняття. Сьогодні є багато платформ уже з готовими завданнями різної складності та можливістю доповнення своїми власними вправами. Працюючи зі студентами ви можете спробувати і попрактикувати, які види діяльності працюють в умовах дистанційного навчання краще.

✓ Комфортний тихий робочий простір для викладання;

Студенти сприйматимуть навчальний процес серйозніше, якщо середовище виглядає більш професійно. Замість того, щоб проводити заняття на дивані з вимкненою камерою, подумайте про стіл, багаторазовий реквізит або кращу камеру, плакати чи ілюстрації на тлі вашого віртуального класу.

✓ Чіткі межі вашого заняття;

Однією з порад онлайн-викладання є дотримання правил пунктуальності. Розпочинайте та завершуйте заняття вчасно. Встановіть чіткі межі здачі певних видів робіт студентами.

✓ Належний зовнішній вигляд;

Уявіть, ніби ви йдете в аудиторію, щоб попрацювати зі своїми студентами особисто. Охайний, діловий зовнішній вигляд є запорукою належного сприйняття вас студентами. Залиште зручні спортивні штани чи піжаму у своїй шухляді, або принаймні закрийте їх, щоб ваші студенти не бачили.

✓ Щотижневий огляд та корегування занять;

Роздуми про свої щотижневі заняття – це завжди гарна ідея для початку планування майбутніх пар. Робити нотатки та підкреслювати, що добре, а що пішло не так, – чудово для оцінки власної роботи. Візьміть собі звичку переглядати свої заняття, завдання щотижня. Іноді це займає всього 20 хвилин. Роблячи це, ви зможете стежити за своєю продуктивністю.

✓ Розвиток власних навичок.

Ніколи не завадить зареєструватися на цікавий безкоштовний вебінар про новітні методи віртуального викладання іноземної мови. Подумайте про особистий професійний розвиток. Існує безліч коротких онлайн-курсів, які допоможуть оновити свої знання та розширити наявні навички. Так ви будете “йти в ногу” з сучасними студентами.

Програмне забезпечення віртуального класу дає можливість взаємодіяти зі студентами та використовувати інструменти для імітації особистого досвіду в класі у бажаному місці. І викладач, і студент зможуть спілкуватися та створювати дискусії за допомогою прямої трансляції відео. Крім того, спільний доступ до екрана дозволить ділитися матеріалами, відео, демонструвати дії та новий матеріал. Окрім

програмного забезпечення віртуального класу, яке є невід'ємною частиною незалежного онлайн-викладання, важливими інструментами є:

- Whiteboard (дошка) – важливий інструмент, що дозволяє студенту виконувати будь-яку роботу з письма;
- Screen sharing (спільний доступ до екрана) – надає можливість викладачу та студентам ділитися матеріалом чи демонструє діяльність;
- Surveys / Polls (опитування) – можливість перевірки знань своїх студентів за допомогою інтерактивних вікторин;
- Break-out rooms (кімнати для перерв) – студенти можуть збиратися невеликими групами для завершення групової діяльності (складання діалогів, обговорень, тощо).

Майбутнє освіти глибоко пов'язане з технологіями та інноваціями. Зараз, як ніколи, нам потрібні сучасні навчальні середовища, які розвивають навички творчості, співпраці та спілкування.

Переходячи до онлайн навчання, викладачі можуть переосмислити, як виглядає навчання, і адаптувати його до студентів. У той же час учні можуть інноваційно спілкуватися з однолітками та викладачами та стати активними учасниками власного навчання.

### **Список літератури**

Tips for Teaching English Online to Become the BEST ESL Teacher? – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://premierTEFL.com/blog/15-tips-for-teaching-english-online/#10>

How to Teach Online Independently & What Free Software to Use. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://premierTEFL.com/blog/teach-online-free-software/>

Teaching Online: Distance Learning Ideas for Educators. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [https://www.wix.com/blog/2020/05/teaching-online-](https://www.wix.com/blog/2020/05/teaching-online-ideas/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=13708482660^124757113592&experiment_id=^^5)

[ideas/?utm\\_source=google&utm\\_medium=cpc&utm\\_campaign=13708482660^124757113592&experiment\\_id=^^5](https://www.wix.com/blog/2020/05/teaching-online-ideas/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=13708482660^124757113592&experiment_id=^^5)

## **Таксономія Б. Блума та активізація пізнавальної діяльності студентів на практичних заняттях з методики викладання іноземної мови**

***Соловійова Наталія Дмитрівна***

*к. педагог. наук, доцент кафедри англійської мови з методикою викладання Криворізького державного педагогічного університету*

***Сорочан Лілія Федорівна***

*аспірантка кафедри німецької мови і літератури з методикою викладання Криворізького державного педагогічного університету*

За час навчання в педагогічному закладі вищої освіти професійно компетентний вчитель іноземної мови повинен бути підготовлений, по-перше, як творча самостійна особистість, по-друге, як фахівець з іноземної мови, по-третє, як організатор навчального процесу. Компетентності вчителя іноземної мови формуються в процесі вивчення всіх дисциплін, визначених програмою підготовки фахівців освітнього ступеня «Бакалавр», та є результатом, насамперед, активної пізнавальної діяльності самого студента. Завдання викладача – створення умов для прояву пізнавальної активності студентів, активізація та управління пізнавальною діяльністю студентів у процесі вивчення дисципліни при використанні різноманітних технологій, методів та прийомів активного засвоєння знань. Активізація, за С. М. Ярошенко, визначається нами як постійно поточний процес спонукання студентів до енергійного, цілеспрямованого учіння, до подолання пасивної та стереотипної діяльності, спаду і застою у мисленнєвій роботі (Ярошенко, 2004). Отже, підготовка майбутнього вчителя як компетентного фахівця полягає у зміщенні на когнітивні аспекти навчання. Реалізація даного підходу націлена на включення до освітнього процесу більше прийомів та методів навчання, що стимулюють пізнавальну діяльність студентів.

У роботах вітчизняних та зарубіжних дослідників (О. Б. Бігіч, І. О. Білецька, Н. Ф. Бориско, Т. Г. Веретенко,

О. В. Гончарук, Л. В. Калініна, Т. М. Колодько, С. Ю. Ніколаєва, І. В. Самойлюкевич, О. Б. Тарнопольський, Г. Ф. Устїніна, M. Wallace, S. Willers та ін.) пропонуються різні підходи, методи та прийоми активізації пізнавальної діяльності майбутніх вчителів іноземної мови як на практичних заняттях з іноземної мови, так і у процесі вивчення деяких теоретичних дисциплін. Водночас поза полем зору дослідників залишаються питання управління пізнавальною активністю здобувачів освіти під час вивчення дисципліни «Методика викладання іноземної мови у школі».

Пізнавальна активність є динамічною якістю, може прогресувати або регресувати та залежить від уміння викладача вибрати методи та прийоми активізації, визначити способи управління пізнавальною діяльністю студентів. Студенти приходять на практичне заняття з методики викладання іноземних мов з певними знаннями з дисципліни, які вони отримали на лекції та вивчили самостійно. На практичному занятті необхідно, щоб студенти засвоїли цей матеріал та опанували навичками його практичного застосування. Процес засвоєння знань, як відомо, пов'язаний з виконанням мисленнєвих дій з матеріалом, що вивчається. Мисленнєві дії можуть змінюватися залежно від виконання певних завдань та кінцевої мети засвоєння матеріалу. За допомогою спеціально підібраних завдань пізнавальна діяльність учня послідовно переводиться з одного стану в інший, з одного рівня засвоєння на інший.

Рівні засвоєння навчального матеріалу найповніше показує таксономія Б. Блума, де вони представлені у вигляді піраміди. Б. Блум розглядає мисленнєві вміння як вміння різного рівня складності: від найпростіших умінь (знання, розуміння, застосування) до складніших (аналіз, синтез, оцінка). Кожен нижній рівень цієї піраміди є необхідним для побудови більш високого. Кожному рівню засвоєння навчального матеріалу відповідають свої завдання. У практиці викладання у закладі вищої освіти часто вважається, що новий матеріал є засвоєний на достатньому рівні, якщо студенти знають, розуміють та можуть його використовувати. В роботах дослідників, які

розглядають застосування таксономії Б. Блума під час вивчення деяких дисциплін зазначається, що знання учнів – це лише перший, найпростіший рівень навчальних цілей і результатів. Далі йдуть ще п'ять рівнів, причому перші три (знання, розуміння, застосування) є результатами нижчого порядку (потребують від учнів мисленневих операцій низького рівня), а наступні три (аналіз, синтез, оцінювання) – вищого (вимагають застосування мислення високого рівня) (Пошетун О., Гупан Н., 2019). Отже, мисленнева діяльність студента має бути спрямована на ускладнення дій, що виконуються – від рівня знань до рівня оцінювання. Викладач цілеспрямовано керує пізнавальною активністю студентів, пропонуючи студентам завдання на активізацію мисленневих процесів різного рівня.

Усі зазначені рівні засвоєння навчального матеріалу студенти проходять під час вивчення будь-яких дисциплін. Залежно від конкретної дисципліни змінюються лише форми та зміст, методи та засоби для досягнення цілей кожного рівня. В результаті наших спостережень та із врахуванням практичного досвіду нами було проведено аналіз та відбір методів, прийомів та завдань для кожного рівня засвоєння матеріалу на практичному занятті з методики викладання іноземної мови. Наведемо деякі з них на прикладі практичного заняття на тему «Навчальні ігри на уроках іноземної мови в школі».

Рівень 1. "Знання". На цьому рівні відбувається перевірка знань методичної термінології з теми. Студенти працюють у парах. Наприклад: Task 1. Match the terms with their definitions. St. A: read a definition. St. B: name the right term. На цьому рівні як прийом управління пізнавальною діяльністю студентів можна використовувати прийом новизни – включення до змісту навчального матеріалу цікавих відомостей, фактів, історичних даних. Пропонується завдання на заповнення пропусків у тексті. Наприклад: Task 2. Complete the text by choosing the correct words. Choose 7 out of the 9 words given. Текст «Facts from History».

Рівень 2. "Розуміння". Проводиться робота зі словами та визначеннями. Для студентів, які вивчають англійську мову, важливо знати особливості застосування деяких слів, близьких за

значенням. Наприклад, розуміння значень слів *play* та *game*. На жаль, студентам часто важко дати чітку різницю між цими двома словами. Викладач пропонує ознайомитися зі значеннями цих слів та провести аналіз ситуацій їх використання. Для активізації мисленнєвої діяльності запроваджується елемент порівняння. Наприклад: Task 3. Compare 2 words - play and game. Could you explain the difference between play and game?

Після обговорення понять пропонується виконати завдання на перевірку розуміння та закріплення використання слів. Наприклад: Task 4. Insert play (v., n.), game (n.) or play a game in the correct form.

На цьому рівні мисленнєві процеси студентів можуть бути також спрямовані на розвиток умінь пояснити різницю (суттєву, несуттєву) у понятті «game». Наприклад, на слайді висвічуються визначення "game", запропоновані деякими дослідниками, студентам необхідно знайти спільні та відмінні риси. Наприклад: Task 5. Analyze the given definitions of "game". Define the most common features of the notions. Характерні ознаки поняття «game» – слова *an activity* і *rules*.

Рівень 3. "Застосування". Засвоєння на цьому рівні передбачає, що студенти можуть використовувати знання у ситуаціях з практики. Завдання для студентів – розробити пам'ятку для вчителів з правилами організації гри на уроці. Наприклад: Task 6. What rules should teachers follow to arrange playing games in the classroom? Design a guide for teachers. What rules would you select for the guide?

Рівень 4. "Аналіз". Цілі даного рівня припускають, що студенти можуть встановлювати взаємозв'язки між окремими явищами з теми, наприклад, гра та інтерес. Розвиваються вміння проводити різницю між фактами і наслідками, оцінювати значимість даних, порівнювати, називати причини. Наприклад: Task 6. Why do children like to play games? Студенти складають свій список причин, з яких учні люблять грати в ігри. Спочатку у парах, потім у групі студенти проводять ранжування причин за рівнем значимості та його впливу на мотивацію.

Рівень 5. "Синтез". На даному рівні розвиваються вміння комбінувати елементи, щоб отримати ціле, що володіє тим чи

іншим ступенем новизни за формою, змістом, функціями. Пропонуються завдання пошуку розв'язання проблеми, складання нової класифікації, створення мовленнєвих ситуацій. На цьому практичному занятті для роботи в командах пропонується завдання на підбір ігор за певними критеріями. Наприклад: Task 7. From the list of proposed games (grammatical, lexical, phonetic), determine the 3 top most suitable games for the 6<sup>th</sup> grade pupils with a low, medium and high level of skills. Propose possible prompts for the lower-level pupils to encourage them to participate in the same game.

Рівень 6. "Оцінювання". На даному рівні розвивається вміння оцінювати матеріал, що вивчається, або ситуацію, формується позиція студента. Студент може надати аргументи, захистити думку, дати рекомендації, довести. Цей етап заняття проводиться у формі рольової гри. Студенти виступають у ролі вчителя та проводять ігри на уроці. Зазвичай у цій ролі виступають 2–3 студенти. Після гри проводиться обговорення та оцінка діяльності студента-вчителя іншими студентами. Студенти, які беруть участь у грі у ролі учнів, заповнюють таблицю аналізу ігрової діяльності студента-вчителя. Для аналізу надаються критерії оцінювання.

Отже, виконання завдань на різні рівні мисленнєвої діяльності щодо засвоєння певного обсягу матеріалу дозволяє спрямовано розв'язувати специфічні пізнавальні завдання, забезпечити перехід від теоретичного осмислення знань до їхнього практичного застосування.

### **Список літератури**

- Пометун О., Гупан Н. Таксономія Б. Блума і розвиток критичного мислення школярів на уроках історії. Український педагогічний журнал. 2019. № 3. С.50 – 58. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-3-50-58>
- Ярошенко С. Н. Понятие активизация учебно-познавательной деятельности учащихся в научно-педагогических исследованиях. Вестник ОГУ. Серия: Гуманитарные науки. 2004. №9. С. 81–82. URL:<https://cyberleninka.ru/article/v/ponyatie-aktivizatsiya-uchebno-poznavatelnoy-deyatelnosti-uchaschihsya-v-nauchno-pedagogicheskikh-issledovaniyah>



## **Исследовательские векторы современной онлайн-технологизации процесса обучения иностранным языкам**

***Степанов Е. Н.***

*Докт. филол. наук, профессор, профессор кафедры общего и славянского языкознания  
ОНУ имени И. И. Мечникова*

Конец первой четверти XXI века ознаменован радикальными изменениями в методике форм подачи знаний учащимся всех уровней обучения. В последние 20 лет до пандемии COVID-19 вопросы дистанционного онлайн-обучения интересовали методистов, в первую очередь, в связи с необходимостью развивать инклюзивное образование для людей с ограниченными физическими возможностями. Такая форма обучения активно распространяется для преподавания иностранных языков их носителями из стран их распространения.

Дистанционное обучение иностранным языкам долгое время рассматривалось как вспомогательная форма обучения, поскольку не предусматривало обратной связи учащегося с преподавателем (телеуроки; ролики на каналах платформы YouTube и подобных; электронные приложения к учебникам иностранных языков). С развитием интернет-телефонии и появлением программы Skype (2003), а позже и других платформ, владельцы которых нередко, наряду с владельцами Skype, конкурируют между собой в борьбе за увеличение пользовательской базы, появилось осознание того, что дистанционное обучение может развиваться в виде онлайн-обучения, конкурируя с офлайн-обучением в количестве обучаемых и в качестве получаемых ими знаний. Среди этих платформ большой популярностью сегодня пользуются Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, Tencent Meeting, Voov Meeting, Click Meeting, My Own Conference, Webinar, Big Marker Webinars, Zoho Meeting, Go To Webinar, Adobe Connect. Иногда для передачи учебной информации в условиях дву- и

многосторонней коммуникации используются Viber, Telegram, WeChat, WhatsApp, Slack, Smooch и под.

Нынешние санитарные ограничения дали толчок решению многих методических вопросов, которые длительное время не решались в связи с традиционным мнением о возможности получения качественного образования только в условиях живого непосредственного общения учителя и ученика, преподавателя и студента. Стало также очевидным, что дистанционное онлайн-обучение способно устранить трудности проведения традиционного учебного процесса при наличии других опасных для жизни ситуаций: при стихийном бедствии, в условиях военного противостояния и политической нестабильности.

Развитие компьютерной лингводидактики даёт возможность методистам в области преподавания иностранных языков экспериментировать, внедряя в практику перспективные инновации, оптимизируя, тем самым, работу над основной задачей лингводидактики – формировать и развивать коммуникативно-речевые компетенции обучающихся. Однако, «несмотря на интенсивное развитие компьютерной лингводидактики, теоретический и практический опыт использования новейших средств информационных технологий в методике преподавания иностранных языков», возникают определённые трудности в онлайн-обучении иностранным языкам (Пашковская, 2021: 87). Вопросы, которые чаще всего интересуют методистов-исследователей, такие: Какие платформы выбрать? Какие дидактические проблемы можно решить с помощью современных информационно-коммуникативных технологий? Какие цифровые и электронные ресурсы актуальны для того или иного языкового аспекта и вида речевой деятельности? Как построить онлайн-урок, сохранив содержательное наполнение очного урока? Как построить объяснение и добиться понимания нового материала всеми учащимися (презентация, закрепление изученного материала)? Как и когда проверять домашнее задание и самостоятельную работу учащихся? Как использовать многочисленные возможности мультимедийного

контента в дидактических целях конкретного урока? Какие формы онлайн-уроков эффективны в методике преподавания иностранных языков? Могут ли онлайн-уроки структурно повторять аудиторные, нужно ли их приближение к очному формату? Нужны ли дистанционные лекции? Подходит ли формат «перевёрнутого класса»?

Наш анализ материалов, опубликованных в специализированных изданиях и / или представленных в докладах на конференциях разных уровней, свидетельствует о разностороннем характере изучения содержательной и технологической составляющих дистанционного онлайн-обучения в методике преподавания иностранных языков. Однако все они могут быть сведены к таким направлениям:

1) определение места и роли онлайн-обучения иностранным языкам в образовательном кластере общества;

2) в соответствии с принципом «не навреди», интеграция наиболее ценных методик и технологий традиционных способов обучения иностранным языкам в новейшие процессы диджитализации, приспособление их к инновационным средствам дистанционного онлайн-обучения;

3) поиск новых технологических возможностей дистанционного обучения на онлайн-платформах и разработка на базе внедряемых в образовательный процесс технологий оригинальных методик;

4) содержание и способы повышения квалификации школьных учителей и профессорско-преподавательского состава вузов для приобретения профессионального уровня владения новейшими обучающими технологиями, в том числе технологиями онлайн-обучения иностранным языкам;

5) выявление, изучение и мониторинг приёмов оптимизации процессов усвоения учащимися новых технологий, применяемых в учебном процессе, и попытки стандартизировать их с целью универсализации использования;

6) создание и научно-методический анализ обучающих систем, учебников, учебных пособий и учебных комплексов, которые используются в процессе онлайн-обучения иностранным языкам.

Данная типологизация исследовательских векторов основана на функционально-целевом анализе результатов работы учёных и практиков. Разумеется, часто имеют место системные и комплексные исследования, в которых работа осуществляется по нескольким взаимосвязанным направлениям.

Глубокое обоснование актуальности дистанционного онлайн-обучения иностранным языкам и его роли в образовательном пространстве представлены в работах О. А. Бабелюк, М. А. Бовтенко, И. Л. Борисовой, Н. Бьорна-Андерсена, А. Д. Гарцова, Ю. А. Гузь, А. Инаки, Н. А. Коляды, Л. А. Константиновой, Д. Ледермана, А. А. Мелконян, А. И. Пенчевой, О. И. Руденко-Моргун, Ч. Санчес, Н. Тодоровой, Л. И. Шаповаловой (напр.: Babelyuk, 2019; Бовтенко и др., 2006; Kolyada & others, 2021; Lederman, 2013; Sanchez, Inaki, 2020; Sanz-Sanchez & others, 2017; Todorova, Bjorn-Andersen, 2011). Многие исследователи выделяют особенности использования онлайн-обучения в том или ином кластере учебной деятельности.

Немало разработок посвящены содержанию и способам усовершенствования знаний и навыков преподавателей иностранных языков для эффективной работы в условиях дистанционного онлайн-обучения. В этом направлении известны немногочисленные работы Э. Г. Азимова, С. Н. Макеевой, А. Джансем, других исследователей (напр.: Азимов, 2017; Макеева, 2015; Janssem, 2021; Программа, 2020). Среди преподавателей приобрели популярность свободные бесплатные онлайн-курсы Coursera / Learning to Teach Online («Учимся онлайн-преподаванию») для получения начальных знаний в течение 4 недель (7 модулей). Эти онлайн-курсы организованы Университетом Нового Южного Уэльса (UNSW Sydney – University of New South Wales). Занятия проводятся на английском языке с возможностью выбора субтитров на арабском, вьетнамском, испанском, итальянском, немецком, португальском, русском и французском (Coursera, 2022). В США работает онлайн-платформа «Teachable», на которой можно разместить и представить перед слушателями

разработанные преподавателями онлайн-курсы по разным дисциплинам и для разных категорий учащихся (Teachable, 2022). Однако специалисты в области педагогики всего мира и, разумеется, методисты-языковеды находятся в состоянии поиска содержания и новых форм получения школьными учителями и преподавателями вузов навыков эффективного дистанционного онлайн-обучения школьников, студентов, курсантов.

Современные исследования актуальных вопросов дистанционного онлайн-преподавания иностранных языков помогают ускорить работу по созданию оптимально необходимых учебных материалов для этой формы обучения иностранным языкам. Однако данная проблема обсуждается редко, поскольку пока ещё не выработаны единые подходы к такой форме учебной работы, да и рассматривается она обычно как вспомогательная, дополняющая традиционные формы офлайн-обучения.

### Список литературы

- Азимов Э. Г. Изучение методики преподавания РКИ в массовых открытых онлайн-курсах повышения квалификации. *Русский язык за рубежом*. Москва, 2017. № 4 (263). С. 12–18.
- Бовтенко М. А., Гарцов А. Д., Ельникова С. И., Жуков Д. О., Руденко-Моргун О. И. Компьютерная лингводидактика : теория и практика : Курс лекций. Москва : Изд-во РУДН, 2006. 211 с.
- Макеева С. Н. Массовые открытые онлайн-курсы в профессиональной подготовке учителя английского языка. *Иностранные языки в школе*. Москва, 2015. № 4. С. 45–50.
- Пашковская С. С. Как подставить плечо, а не подножку студентам во время онлайн-обучения русскому языку как иностранному. *Русистика*. Москва : РУДН, 2021. Т. 19. № 1. С. 85–101. DOI: 10.22363/2618-8163-2021-19-1-85-101.
- Программа Международной научно-практической конференции «Возможности и проблемы онлайн-обучения русскому языку в мировом образовательном процессе в эпоху пандемии» (Университет Пулы им. Юрая Добрилы, г. Пула, Хорватия, 1–3.12.2020). Пула, 2020. 14 с.
- Babelyuk O. A. Higher Education in Cyber Society: Pros and Cons. *Паралелі та контрасти: мова, культура, комунікація*. Одеса : Фенікс, 2019. С. 22–24. URL : <http://dspace.onua.edu.ua/bitstream/handle/11300/12235/>

Coursera / Learning to Teach Online («Учимся онлайн-преподаванию»). URL : <https://ru.coursera.org/courses?query=online%20teaching/>; <https://www.coursera.org/learn/teach-online/>

Janssen A. The Feasibility of Foreign Language Online Instruction During the Covid-19 Pandemic : A Qualitative Case Study of Instructors' and Students' Reflections. *International Education Studies*. Canadian Center of Science and Education, 2021. Vol. 14, No 4. DOI : 10.5539/ies.v14n4p93/

Kolyada N., Shapovalova L., Guz Y., & Melkonyan A. Distance Learning of a Foreign Language – Necessity or Future. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*. 2021. Issue 16(04). P. 167–187. DOI : 10.3991/ijet.v16i04.18299.

Lederman D. Growth for Online Learning. Inside Higher Education. URL : <https://www.insidehighered.com/news/2013/01/08/survey-finds-online-enrollments-slow-continue-grow#.UTpqK6RUk3B.delicious/>

Sanchez C., Inaki A. EdTech Knowledge Pack on Remote Learning Response to COVID-19. 2020. URL : <http://pubdocs.worldbank.org/en/925611587160522864/KnowledgePack-COVID19-RemoteLearning-LowResource-EdTech/>

Sanz-Sanchez I, Rivera-Mills S. V., Morin R. (eds.). Online Language Teaching Research : Pedagogical, Academic and Institutional Issues. Corvallis, OR : Trysting Tree Books, 2017. 180 p. URL : <https://doi.org/10.5399/osu.ubi1/Teachable>. URL : <https://teachable.com/teach-online/>

Todorova, N., Bjorn-Andersen, N. University learning in times of crisis : The role of IT. *Accounting Education*. 2011. No 20 (6). P. 597–599. DOI : 10.1080/09639284.2011.632913.

## **Антропоцентризм технологий «виртуальных миров» в онлайн-обучении иностранным языкам**

**Степанова С. Е.**

*Аспирант кафедры общего и славянского языкознания  
ОНУ имени И. И. Мечникова*

Майкл Мур (Michael G. Moore) и Грег Кирсли (Greg Kearsley), моделируя систему дистанционного образования, предположили, что она содержит ряд подсистем и сама встроена в более крупные системы по тем или иным признакам. Антропоцентризм их исследования проявляется в уподоблении дистанционного образования человеческому телу, включающему в себя сложные биологические подсистемы и одновременно включённому в крупные социальные системы.

По их наблюдениям, система дистанционного образования содержит в себе подсистемы, во-первых, преподавания и обучения, во-вторых, разработки курсов и программ, в-третьих, технологическую инфраструктуру, в-четвёртых, – институциональное управление и политику. В свою очередь, она встроена в национальные системы образования, где имеются и другие обучающие системы, кроме дистанционного обучения. Системный взгляд, по мнению М. Мура и Г. Кирсли, — лучший способ понять и достичь результатов в практике дистанционного образования (Moore, Kearsley, 2012). Именно поэтому авторы в своём исследовании, представляя и объясняя указанные выше подсистемы в системе дистанционного образования, моделируют также способы структурирования и содержательного наполнения курсов в программах и учебных материалах нового типа, разрабатывают эффективные способы управления учебным процессом со стороны обучающихся и способы оптимизации усвоения предлагаемого материала учащимися в условиях дистанционного обучения.

Члены руководящего комитета американского научно-методического объединения «The ANGEL Learning Isle» (Остров обучения ангелов) Дэйв Антоначчи (Dave Antonacci), Салли ДиБартоло (Salli DiBartolo), Нэнси Эдвардс (Nancy Edwards), Карен Фрич (Karen Fritch), Барбара МакМаллен (Barbara McMullen), Рик Марч-Шафер (Rick Murch-Shafer) в 2008 году предложили принципы создания электронного учебного пособия нового типа, работающего на основе управляемых ситуаций, «The Power of Virtual Worlds in Education: A Second Life Primer and Resource for Exploring the Potential of Virtual Worlds to Impact Teaching and Learning» (Сила виртуальных миров в образовании...) (Antonacci & others). Через моделирование ситуаций и фрагменты виртуальных миров авторы идеи показали своё видение роли и учебно-воспитательного потенциала дистанционного онлайн-обучения.

Аналогичные разработки в области педагогики проводятся Чарльзом Венкелем (Charles Wenkel) и Джен Кингсли (Jan Kingsley). В 2009 году они представили результаты своей

работы в книге «Higher Education in Virtual Worlds: Teaching and Learning in Second Life (International Perspectives on Education and Society)» (Высшее образование в виртуальных мирах : преподавание и обучение в Second Life (международные перспективы образования и общества))» (Wenkel, Kingsley, 2009). Виртуальными мирами авторы называют новый интерфейс, с помощью которого люди могут встречаться и сотрудничать с другими людьми на групповых собраниях и вдвоём, используя свой естественный голос, обмениваясь презентациями Power Point, видео, другими видами моделирования и ролевых игр.

Нам представляется, что понятие «виртуальные миры» осознаётся специалистами в этой области как параллельная, вторая жизнь человека: первая – реальная, вторая – виртуальная. Известно, что виртуальную жизнь, в отличие от реальной, можно программировать множеством вариантов любой ситуации. Именно поэтому обучение в Second Life уже полтора десятилетия рассматривается методистами и педагогами как важнейший вид обучения. Виртуальный опыт при таком обучении может быть доведён до совершенства для его успешного использования в реальной – первой – жизни (First Life) обучающегося, ибо пробы и ошибки анализируются и исправляются безболезненно, не отражаясь на судьбе обучающегося в реальной жизни. Благодаря широкой вариативности и возможности «прожить жизнь» разных персонажей, самостоятельно обдумывать последствия тех или иных принятых решений, много раз «прокрутить» оптимальную ситуацию, изменяя каждый раз условия её реализации, обучающийся в Second Life приобретает не только теоретические знания, но и навык их использования в разных условиях и ситуациях. Технологии виртуальных миров особенно ценны при онлайн-обучении иностранным языкам для специальных целей и ситуаций.

Ч. Венкель и Дж. Кингсли отмечают экономическую выгоду и экологическую пользу дистанционного онлайн-обучения для человека и социума. Они указывают, что выбор этой формы обучения позволяет классам, группам собираться



без накладных расходов, которые возникают при традиционном использовании классных комнат и аудиторий. Кроме того, устраняется воздействие на окружающую среду, связанное с поездками на работу (Wenkel, Kingsley, 2009). А учитывая неудовлетворительную эпидемиологическую ситуацию, следует добавить также снятие риска распространения инфекционных заболеваний.

В работах В. А. Жильцова по методике преподавания русского языка как иностранного в рамках концепции электронного образовательного ресурса нового поколения исследуются проблемы виртуальной симуляции аутентичной языковой среды с помощью интегрированных электронных образовательных материалов. Как и американские учёные, он, конкретизируя объект, предмет и материал исследования, предлагает разнообразные модели виртуальных миров в системе дистанционного обучения РКИ. В. А. Жильцов уточняет понятие «виртуальные миры», понимая их как трёхмерные образовательные социальные сети на компьютерных платформах (Жильцов, 2019).

Ролевые игры в виртуальных мирах Second Life – это, по своей сути, игры, максимально приближенные к реальной жизни (Керекеша, 2022) как по содержательным возможностям выбора, так и по дизайну. Персонажи – аватары – могут участвовать как в вербальной, так и в невербальной (передвижение, мимика, жестикуляция) коммуникации, создавая непосредственность общения, способствующую оптимальному усвоению учебного материала и практических навыков социального поведения, в том числе профессионального, возрастного, образовательного, гендерного, этнического, речевого и др. Мастерство программистов и дизайнеров, создающих такие учебные материалы, заключается в умении создать как можно большее количество причинно-следственных цепочек, обусловленных разными психофизиологическими и социальными особенностями персонажей, которые должны вести себя максимально правдиво. Авторы таких обучающих программ

стремятся к тому, чтобы принятие решений персонажами было аналогичным принятию решений искусственным интеллектом.

Таким образом, технологии «виртуальных миров», используемые сегодня для создания рекламной и мультипликационной продукции, могут и должны активнее применяться в учебных целях, в частности в «очеловеченном» онлайн-обучения иностранным языкам.

### **Список литературы**

Жильцов В. А. Компьютерное моделирование языковой среды в дистанционном обучении РКИ (уровни А2–В1) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 2019. 20 с.

Керекеша Д. Теория игр. Лекции. *Рішельєвський дистанційний* : YouTube канал. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=zCbDh9xdvNQ/>

Antonacci D., DiBartolo S. & others. The Power of Virtual Worlds in Education : A Second Life Primer and Resource for Exploring the Potential of Virtual Worlds to Impact Teaching and Learning. *ANGEL Learning Isle Steering Committee*. Inc. White Paper, July 2008. 8 p. URL : <http://edtc6325group2coopproject.pbworks.com/w/file/fetch/78728054/The%20Power%20of%20Virtual%20Worlds%20in%20Education.pdf/>

Moore M. G., Kearsley G. Distance education: a systems view of online learning. Belmont, CA : Wadsworth Cengage Learning, 2012. 361 p.

Wenkel Ch., Kingsley J. Higher education in virtual worlds : teaching and learning in Second Life (international perspectives on education and society). Bingley, UK : Emerald Group Publishing Limited, 2009. 259 p.

### **Впровадження методу проектів при викладанні англійської мови**

*Хромченко Олена Василівна*

*к.пед.наук, доцент кафедри граматики англійської мови*

*Одеського національного університету*

*імені І. І. Мечникова*

Як свідчать дослідження та практика щодо впровадження в навчально-виховний процес вищої школи різноманітних технологій навчання, ефективним засобом формування творчого мислення майбутніх вчителів, їх пізнавальних інтересів, самостійності в здобутті знань виступає метод проектів. Вивчення наукового фонду дозволяє стверджувати,

що в педагогіці проект відображається як організація та виконання певного завдання, орієнтована на реалізацію поставлених цілей (П. Архангельський); комплекси інноваційних ідей в освіті, в освітніх системах та інститутах, у педагогічних технологіях, що оформлені в певній формі (Н. Борисова); процес цілеспрямованої зміни окремої системи, що обмежений в часі, має установлені вимоги до якості результатів, межі витрат засобів та ресурсів, специфічну організацію (В. Бурков, Д. Новиков); група заходів та результатів, що спрямовані на досягнення певної мети (В. Вербицький); діяльність, спрямована на вирішення проблеми, яка дає можливість учням виявити себе та показати публічно досягнення, що має практичний характер та важливе прикладне значення (І. Єрмаков); комплекс спеціально організованих педагогом дій, який самостійно виконується студентом і завершуються створенням творчого продукту (С. Генкал); систематична форма організації діяльності у взаємозв'язку її теоретичних та практичних аспектів (С. Кримський); вид діяльності, що орієнтований на досягнення цілей та в основі якого лежить інтерес людини (О. Пометун, Л. Пироженко).

Метод проектів знайшов широке застосування у багатьох країнах світу, головним чином тому, що він дозволяє органічно інтегрувати знання учнів з різних областей навколо вирішення однієї проблеми, це дає можливість застосувати отримані на практиці, генеруючи при цьому нові ідеї. Метод проектів продемонстрував безперечні переваги у розвитку комунікативних умінь та навичок під час вивчення англійської мови у ВНЗ. Використання різних видів проектів допомагає викладачеві урізноманітнити навчання англійської мови іноземної мови, зробити його цікавим для студентів різного віку та різних спеціальностей. Доктор педагогічних наук, відомий дослідник в області сучасних технологій навчання Є. Полат визначає метод проектів як певним чином організовану пошукову, дослідницьку діяльність учнів, індивідуальну або групову, яка передбачає не просто досягнення того чи іншого результату, оформленого у вигляді конкретного практичного виходу, але і організацію процесу досягнення цього результату.

Дослідник виділяє наступні типи проектів: дослідницький; творчий; ігровий; практико-орієнтований.

Англійські фахівці в області методики викладання мов Т. Блур і М. Дж. Сент-Джон розрізняють три види проектів:

1. Груповий проект, у якому дослідження проводиться всією групою, а кожен студент вивчає певний аспект обраної теми;

2. Міні-дослідження, складається у проведенні індивідуального соціологічного опитування з використанням анкетування та інтерв'ю;

3. Проект на основі роботи з літературою, припускає вибіркоче читання з необхідної студенту темі для індивідуальної роботи.

У сучасному світі метод проектів широко застосовується, але слід сказати, що він використовується не замість систематичного предметного навчання, а поряд з ним як компонент багатоаспектної системи освіти у вищій школі. Необхідно відзначити той факт, що при використанні проектів реалізуються основні дидактичні принципи навчання: – принцип свідомості відноситься до числа провідних дидактичних принципів, що застосовуються під час навчання іноземної мови. В умовах використання проектів він забезпечується можливістю свідомого вибору студентом власної стратегії досягнення конкретної навчальної мети по засвоєнню нового матеріалу, закріплення і розвитку творчих здібностей та формування навчальних умінь. Він дає можливість зрозуміти і вивчити навчальний матеріал з різних позицій.

Таким чином, засвоєння інформації відбувається свідомо та характеризується найбільш високими показниками; – принцип доступності забезпечується вибором стилю викладу при презентації проекту студентами, їх знаннями, мотивами та інтересами; – принцип активності проявляється у можливості участі студентів у роботі над проектом в якості рівних партнерів. Постійне стимулювання активності учнів дозволяє значно підвищити обсяг їх мовної практики; – принцип професійної компетенції при використанні проектів

передбачає, що викладач організовує навчальний процес, мета якого полягає у формуванні та розвитку мовленнєвих умінь та навичок студентів у контексті обраної ними майбутньої професії.

Ми вважаємо, що впровадження методу проектів в ході викладання англійської мови буде сприяти формуванню дослідницьких умінь, розвитку творчих здібностей, підвищенню пізнавального інтересу до вивчення іноземних мов взагалі.

### **Список літератури**

- Полат Е. С. Метод проектов. [Электронный ресурс] // [http://letopisi.ru/images/a/ac/Метод\\_проектов\\_Полат.pdf](http://letopisi.ru/images/a/ac/Метод_проектов_Полат.pdf)
- Hutchinson T. Introduction to Project Work. Oxford : Oxford University Press, 2001. 140 p.
- Fried-Booth D. L. Project work. Oxford : Oxford University Press, 2005. 220 p.

**Учёт особенностей китайской системы служебных слов, выражающих сочинительные отношения, при изучении китайцами русского языка и русскими – китайского языка**

***ЧЕНЬ Шаосюн***

*Кандидат филологических наук,  
доцент кафедры русского языка  
Хучжоуского университета*

В процессе изучения русского языка китайскими учащимися одной из существенных трудностей является усвоение правильного понимания отношений, передаваемых с помощью союзов, и построение синтаксических конструкций с союзами. Дело в том, что в китайском языке имеются структурно-семантические особенности, которые мешают систематизировать служебные слова китайского языка по образцу индоевропейских языков (Шатравка, 2017). За последние 70 лет выдвинуто несколько концепций, авторы которых пытались частично разграничить предлоги, союзы и частицы. В конце 1990-х – начале 2000-х годов наметилась тенденция выделения китайских союзов в отдельную часть

речи. Сегодня китайские лингвисты изучают союзы на стыке исторического языкознания и лингвистической типологии, синтаксиса и прикладной лингвистики, что позволяет вывести исследование союзов на новый научный уровень (Сяньдай ханьюй сюйцы, 2000: 141). Следовательно, появляются типологические основания для оптимизации изучения китайцами средств выражения разных типов отношений в русском языке, в том числе сочинительных отношений.

Одним из основных способов оптимизации обучения должен быть **учёт универсального характера связей и отношений** в межъязыковой коммуникации (Чень, 2017).

Для определения особенностей выражения сочинительной связи в родном языке китайских учащихся и в русском языке, который они изучают как иностранный, мы применяем элементы контрастивного анализа. Такой подход помогает преподавателю и учащимся определить общие черты и различия в семантике и способах представления сочинительных отношений в родном и иностранном языках, выявить наиболее проблемные для усвоения союзы и грамматические модели.

Сопоставление русских сочинительных союзов с их китайскими соответствиями позволяет утверждать, что в китайском языке, как и в русском, имеется целый ряд сочинительных союзов (联合连接词). Они структурированы иначе, чем в русском языке, имеют определённые ограничения в использовании, однако выражают, в целом, тот же набор отношений. К соединительным сочинительным союзам можно отнести слова 和 hé; 同 tóng; 跟 gēn; 并且 bìngqiě; 及 jí; 与 yǔ. Союз 和 hé наиболее употребителен, передаёт **соединительные** отношения и, как правило, соединяет имена существительные. В письменной речи его синонимом является также союз 及 jí. Сравним: 我去阅览室看书和画报 (Я пошёл в читальный зал почитать книги и журналы). – 我在这家商店买了画报, 报纸, 及其他商品 (В этом магазине я купил книги, журналы и другие товары) (Союзы в китайском языке, 2022).

Союз 并且 bìngqiě и его сокращённая форма 并 bìng используется для связи однородных сказуемых и частей сложносочинённых предложений. Например: 我想并能继续学习汉语 (*Я хочу и могу изучать китайский язык*). Этот же союз используется для передачи присоединительных отношений. Например: 儿子已经十五岁了, 并且女儿已经十岁了 (*Сыну уже исполнилось пятнадцать лет, да и дочери уже 10*).

Основной ролью союзов 跟 gēn, 同 tóng является передача комитативного значения, которое в русском языке обычно синонимично соединительным отношениям со значениями одновременности или последовательности. На русский язык конструкции с этими союзами могут переводиться как конструкции, передающие отношения совместности: с предлогами *с, вместе с*. Сравним: (1) 我和你去上海。= *Я и ты поедem в Шанхай. // Я с тобой поеду в Шанхай. // Мы вместе с тобой поедem в Шанхай.* (2) 别佳和(跟,同)玛莎已经来了。= *Петя и Маша уже пришли. // Петя с Машей уже пришли. // Петя пришёл вместе с Машей.* (3) 我跟他借了本书。= *Я и он взяли книги. // Мы с ним взяли книги. // Я взял книги вместе с ним.* Таким образом, в русском языке сочинительный маркер и комитативный маркер различны, а китайцы в своей родной речи не дифференцируют комитативный и сочинительный маркеры. Причину таких асимметричных отношений усматривают в том, что китайский язык принадлежит к языку типа *and*, а русский – к языку типа *with* (Ван Цуй, Бочина, 2015: 59).

Несколько синонимичных союзов в китайском языке соответствуют русскому соединительному повторяющемуся союзу *ни..., ни*: 既不..., 又不... jì bu..., yòu bù...; 不论..., 或者... 都不 bùlùn..., huòzhě... dōu bù, ...; 也好...也好...都不 yě hǎo... yě hǎo... dōu bù. Например: 无我, 或者我朋友都不懂个句子 (*Ни я, ни мой друг не понимаем этого предложения*) (Парные союзы, 2022).

Для выражения отношений **отождествления** китайский язык, как и русский, использует специализированные союзы 也 («также») и 而 («тоже»), однако конструкции с этими союзами часто переводятся на русский язык с помощью союза **и**. Например: 乃烹而食之 (*Тогда сварил и съел её (рыбу)*). Перевести ...сварил, **а также** съел... по-русски звучит стилистически громоздко) – пример из Большого русско-китайского словаря (Котов, Баранова, 2010).

В роли **противительных** союзов в китайском языке выступают взаимозаменяемые союзы 但是 dànshì; 可是 kěshì – «но», «однако». При этом основная смысловая нагрузка и эмоциональная окраска лежат на второй части высказывания. Имеется также противительный союз 不过 bùguò – «однако», «впрочем». Он используется, когда основная смысловая и эмоциональная нагрузка ложится на первую часть высказывания.

Сравним: 我会帮助你, 但(可)是我不知道我该做什么 (*Я могу вам помочь, но я не знаю, что мне надо делать*). – 我会帮助你, 不过我也要你的帮助 (*Я могу вам помочь, однако мне тоже понадобится ваша помощь*).

**Разделительные** отношения в китайском языке выражаются такими союзами: 或者 huòzhě и 还是 háishi – «или», «либо». 或者 huòzhě принято употреблять в повествовательных предложениях, а 还是 háishi – в вопросительных. Сравнивая с русскими разделительными конструкциями, мы можем также утверждать, что 或者 huòzhě может передавать отношения взаимоисключения или чередования, а 还是 háishi – отношения неопределённого выбора, которые предполагаются в вопросительном предложении и могут выражаться в повествовании. Сравним: (1) 我晚上看画报或者复习课文 (*Вечером я перелистываю журналы или повторяю уроки*). – (2) 你晚上看电视还是复习课文? (*Вечером ты смотришь телевизор или повторяешь уроки?*) – (3) 我不知道, 她去商店还是去邮局 – (*Я не знаю, она пошла то ли в магазин, то ли на почту...*).



**Градационному** союзу *не только...*, *но и* в китайском языке соответствует союз **不但... 而且...** **Например:** 他不但打网球, 而且打球 (*Он играет не только в теннис, но и в баскетбол*).

В процессе обучения школьников и студентов русскому языку как иностранному следует учитывать, что универсальный характер сочинительной связи заключается также в том, что эта связь и выражающие её союзы используются во всех видах речевой деятельности. Следовательно, оптимизация процесса усвоения средств и правил сочинительной связи в русском языке должна носить **комплексный характер** и использовать особенности применения этой связи в процессах говорения и аудирования, чтения и письма.

### Список литературы

- Ван Цуй, Бочина Т. Г. Комитативные конструкции в китайском и русском языках. *Вестник МПГУ. Филологические науки*. Москва : МПГУ, 2015. № 2. С. 52–60.
- Котов А. В., Баранова З. И. Большой русско-китайский словарь. 7-е изд., испр. Москва : Живой язык, 2010. 568 с.
- Парные союзы. URL : <http://www.shibushi.ru/soyuzy-v-kitajskom/> (Время доступа: 23.01.2022).
- Союзы в китайском языке. URL : <http://www.studychinese.ru/grammar/9/> (Время доступа: 23.01.2022).
- Сяньдай ханьюй сюйцы (Служебные слова современного китайского языка) / гл. ред. Чжан Ишэн. Шанхай : Изд-во Восточнокитайского ун-та, 2000. 202 с. (На китайском языке).
- Чень Ш. Сочинительные союзы в русском и китайском языках как языковая универсалия. *Традиционная духовная культура восточнославянских и китайского народов* : сб. науч. тр. Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2017. С. 204–207.
- Шатравка А. В. Изучение предлогов и союзов в китайском языкознании. URL : [http://www.amursu.ru/attachments/article/9535/N48\\_46.pdf/](http://www.amursu.ru/attachments/article/9535/N48_46.pdf/) (Время доступа: 10.05.2021).

## **Лінгводидактичні підходи та принципи використання художнього тексту в процесі навчання іноземної мови**

*Щербак Юлія Володимирівна*  
*Аспірантка першого року навчання*

Сучасна лінгводидактика зосереджена на гармонійному розвитку особистості, тобто вивчення мови відбувається у гармонійному зв'язку з людиною, її свідомістю, мисленням, духовною та практичною діяльністю. У цьому відношенні науковий інтерес до художніх текстів збільшується, що дає змогу поглянути на мову з точки зору відбиття в ній культурних цінностей народу. Крім того, роботу з аналізом тексту можна розглядати як один зі способів пізнання світу.

У науково-методичній літературі наголошується, що художній текст є унікальним матеріалом навчання іноземної мови. Володіння іноземною мовою безпосередньо залежить від кількості та якості читання текстів тією мовою. Читання сприяє активному засвоєнню засобів спілкування в усній і письмовій формах.

Робота над художнім текстом на уроках іноземної мови вимагає нового методологічного підходу. Це підхід має враховувати взаємодію авторського слова та індивідуальний і соціальний мовний досвід читача.

Труднощі, пов'язані з розвитком певної техніки роботи з художнім текстом, є об'єктивними та пояснюються багатовимірним характером цього комплексного (літературного, лінгвістичного, психологічного, соціального, культурного) явища. Питання про типи та методи аналізу тексту є традиційним для наукових досліджень і залишається предметом гострих наукових дискусій.

Мета дослідження – схарактеризувати сучасні підходи та принципи використання художнього тексту в процесі навчання іноземної мови.

Фундаментальними у розвитку мовної особистості в дослідженнях Г. Богіна, В. Виноградова, Є. Голобородько, Ю. Караулова та ін. вважаються лінгвоестетичні та філологічні

аналізи текстів (Гардашук, 2021). Лінгвоестетичний аналіз спрямовує учнів на характеристику мовних засобів і спостереження функцій у художньому тексті, а філологічний аналіз передбачає узагальнення лінгвістичних і літературних аспектів аналізу тексту, оскільки обидва аспекти стосуються образного устрою тексту та його динаміки. Лінгвоестетичний аналіз художнього тексту важливо доповнювати функціональною характеристикою мовних одиниць, отже формальний аналіз необхідно поєднувати з лінгвосемантичним.

Також у сучасній лінгводидактиці застосовуються такі напрямки текстового аналізу, як стилістичне декодування (І. Арнольд) та семіотичний аналіз (Ю. Лотман). У межах стилістичного декодування учні аналізують текст за певними критеріями і розривають (декодують) його зміст (Арнольд, 2002). Основний фокус семіотичного аналізу зосереджено на внутрішній організації тексту (Гардашук, 2021).

Як відомо, художній текст є не тільки засобом покращення мотивації до вивчення іноземної мови, але й і її мовною моделлю, уособленням іноземної культури, джерелом знань і матеріалом підвищення мовно-комунікативної діяльності учнів. Тож цілком закономірно, що підбір художніх текстів є одним з пріоритетних завдань у викладанні іноземної мови. Дослідники вважають, що пошук художніх текстів повинен здійснюватися не на периферії усієї іноземної літератури, а у творах найвідоміших представників. Роботи великих майстрів накопичують історичний досвід життя народу, уособлюють його духовну сутність (Журавлева, 1984).

В організації роботи з художнім текстом у процесі навчання іноземної мови необхідно враховувати лінгводидактичні принципи, які відбивають специфіку добору художнього тексту як лінгводидактичного матеріалу. Розглянемо особливості таких принципів.

– *Принцип комунікативної доцільності* є основним принципом організації роботи з художнім текстом на уроках іноземної мови. Згідно з ним, навчальний процес включає ті тексти, які загалом відповідають меті та завданням уроку. Використання цього принципу розширить можливості

навчання шляхом встановлення взаємозв'язку між запланованим мовним результатом і знаннями, а також практичним умінням добирати необхідні мовні засоби, що відповідає віковому мисленню учнів.

– *Принцип наявності екстралінгвістичних умов.* Екстралінгвістичний компонент – це той позамовний матеріал, який пов'язаний із життєвим досвідом учнів, де розвивається і функціонує мова. На уроках іноземної мови екстралінгвістичний матеріал є «фундаментом» для формування мовної та комунікативної компетенцій учнів. Реалізація цього складового компонента пов'язана з ідентифікацією та співвідношенням слів та реалій, тобто, зв'язок слів з поняттями, явищами та реальністю.

– *Принцип урахування семантичних видів монологічної мови* (опис, розповідь, міркування). Монологічне мовлення має набагато більше мовних засобів для передачі змісту в порівнянні з традиційним діалогом. Процес навчання монологічному мовленню вимагає урахування стратегічної мети побудови тексту, яка повинна бути зосереджена на конкретному адресаті, позиції спікера, ситуації спілкування та предметі обговорення. З усіх текстових одиниць типи мовлення (опис, розповідь, міркування) найбільш відповідають завданням навчання іноземної мови у школі, тобто найбільш повністю зображають властивості всього тексту.

Наприклад, учням можна запропонувати прочитати художній текст певного типу. Після чого можна поставити завдання: скласти власне висловлювання за аналогією з цією літературною моделлю. Водночас учні мають наслідувати структуру запропонованого типу тексту (опис, розповідь, міркування) з урахуванням використаних автором мовних інструментів виразності або мають змінити тональність свого висловлювання, послідовність опису дій, об'єктів тощо. Таким чином, на матеріалі художніх текстів можна не тільки засвоїти всі функції мови, але й осмислити її особливості, створення змістовного, виразного монологічного висловлювання.

Отже, робота з художнім текстом на уроках іноземної мови створює умови для впровадження особистісно орієнтованого

викладання іноземної мови, функціонального підходу до вивчення лексики, морфології, синтаксису, формування в учнів уявлення про мовну систему, їхніх мовно-комунікативних навичок, духовного та морального виховання, а також для ефективної реалізації міжпредметних зв'язків між уроками іноземної мови та літератури.

### **Список літератури**

- Арнольд И.В. Принципы выдвигения в контексте идей стилистики и декодирования. URL: <https://prezi.com/glvbqtaoqus-/presentation/>
- Гардашук Т. Семіотичний аналіз явищ культури: монографія. Київ, Інститут філософії імені Г.С. Сковороди НАН України, 2021. 396 с.
- Журавлева Л.С., Зиновьева М.Д. Обучение чтению (на материале художественных текстов). URL: <https://sciarium.com/file/8415/>
- Кушниров М. О. Сучасні підходи до навчання іноземної мови: орієнтація на цінності особистісного розвитку й гуманізму. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 8. С. 348–356.
- Ventura Jorge, Maria Sequero Literature as a teaching resource in teaching spanish as a foreign language. *Web of science*. Vol. 21. Spain: Junta extremadura, 2015. P. 30–52.

### **Методика викладання теоретичних і практичних дисциплін при змішаній формі навчання іноземців-філологів**

***Яковлева Ольга Василівна***  
*доктор філологічних наук, професор,  
професор кафедри загального та слов'янського  
мовознавства ОНУ ім. І. І. Мечникова*

Проблеми прикладної лінгвістики, зокрема методики викладання різних дисциплін, були і залишаються на вістрі актуальності. Особливо гостро вони постали перед викладачами українських вишів під час пандемії, коли зростання кількості хворих обумовлювало перехід на онлайн навчання, а зниження такої цифри дозволяло проводити заняття у звичній формі. Зауважимо, що викладачі філологічного факультету ОНУ ім. І. І. Мечникова під час пандемії самотужки опановували методичні основи викладання предметів у формі

онлайн. Саме тому, лекції та практичні в основному демонстрували традиційне проведення занять без застосування принципово нових методів.

Отже, найважливішою проблемою сучасної змішаної форми навчання, з нашої точки зору, є необізнаність викладачів у питаннях організації занять в онлайн режимі та можливостях нових інформаційно-комунікаційних технологій. Але це проблема не тільки філологів університету імені І. І. Мечникова: на сьогоднішній день в Україні виникає потреба розробки і запровадження у навчальний процес нових програм дистанційного та онлайн-навчання, що відповідають кращим світовим зразкам. Зрозуміло, що на Заході ці форми з'явилися досить давно і мають велику популярність серед студентів через економічні показники і навчальну ефективність. Для вдосконалення та поширення високих дистанційних технологій у нашій країні необхідне рішення двох основних проблем. Головна проблема знаходиться в області права, інша – у сфері фінансування робіт з розробки та впровадження інноваційних технологій (Іванченко, 2017).

Услід за багатьма науковцями, ми розмежовуємо поняття: *онлайн* і *дистанційна форма* навчання. Перша – це зумовлене пандемією синхронне проведення занять, яке наслідують прийоми очних лекцій та практичних. Такі заняття називають *живими* або *синхронними дистанційними*. *Дистанційна форма* навчання – асинхронна, коли здобувач освіти або той, хто підвищує кваліфікацію на курсах, у зручний для себе час опрацьовує всі надані йому матеріали. Така форма нагадує комп'ютерну гру: треба виконати всі завдання одного модуля (рівня), щоб перейти до іншого (Мержиєвська, 2020).

Зауважимо, що рівень самоорганізованості студентів, які опинилися під час пандемії у незвичних для них умовах, може бути суттєво гіршим за звичайний. Онлайн-навчання – виснажлива форма проведення занять. Студенти і викладачі у такій ситуації значно більше часу знаходяться перед комп'ютером, а це не є легким дозвіллям. Зарубіжні науковці дослідили й описали психолінгвістичний феномен «Zoom

fatigue» (втоми від конференцій у Zoom (-i)). В результаті були зроблені певні висновки: незважаючи на те, що людство дуже швидко такий високотехнологічний різновид зв'язку, який надає Zoom, стало сприймати як належне, конференції в онлайн режимі мають низку недоліків. Перш за все, звернули увагу на суттєві розбіжності в процесі природного спілкування людей та онлайн спілкування. Очевидними є технічно зумовлені обмеження. Маються на увазі паузи при передачі звуку та зображення. Звичне живе спілкування відбувається без пауз і без переривання мовця. При перевантаженому Інтернеті відео і звук ми отримуємо із запізненням, внаслідок чого виникають певні непорозуміння, а також – втома. Особливо актуальним для нас був висновок про те, що мовлення людини, яка неправильно або нечітко висловлює думку чи має акцент (у нашому випадку – це студенти-іноземці), в онлайн режимі набагато важче зрозуміти, а все, що вона говорить, сприймається з недовірою (The Economist. May 16th 2020: 71).

Отже, проведення занять в онлайн режимі навіть при змішаній формі – це час суттєвої зміни підходів до навчання як такого і викладання в цілому (Академічна доброчесність).

Змішана форма, з нашої точки зору, передбачає не завжди комфортний для викладача перехід від традиційного та звичного викладання предметів в аудиторії до навчання онлайн, що супроводжується низкою негативних факторів. Наприклад, у зв'язку з технічними проблемами, студенти із запізненням підключаються до заняття, що відволікає викладача; по-друге, синхронна дистанційна форма або онлайн навчання допускає неможливість або небажання студентів вмикати камери, що не виключає їхню віртуальну присутність на занятті, тоді як для викладача така ситуація асоціюється з викладанням предмета в порожній аудиторії.

Традиційна офлайн форма вимагає від студентів більшої зібраності та концентрації уваги, що контролюється викладачем, який часто-густо залучає їх до міркувань навіть під час лекцій.

Групи іноземців, які навчаються на філологічному факультеті за спеціальністю «російська мова», складаються з чотирьох і більше студентів різних національностей. Наприклад, на одному з курсів навчаються троє студентів з Туреччини та один – з Китаю. Рівень володіння мовою спеціальності дуже різний. На заняття в університеті студенти не запізнювались, в аудиторії були зібраними, намагалися активно працювати. Так, студент С., зважаючи на вільне володіння мовою на побутовому рівні, на заняттях з російської мови як іноземної краще за всіх спілкувався на теми: «Мої улюблені страви української кухні», «Захоплення спортом» тощо. Але як тільки йому було запропоновано подивитися навчальний фільм для іноземців про життя і наукову діяльність М. Ломоносова, а потім розказати біографію вченого, у студента виникли певні труднощі.

Студентка Я. на цьому ж курсі значно гірше володіла розмовним стилем і змогла коротко розказати свою біографію тільки після підготовки цього домашнього завдання у письмовій формі.

Китайський студент М., незважаючи на те, що вивчав російську мову декілька років, був здатний відповідати на короткі конкретні запитання з тем, які були близькі йому на побутовому рівні, наприклад: *Що ви готували собі вчора на обід?*

Схарактеризуємо особливості проведення онлайн занять на цьому ж курсі з теоретичної дисципліни «Історія лінгвістичних учень» та практичних з російської мови як іноземної. Нагадаємо, що одна з основних методичних рекомендацій при проведенні занять в онлайн формі передбачає суттєве скорочення матеріалу. Пам'ятаючи про це, на практичних заняттях з «Історія лінгвістичних учень» на цьому ж курсі студентам-іноземцям були запропоновані максимально адаптовані тексти з найважливіших, з нашої точки зору, тем. Студент С. міг легко і правильно прочитати всі ці тексти, але переказати не зміг жодного. В такій ситуації йому були запропоновані варіанти індивідуальних завдань: 1) самостійно опрацювати і вміти переказувати відібрані викладачем



адаптовані наукові тексти в читальній залі бібліотеки, що поруч із гуртожитком, де мешкає студент. Навіть під час карантину одного студента впускали до бібліотеки. 2) Підготуватися до спілкування на одну з теоретичних тем з «Історії лінгвістичних учень», наприклад, *розказати про найдавніші лінгвістичні традиції у світі* або *розказати про наукову діяльність Гумбольдта* тощо. Усвідомивши, що індивідуальні завдання в онлайн режимі будуть обов'язково перевірятися, студент С. напередодні писав мені у Viber різні причини, чому не зможе бути на занятті; іноді доходило до кумедних ситуацій: наприклад, він не зможе підключитися, тому що після прання весь (!) його одяг мокрий. У результаті студент отримав з обох предметів мінімальні 60 балів.

Студентка Я. теж пропускала онлайн заняття, пояснюючи тим, що працює. Для неї за підручником були вибрані конкретні вправи для самостійного виконання. Згодом ми помітили, що студентка виконує їх без жодної помилки, користуючись ключами до вправ у підручнику. Після цього ми підбирали вправи, до яких не додавалися ключі. Зважаючи на стан здоров'я, ця студентка виїхала лікуватися на батьківщину і складала іспити індивідуально в онлайн режимі.

Студент М., найслабший на курсі, розумів прохання вмикати камеру буквально і дозволяв собі прокидатися за 2-3 хвилини до початку заняття, сідав у піжамі на ліжку і починав їсти те, що залишилося на столі з вечора. Після проведення виховної роботи, підключався на заняття вчасно, але вважав, що не має значення, як він одягнений. Студенту М. ми дозволяли підключатися останнім, коли завдання інших були вже перевірені. Його індивідуальні завдання включали: 1) виконання 1-2-х вправ з граматики початкових курсів, у зв'язку з тим, що цей матеріал не був засвоєний вчасно; 2) для переказів спочатку підбиралися короткі адаптовані тексти казок; 3) студент отримував завдання прочитати і відповісти на 2-3 питання за коротким і максимально адаптованим виключно для нього текстом з «Історії лінгвістичних учень». Показовим в індивідуальних заняттях саме з цим студентом було те, що з

віддачою він почав працювати після загрози бути відрахованим з університету.

Отже, підсумовуючи все вищезазначене, можна зробити наступні висновки: 1) навчання в онлайн режимі, навіть при змішаній формі, потребують і від викладача, і від студента певних додаткових зусиль, зважаючи на особливості такого роду занять; 2) робота з іноземними студентами різних національностей та різним рівнем знань на одному курсі пов'язана з розробкою персональних індивідуальних завдань з урахуванням особливостей кожного. Зауважимо, в нашому випадку це стало можливим, завдяки тому що всього студентів було четверо, а реально відвідували заняття троє; 3) працюючи з іноземцями, викладач повинен бути не тільки учителем, а й намагатися виховувати у студентів елементарну повагу до норм нашої української національної культури в усіх її проявах.

### Список літератури

Академічна доброчесність. Інформаційний бюлетень. Вип. 8, квітень 2020р. URL: <https://saiup.org.ua/wp-content/uploads/2020/04/Integrity-bulletin-08.pdf>

Іванченко Г. Тенденції розвитку дистанційної освіти в Україні. *Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія*: матеріали міжвузівського вебінару (м. Вінниця, 31 березня 2017 р.)/відп. ред. Л.Б.Ліщинська. – Вінниця, 2017.–102с. URL: [http://www.vtei.com.ua/images/VN/31\\_03.pdf](http://www.vtei.com.ua/images/VN/31_03.pdf)

Мержиєвська В. Українська правда. Життя. 10.11 2020. URL: <https://life.pravda.com.ua/projects/majbutnje-shkoly/2020/11/10/242946/>

What's that again? The linguistic psychology of "Zoom fatigue". *The Economist*. 2020, May 16th – 22<sup>nd</sup>. p. 71.

**Tourisme historique aquatique dans les réserves de biosphère  
de l'UNESCO : «Chornomorski» et «Delta du Danube»  
(recherche du Cercle scientifique  
«Histoire de la Croix Rouge d'Izmail» de l'Université nationale  
I.I. Metchnikov d'Odessa pour établir des itinéraires des  
Hôpitaux flottants de Croix Rouge à Izmail pendant la Première  
Guerre mondiale)**

***Dimova Larysa***

*Candidate es sciences pédagogiques, maître de conférences  
de la Chaire des langues étrangères  
des facultés des sciences humaines et sociales  
de l'Université nationale I.I. Metchnikov d'Odessa*

***Bakul Viktoriia***

*Etudiante en Master de 1 année d'études du département du  
Tourisme de la Faculté de Géologie et de Géographie e l'Université  
nationale I.I. Metchnikov d'Odessa*

Région d'Odessa possède des réserves de biosphère de l'UNESCO, qui affectent de manière significative son activité touristique, mais des directions supplémentaires peuvent donner un coup de pouce pour un développement dynamique de sa composante touristique.

Tourisme, en tant que phénomène et en tant que spécialité, qui est représenté à la Faculté de Géologie et de Géographie (GGF) de l'Université nationale I.I. Metchnikov d'Odessa, où est l'un des auteurs de ce résumé au cours des années académiques 2019-2022 enseigne un certain nombre de disciplines: pour le deuxième niveau (Master) - «*Deuxième langue étrangère (le français) pour les bus professionnelles*», «*Tourismologie*» et «*Langue étrangère (le français) pour les bus professionnelle*» pour le premier niveau (Licence), jouent le rôle important, affectant l'attractivité touristique de la région.

C'est cette expérience, ainsi que la direction du Cercle universitaire interdisciplinaire interfacultaire scientifique à l'aide de langues étrangères de l'histoire de Mouvement de Croix-Rouge (Règlement sur le cercle..., 2013; Règlement sur le cercle..., 2014)

et l'intérêt pour l'apprentissage de Français, fourni la possibilité d'effectuer des recherches scientifiques dans le cadre du tourisme historique au Département de tourisme de GGF, sur l'inclusion de la recherche historique accumulée en développement d'itinéraires touristiques de niveau national et international (Dimova, 2022; Mudra, 2022).

Cercle scientifique « Histoire de la Croix-Rouge d'Izmail » à commencé à mener son travail en 2013 grâce à l'initiative et à l'assistance de Mme la Présidente de l'Organisation de Croix Rouge d'Izmail – Dimova (Shutko) Halyna Semenivna, à la Faculté d'Histoire et la Faculté de Philologie romane et germanique, plus tard à la Faculté de Philosophie, qui est devenu plus tard une partie de la Faculté d'Histoire et de Philosophie, explorer des faits historiques peu connus et la philosophie de Croix Rouge au niveau de l'idée (Dimova, 2021; Mudra, 2021).

Comme on sait, le tourisme historique a pour but de visiter la région, liée à l'histoire et au patrimoine historique. Par conséquent, le Cercle a choisi pour l'étude des zones maritimes et fluviales, qui ont été utilisés par les Hôpitaux flottants de Croix Rouge à Izmail pendant la Première Guerre mondiale (Chichkina, 2008) pour établir des voies d'accès à l'eau dans le delta du Danube et au kilomètre 0 de la mer Noire, dans le domaine duquel, l'un des navires, selon certains rapports, a été sabordé. Aujourd'hui, plus que jamais, pertinence des événements de cette époque est incontestable, se croise avec le moderne et devient plus intime et dramatique.

Les zones d'eau mentionnées ci-dessus sont inclus dans les réserves biologiques nationales et internationales de L'UNESCO «**Delta de Danube**» (Certificat de l'UNESCO de 02.02.1999) à la superficie totale 623 000 hectares, fait partie intégrante de Réserve Transfrontalier de la Roumanie et de l'Ukraine de l'UNESCO et pénètre dans la réserve de biosphère du Région de Danube de l'Ukraine 50 252,9 hectares.

Le Réserve de biosphère de l'UNESCO «**Chornomorski**» (Certificat de l'UNESCO de 15.02.1985) est le plus grand en Ukraine, sa superficie est 109 956,8 hectares, la superficie de la zone maritime est 9 435,8 hectares, il représente les zones côtières

de la mer Noire et de la steppe sèche du sud de l'Europe (Programme, 2021).

Même juste en termes de l'unicité de la flore et de la faune, les Réserves de l'UNESCO sont déjà extrêmement intéressantes pour le tourisme, cet effet est renforcé, si des occasions distinctes sont offertes de se familiariser avec le patrimoine culturel et historique qui leur est associé.

Étude par Cercle de delta du Danube et de kilomètre 0 de la Mer Noire du point de vue de l'hydrogéologie et du climat donné la possibilité de les utiliser à l'avenir pour le développement du tourisme historique sur les principes de l'assistance active de la Préservation du patrimoine historique, soulignant leur caractère unique, créer un sentiment de fierté et de responsabilité parmi la population locale pour un patrimoine unique et la possibilité de le partager avec les touristes, etc.

Les recherches du Cercle a coïncidé avec les recherches scientifiques sur les questions de tourisme de croisière, qui ont été rejoints dans le cadre du travail de qualification par le deuxième auteur de ces résumés.

Le tourisme de croisière a des perspectives pour l'économie de l'Ukraine et est une direction extrêmement importante. Les experts notent la renaissance du produit touristique de croisière nationale, à la fois mer et rivière, ainsi que de type mixte (Liakchovska, 2011), l'élargissement des programmes de services touristiques dans les ports maritimes de l'Ukraine, augmentation de la demande de services de croisière dans le cadre de la Doctrine maritime de l'Ukraine (Nezdoiminov, Andréevà, 2013), l'intensification des activités des compagnies maritimes ukrainiennes, en particulier «Compagnie ukrainienne du Danube», etc.

En plus parmi des questions purement touristiques et techniques du tourisme de croisière, un rôle important appartient aux questions de communication à l'aide des langues étrangères, ce à quoi le professeur Vladimir Lvovitch Skalkin a fait allusion, en proposant distinguer séparément la sphère professionnelle de la communication entre les autres sphères de la communication en langue étrangère (Skalkyn, 1986).

Ainsi, le projet d'aquatourisme historique dans les réserves de biosphère de l'UNESCO: «Chornomorski» и «Delta de Danube» sur la base des recherches du Cercle scientifique « Histoire de la Croix-Rouge d'Izmail » de l'Université nationale I.I. Mechnikov d'Odessa à la fois séparément où dans le cadre de la recherche sur le tourisme de croisière permettra, dans des conditions favorables, de présenter un produit touristique national original, tant au niveau national qu'international, de type fluvial, maritime et de croisière, en conjonction avec les opportunités inhérentes aux réserves de biosphère de l'UNESCO, qui sera en mesure d'accroître la composante économique, fournir un nouvel élan pour le développement et le renouveau du territoire. En temps de paix c'est le tourisme, toutes ses formes et tous ses types, y compris, historique, croisière, fluvial et maritime, qui contribuera à faire revivre notre pays.

### **Liste de la littérature**

Ляховська О.С. Круїзний туризм в Україні - туристична бібліотека InfoTour.in.ua. [Електроний ресурс]. Режим доступу: <https://infotour.in.ua/lyahovska.htm> (дата звернення 01.04.2022). Загол. з екрану.

Нездоймінов С.Г., Андреева Н.М. - Круїзний туризм в контексті Морської доктрини України, Андреева Н. М. (2013). [Електроний ресурс]. Режим доступу: [http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbu/cgiirbis\\_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP\\_meta&C21COM=S&2\\_S21P03=FILE=&2\\_S21STR=Mre\\_2013\\_4\\_12](http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=Mre_2013_4_12) (дата звернення 01.04.2022). Загол. з екрану.

Програмі ЮНЕСКО «Людина і біосфера» – 50 років! 30.11.2021. > NASU > New [Електроний ресурс]. Режим доступу: <https://www.nas.gov.ua/EN/Messages/Pages/View.aspx?MessageID=8470> (дата звернення 01.04.2022). Загол. з екрану.

Положення про Міжфакультетський науковий гурток «Історія Ізмаїльського Червоного Хреста» Одеського національного університету імені І.І. Мечникова. Одеса, 2013. 14 с.

Положення про Міжфакультетський науковий гурток «Історія Ізмаїльського Червоного Хреста» Одеського національного університету імені І.І. Мечникова. Одеса, 2016. 15 с.

Скалкін В.Л. Основи теории обучения устно-речевой коммуникативной деятельности. Дис. ...д-ра педагог. наук. Одесса, 1986. 539 с.

Шишкина Р.П. Говорят забытые герои/Кур'єр тижня, Ізмаїл, 03.05.2008.

Dimova L. Activité francophone du Cercle scientifique interdisciplinaire «Histoire de la Croix-Rouge d'Izmail» (Analyse de soutien psychologique de migration contemporaine) // Résumés des intervenants de la Conférence Francophone Interdisciplinaire Internationale «Migration et Minorités» Sous le haut patronage du Parlement Européen, l'Université «Dunarea de Jos» de Galati, Roumanie, Octobre 2021. P. 38 – 39.

Dimova L. Recherches historiques du Cercle scientifique d'Odessa «Histoire de la Croix-Rouge d'Izmail» // Résumés des intervenants de la Conférence Internationale «Histoire, Spiritualité, Culture. Dialogue et Interactivité», L'université «Dunarea de Jos» de Galati, Roumanie. Novembre, 2021. P. 61.

Dimova L. Recherches historiques du Cercle scientifique d'Odessa «Histoire de la Croix-Rouge d'Izmail» // The Annals of «Dunarea de Jos» de Galati University of Galati. Fascicule XX, Sociology. Roumanie. No 16 (2021). Published 2022-03-07. P. 155 – 165. <https://www.gup.ugal.ro/ugaljournals/index.php/socio/article/view/5119/4504>

Mudra A. Recherches francophones du Cercle scientifique universitaire «Histoire de Croix Rouge d'Izmail»// Résumés des intervenants de la Conférence Internationale «Histoire, Spiritualité, Culture. Dialogue et Interactivité», L'université «Dunarea de Jos» de Galati, Roumanie. Novembre, 2021. P. 62.

Mudra A. Histoire contemporaine de Croix-Rouge d'Izmail sur les pages des médias électroniques ukrainiennes//Résumés des intervenants de la Conférence Francophone Interdisciplinaire Internationale «Migration et Minorités» Sous le haut patronage du Parlement Européen, l'Université «Dunarea de Jos» de Galati, Roumanie, Octobre 2021. P. 62.

Mudra A. Histoire contemporaine de Croix-Rouge d'Izmail sur les pages des médias électroniques ukrainiennes//The Annals of «Dunarea de Jos» de Galati University of Galati. Fascicule XX, Sociology. Roumanie. No 16 (2021). Published 2022-03-07. P. 185 – 192. <https://www.gup.ugal.ro/ugaljournals/index.php/socio/article/view/5123/4507>

## **Teaching reading and listening online: a few tips**

*Sofia Dombrovska*

*National University “Odessa marine academy”*

Two years ago, unwary teachers were thrown in at the deep end of online teaching. Some of us still prefer to view online teaching as uncomfortable and temporary, refusing to see the wonderful new opportunities to develop teaching and learning skills. The present paper, inspired by the Cambridge online course “Teaching English

Online”, is an attempt to offer a few essential tips to mull over when teaching receptive skills, which are reading and listening, online.

First of all, when teaching online, it is vital to give clear instructions. In an online lesson, as opposed to offline classes, it is impossible to see if the students are doing the right task. Therefore, the main aim is to make the instructions as simple as possible. It is also a good idea to check understanding by asking a few questions about the instructions. For example, you can ask the students how many sentences they are supposed to write or where they can find the questions which they need to answer.

If you decided to set a reading task, you have to think about ways to share the text and exercises. There are a few options, the first being sharing the text on your screen. This certainly seems the easiest way, but if the text is too long, it won't be able to fit onto your screen. Another suggestion is to send the text to your students as a screenshot or a PDF via the chatbox of the platform or the messenger you use, but here the teacher faces the problem of not being able to make sure if the students are doing the right exercise, for example. The teacher must choose the appropriate way for a certain task and be sure to give clear instructions.

It is a common practice to set reading to be done in class, although it can be done beforehand. You could tell your students to read the text and answer the questions at home so as not to spend a lot of time doing this at the lesson. Here some factors should be taken into consideration, and the first of them is the age of students. It is not advisable to give reading tasks as homework to young learners as they are likely to need a lot of your guidance. You should also consider whether students' level will allow them to read independently at home. Another factor to reflect on is task duration and type. For instance, if the focus is on reading for detail and the text is fairly long, it is best be set as homework, while the lesson time could be spent in a more useful way on discussing several parts of the text. However, if the focus is to help students identify and understand any language units, it would be recommended to do the task at the lesson.

Listening tasks can also be set as homework provided that the age and level of the students allows them to listen independently.



Then at the lesson the students can discuss some parts of the listening, ask questions about challenging fragments or express agreement or disagreement with the topic raised. A more adventurous listening activity, suggested by Jim Scrivener, is jigsaw listening: a class is divided into several groups at the lesson and the groups are given separate small parts to listen to at home (Scrivener, 2005). Then at the lesson the students are put into groups with people who listened to other parts of the recording and they share the information they heard – this can be easily organised online with the help of breakout rooms on Zoom or some other platforms.

Whether you set a task for homework or for class work, you have to consider ways of getting and giving feedback. Of course, you could ask your students to read their answers if you are sure they would need a lot of support or the answers would require some explanation. Other ways of checking students' answers include giving them the keys to the exercises, peer review in breakout rooms, collecting the answers via Google Forms where they are checked automatically, etc.

Furthermore, there are many online listening resources that can be recommended to learners to help them develop their reading and listening skills independently, such as British Council, Ted Ed, News in Levels, Lyrics Training, Cambridge Learning English, BBC Learning English and soon. There are also numerous podcasts and YouTube blogs providing huge amount of up-to-date resources.

On the whole, online teaching, being significantly different from offline teaching, offers a wealth of new techniques, methods and technological features to be studied to make your lessons as effective as possible. This direction is rather new and can be further explored for applications other than those discussed in this thesis.

## **References**

Scrivener J. Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers. Oxford: Macmillan Education, 2005. 431 c.

<https://www.cambridge.org/elt/blog/2020/03/13/moving-your-classes-online-2>

<https://www.futurelearn.com/courses/online-tutoring>

<https://sandymillin.wordpress.com/2020/03/14/ideas-for-adapting-group-lessons-to-working-on-zoom/>

## How to teach mixed-ability groups

**Anna I. Grigorian**

*teacher of Department of Theoretical  
and Applied Phonetics of the English Language,  
Odesa I. I. Mechnikov National University*

*Every learner has an individual range of levels.  
Every class is a mixed-level class*

**Jim Scrivener**

Many teachers are extremely worried about the fact that they have students in their classes who are at different levels of proficiency. Indeed, *mixed-ability* classes are a major preoccupation for most of the teachers because they appear to make planning extremely difficult. Many teachers see mixed-ability classes as especially problematic. Yet in a real sense, all classes have students with a mixture of different abilities and language levels (Harmer, 2007).

It is important to highlight different views on the analyzed concept.

According to *Collins English Dictionary*, a *mixed-ability* class or teaching system is “one in which pupils of different abilities are taught together in the same class” (CED, 2014: 1256).

*Mixed-ability* classes mean “classes where students differ greatly in ability, motivation for learning English, needs, interests, educational background, styles of learning, anxiety, experiences, and so on” (Ainslie, 1994: 25).

M. S. Ansari describes a *mixed-ability* class as “comprising of not only learners with various capacities but also those that have a broad range of preferences and learning styles. They can also be referred to as a variation of students in their abilities in grammatical knowledge, fluency, and accuracy, size of vocabulary, receptive and productive skills” (Ansari, 2013: 184).

As per the above-mentioned definitions, all teachers have to face the challenge of mixed-ability classes because *every* class is *multilevel*. Some classes can be more multileveled than others and

therefore more challenging for the teacher. Undoubtedly, it brings up some difficulties for teachers to deal with.

J. Baker claims that in mixed-ability classes it can be difficult to *keep the attention* of all students. Their motivation can be poor and the teacher can feel frustrated because he/she does not have enough time to help the weaker students (Baker, 2000). Besides, students have their *way of learning*, and the weaker ones probably have more difficulties working in a noisy atmosphere since they are usually more easily distracted (Kelly, 1974). Finally, *planning a lesson* and making work material can take too much time for the teacher and the planned material is often too easy or too difficult for students (Hess, 2001).

In most language institutes, teachers try to make this situation manageable by giving students *placement tests* so that they can be put into classes with people who are at roughly the same level as they are (Harmer, 2007). Placement tests can provide teachers with valuable information, but they *cannot* create homogeneous classes. Even two learners who – on paper at least – are “at the same level” will inevitably have different learning strengths and noticeable preferences for certain aspects of learning the language (Scrivener, 2005).

The *solution* is to view the teacher's role with a group in terms of *differentiation*. In a differentiated classroom, there are a variety of learning options designed around students' different abilities and interests. It is desirable to respond to the needs of the individual even though they are part of a group (Harmer, 2007).

*Differentiation* is “when teachers give students in the same class different tasks to do because they are at different levels” (Harmer, 2010: 272).

As books are the primary source of teaching and textbooks are designed for an ideal homogeneous classroom environment, teachers always have to deal with the fact that students react to the book differently. In a mixed-ability class, if the material in the coursebook is too easy or too difficult for some of the learners, *supplementary materials* and activities can help teachers provide appropriate materials for different learners (Spratt et al, 2011).

J. Harmer claims that giving students *different content* is an ideal way to differentiate between them. The researcher describes the following ways to manage mixed-ability groups:

- *giving students different tasks*: teachers might ask all students to look at the same reading text, but make a difference in terms of the tasks they ask students to do in response to that text;

- *giving students different roles*: within a task teachers can give students different roles. If students are doing a role-play, for example, in which a police officer is questioning a witness, a teacher might give the student playing the police officer the questions they should ask, whereas the student playing witness has to come up with their way of expressing what they want to say;

- *rewarding early finishers*: if all the students are doing the same tasks with the same content, some may well finish earlier than others. Teachers need to be able to offer such students extension tasks to reward their efforts and challenge them further;

- *encouraging different student responses*: teachers can give students the same materials and tasks, but expect and accept different student responses to the tasks;

- *identifying student strengths (linguistic or non-linguistic)*: one of the ways teachers can make a virtue of different student abilities is to include tasks that do not necessarily demand linguistic brilliance but instead allow students to show off other talents they have (Harmer, 2007).

Other researchers also suggest approaches to teaching mixed-ability classes:

- *creating a good atmosphere*: there is a strong connection between a positive, relaxed classroom atmosphere and having good behaviour management. This will create a good learning situation (Ainslie, 1994; Wright, 2005);

- *developing students' responsibility for learning*: it is important to help the students learn different learning strategies so the students can develop their study skills that work for them since all students have their ways of learning. It can be very helpful to allow the students to create their study guides for a test and so on (Supple, 1990; Brown, 2002);

- *giving clear instructions*: this contributes to making the students feel that the task is more meaningful and interesting. A teacher should introduce tasks clearly by using different methods (Kelly, 1974);

- *motivation and differentiation*: differentiation plays a big part in solving how to motivate students. C. A. Tomlinson argues that differentiation is needed in three areas of teaching: the material, the process, and the product. Students cannot learn if they are unmotivated as they then feel it is inaccessible (Tomlinson, 1999, 2001).

Besides, H. Kaur gives the following advice on how to teach groups with mixed abilities: 1. *personalizing the tasks* (knowing students' personalities help the teacher to prepare and adapt materials easily to make them interesting or relevant to students); 2. using some *games, competitions, and dramatization*, in between the study (these activities are useful not only for the teacher to observe students but also for the students to cooperate and to learn from each other); 3. applying *portfolios* (not only the teacher but also each student has a record of his/her progress during the term. This record shows the needs of the student for further progress) (Kaur, 2010).

Finally, when considering differentiation, teachers need to work out what is possible and what is not. "It is worth pointing out that learner training and the encouragement of learner autonomy is the ultimate achievement of differentiation" (Harmer, 2007: 131).

It is important to underline that despite all the difficulties teachers have to face, there are still several advantages associated with teaching mixed-ability classes. These classes provide interesting learning environments because they are composed of a rich variety of diverse skills, knowledge, interests, and perspectives. Besides, the interaction and collaboration in these classes enable the students to be more creative and innovative as they learn from each other's unique abilities.

## References

Ainslie S. Mixed Ability Teaching: Meeting Learners' needs. Network 3: *Teaching Language to Adults*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research, 1994. 64 p.

- Ansari M. S. Coping with the Problems of Mixed Ability Classes: A Study in the Context of Teaching English as SL/FL. *International Journal of English: Literature, Language & Skills*, 2013. P. 182-189.
- Baker J. The English language teacher's handbook: how to teach large classes with few resources. New York: Continuum; London: Cassel, 2000. 170 p.
- Brown D. H. Strategies for Success: a practical guide to learning English. New York: Longman, 2002. 80 p.
- (CED) Collins English Dictionary. 12th edition. Collins: UK, 2014. 2340 p.
- Harmer J. The Practice of English Language Teaching. 4th edition. Pearson Education Limited, 2007. 384 p.
- Harmer J. How to Teach English. Pearson Education Limited, 2010. 289 p.
- Hess N. Teaching Large Multilevel Classes. Cambridge: Cambridge University Press. 2001. 197 p.
- Kaur H. Mixed Ability Teaching. *VSRD Technical & Non-Technical Journal*. Vol. I (1), 2010. P. 47-51.
- Kelly A. V. Teaching mixed ability classes: an individualized approach. London: Harper & Row Ltd. 1974. 125 p.
- Scrivener J. Who are the learners? *Learning teaching*. Oxford: Macmillan, 2005. P. 61-78.
- Spratt M., Pulverness A., Williams M. The TKT (Teaching Knowledge Test) Course. 2nd edition. Cambridge University Press, 2011. 256 p.
- Supplee P. L. Reaching the gifted underachiever: program strategy and design. New York: Teachers College Press, 1990. 272 p.
- Tomlinson C. A. The differentiated classroom: responding to the needs of all learners. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and curriculum Development, 1999. 198 p.
- Tomlinson C. A. How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. Alexandria, VA: ASCD, 2001. 128 p.
- Wright T. How to be a brilliant English teacher. New York: Taylor & Francis, 2005. 232 p.

## **Approaches of teaching English as a foreign language for future masters in education**

***Natalia Gut***

*Ph.D. (Philology), associate professor,  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University*

The trends in the world economy create a situation when specialists need to be aware not only of the peculiarities of their profession but to speak foreign languages. Professional training is

usually done by a complex of the disciplines aimed at acquiring career readiness skills and at developing **professional competencies**. These sciences equip the future specialists not only with knowledge of social and economic laws, develop management skills, but also provide an opportunity to predict social processes, form the general culture of the future professionals, creative thinking and level of intelligence. Mastering a foreign language in institutions of higher education is a necessary part of master degree students' in-service program and can help them to meet the requirements of stakeholders.

Among the main strategies and models for teaching English to speakers of other languages the researchers distinguish historical approaches (audiolingual method, direct method, grammar-based approach), solo approaches (community language learning, silent way, suggestopedia), communicative approaches (communicative language learning, cooperative language learning, experiential language teaching, notional-functional approach, total physical response), language arts approaches (language experience approach, literature-based approach, natural approach, whole language approach) and academic and professional approaches (cognitive academic language learning approach, content-based second language instruction, English for academic purposes, English for specific purposes, lexical approach, competency-based approach, critical pedagogy, family literacy, learner-centered approach, vocational English as a second language) (A kaleidoscope of models, 2006). To apply the best approach for ESL students, the teacher should take into account the curriculum objectives and needs of their students, their motives to learn English etc.

At Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University while teaching masters in Education academic and professional approaches were taken into consideration when the course Academic English was introduced into the curriculum of such students. In addition to such competencies as time management and ability to work independently, analysis and critical thinking, project management, master students in Education are to organize and carry out effective communication with representatives of various professional groups in the international context, use information and

communication technologies to solve problems of management in educational organizations, be able to provide professional and scientific communication using a foreign language etc. (Стандарт вищої освіти України, 2021). As a result, Academic English can be applied as the best approach for master students, preceded by General English and sometimes English for Specific Purposes. Traditionally its curriculum is built around both the discrete language skills of reading, writing, listening, speaking, grammar and vocabulary and is also integrated around academic content areas. Besides, it is important to rely on the experience of professional activity and the positive transfer of skills acquired in professional communication from the native language into foreign communication. Based on the above, the effective improvement of students' skills is constructed as a professionally oriented learning, based on already formed language skills, existing language experience, professional motivation, as well as individual search strategies.

In fact, the structure of AE course is aimed at gaining knowledge and skills that will be useful for future specialists in their professional activities (writing CVs, resumes, letters, e-mails, fill in a questionnaire etc.) and also important to continue their study at the doctoral level (acquaintance with the structure of English academic texts, annotations, list of references, creating academic presentations related to their field of study, etc.). The expected learning outcomes here include the development of students' both general and specific (professional) competencies, namely, the ability to work in a team and independently solve problems, to manage time and acquire new knowledge about lexical and grammatical peculiarities of formal and academic styles, the structure of different documents, requirements for the writing formal papers, to master the etiquette of formal communication with colleagues about scientific achievements orally, in writing and by electronic means, to make oral and written presentations of students' own research, taking into account the peculiarities of different language styles and norms of communication in a foreign language, to adequately use the experience gained in the study of native language and other



subjects, considering it as a means of conscious mastery of a foreign language;

So, the main approaches of teaching English for future masters in Education can provide them with the means to develop their language skills and acquire some language patterns specific to the target academic culture in order to succeed in their academic careers. The AE content and form, in addition to increasing the level of proficiency in academic foreign language, can also increase the level of motivation of such students to conduct research.

### **References**

A kaleidoscope of models and strategies for teaching English to speakers of other languages / Deborah L. Norland, Terry Pruettt-Said. London : Libraries Unlimited / Teacher Ideas Press, 2006. 99 p.

Стандарт вищої освіти України. Другий (магістерський) рівень, галузь знань - 01 Освіта / Педагогіка, спеціальність – 011 Освітні, педагогічні науки. Київ, 2021. 14 с.

### **Application of CLIL to English language teaching non-linguistic students**

*Hladka Olena Valentynivna*

*PhD, associate professor*

*Kyryvi Rih State Pedagogical University*

The processes of globalization taking place in the multilingual and multicultural world today put forward new goals in education, which emphasize the value of integrated skills of the future specialists. Consequently, new approaches to teaching students of various departments appear to reach the above-mentioned aim.

Having emerged in the 1990-s CLIL (Content and Language Integrated Learning) - an approach in which a foreign language is used as a tool in the learning of a non-language subject in which both language and the subject have a joint role.” (Coyle, 2006) – was designed as a timely solution in harmony with broader social perspectives. However, soon it proved to become a “European solution to a European need” (Marsh, 2002: 11).

Based on principles of Bloom's Taxonomy, CLIL has a reputation of a cognitively demanding approach which promotes such higher order thinking skills as reasoning, hypothesising, analysis, creative synthesis, evaluating, etc. Thus, being highly beneficial for both students and educators, CLIL focuses on forming and developing learners' communicative skills simultaneously increasing student talking time (STT) as well as reducing teacher talking time (TTT). To achieve the goal a range of activities depending on the major can be organized: brainstorming, group debates, storytelling, skits, discussions, role play, simulations, games, dramatized readings, interviews, peer/group feedback, making a brochure, timeline, group poster, collage, etc. The variety of activities might be provided and/or accompanied by multimedia tools such as *WordArt*, *Wordcloud*, *Wordle*, *Digital Storytelling*, *SmartArt*, *Canvas*, etc. All these forms of organization combine not only the subject material under study with learning the second language, but also give an opportunity to develop students' multimedia skills. Taking into account the main postulates of differentiated instruction, CLIL approach emphasizes the necessity of rich learning environment created by drawings, paintings, photos, carefully employed print types (fonts, colour, bold print, italics) on worksheets, in presentations, etc.

The preparation i.e. adaptation of authentic materials for CLIL classrooms in line with the teaching goals demands particular attention as well. Methodologists agreed on three main strategies: simplification, elaboration, discursification (Moore, Lorenzo, 2007), each of which has got both advantages and disadvantages.

Taking all the above-mentioned into consideration, it must be highlighted that in spite of objective difficulties such as the necessity to create your own teaching materials and choose the appropriate learning tools and aids to respond to the students' needs, Content and Language Integrated Learning is the approach which is highly beneficial for teaching non-linguistic students as it combines the achievements of the best modern methods and gives an opportunity to teach and learn both the subject and the second language simultaneously in a productive way.

## References

- Coyle D. Content and language integrated learning. Motivating learners and teachers. *The Scottish Language Review* 13, 2006. P. 1-18.
- Marsh D. (ed.). CLIL/EMILE. *The European dimension. Actions, trends and foresight potential*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. 2002. 552 p.
- Moore P. and Lorenzo F. Adapting Authentic Materials for CLIL Classrooms. *ViewZ (Vienna English Working Papers)* 16/3, 2007. P. 28-35

## Using verbal irony in teaching English

*Lanchukovskaya N.V.*

*Associate Professor,  
the department of theoretical and applied phonetics,  
Odessa national university named after Illya Mechnikov*

The principle of the communicative orientation in teaching foreign languages is recognized as the leading one nowadays (McKay, 2009; Harmer, 2015; Richards, Rogers, 2014). The basis for this principle is created by the functional approach which views the language from the point of the fulfillment of communicative tasks in the process of speech acts realization.

Text, as a communicative unit, programs speech activity and is considered to be a teaching program for the development of speech habits.

Having analyzed 1016 cases of irony from 64 literary works written by English writers of 19-20 centuries we observed the following dependencies:

Ironic locutions remain ironic independently on whether they are spoken or written.

Contrary to puns and analogous to metaphors, ironies can be easily translated into another language without suffering much damage in their ironic value.

The textual analysis of ironies has revealed the presence of highly evaluating words. It is interesting that the strength of irony is proportional to the degree of evaluation implied in those words.

There is a strict correlation between ironies and the context in which they appear. The context-boundedness of ironies was

recognized in the conducted research. Ironies cease to function as ironies if the context is changed, outside their “own” contexts.

A number of various tasks were designed for working with verbal ironies at English lessons. Some of them are given in this paper.

*Task I. Describe the situations in which the following phrases may be used:*

1) literary; and 2) ironically.

a) “Splendid.”

b) “I congratulate you.”

c) “A likely story indeed!”

d) “Yes, darling, with a little help from others.”

e) “They are extremely fortunate in that respect.”

*Task II. Fill in the gaps in the following situations with the phrases from Task I:*

1. “Tonight she is Imogen,” he answered, “and tomorrow night she will be Juliet.”

“When is she Sibyl Vane?”

“Never.”

“.....” (Wilde O., 1979:143)

2. “Lord Goring: Extraordinary thing about lower classes in England – they are always losing their relations.

Phipps: Yes, my lord! .....” (Wilde O., 1961:233)

3. “Cecily: I hope your hair curls naturally, does it?”

Algenon: .....” (Wilde O., 1961: 321)

4. “... I’m painting the portrait of a retired plumber for two hundred francs.”

“What’s he like?”

“..... He’s got a great red face like a leg of mutton and on his right cheek there’s an enormous mole with long hairs growing out of it.” (Maugham W.S., 1972:97)

5. “... Ugh! Serpent!”

“But I’m *not* a serpent, I tell you!” said Alice, “I’m a – ”

“Well! *What* are you?” said the Pigeon. ...

“I – I’m a little girl,” said Alice, rather doubtfully, as she remembered the number of changes she had gone through that day.

“..... I’ve seen a good many little girls in my time, but never *one* with such a neck as that! No, no! ...”

(Carroll L., 1979:89)

Thus, the textual analysis of ironies gives an opportunity for work with students on the investigation of the language units interrelation and the revealing of the ironies taking part in the realization of the communicative task.

### References

Harmer J. The practice of English language teaching (4th Edition). Longman: Pearson, 2015. 456 pp.

McKay S.L. Teaching English as an international Language: Rethinking goals and approaches. Oxford: Oxford University Press, 2009. 294 pp.

Richards J.C., Rogers T.S. Approaches and methods in language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 419 pp.

Carroll L., Alice in Wonderland. Moscow: Progress Publishers, 1979. 235 pp.

Maugham W.S., The Moon and Sixpence. Moscow: Progress Publishers, 1972. 240 pp.

Wilde O., Plays. Moscow: Foreign Languages Publishing House, 1961. 360 pp.

Wilde O., Selections, Volume I. Москва Moscow: Progress Publishers, 1979. 391 pp.

### Intercultural education in the context of academic environment

*Marchuk Iryna*

*PhD in Pedagogy, Associate Professor,*

*Associate Professor of the Department of*

*Foreign Languages of Humanitarian Faculties*

*Odessa National I. I. Mechnikov University, Ukraine*

In the context of intercultural education the participants representing different ethnic, racial, religious and social groups in accordance with their institutional roles, traditions and interests study together with mutual respect and interdependence for the good of their country and the world.

The intercultural education is the prerequisite for any quality education. It has the particular philosophy of the cognitive awareness of cultural diversity and its development in the mutually enriching process of communication. This kind of education stimulates the changes in the educational environment (Cole M, 2015:200). In order to reflect the cultural diversity, we need to change all components of educational process: values, instructions, syllabus, organizational structure, methods and management policy. In this case all levels are influenced: learning-studying process, administration, management, planning, evaluation, culture. There are different approaches to the content of the intercultural education, its structure and methods of teaching and learning so it is more preferable for the pedagogues intending to develop definite strategies tailored for some particular needs in the terms of general limits instead of the one of the universal structure. Then the forethought, long-term, fundamental changes in the perception, organization and fulfilment of the educational process in the direction of rejection of monocultural orientation and related cultural norms are the main priority. Various fields of science: humanity, social, natural, art are in the focus. Because of the set of the principles mentioned above the intercultural education is considered to be an institutionalized educational philosophy that spots the importance, legitimacy and vitality of ethnic and cultural diversity in the lives of individuals and groups.

It has historical dimensions and is especially necessary for the understanding and interpretation of the past events; the formation of respectful attitude towards personal, cultural, social identity. It may create the basis for peaceful coexistence and cooperation, solidarity, respect to history, traditions, language and culture in contrast to xenophobia, racism. The humanistic core of this education is about equality, personal freedom, respect to alternative life-styles.

The pedagogues take into account the fact that the intercultural education is a life-long process that demands a lot of time, efforts, finance and support as well as well-grounded actions with the perspectives difficult to achieve: the formation of ethnic and cultural literacy, personal growth, prejudice correction and intercultural competence acquisition.

## References

- Cole M. The zone of proximal development: Where the culture and cognition create each other. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. 390 p.
- Galloway V. Communicating in a cultural context. Monterey: ACTF Master Lecture Series, 2009. 320 p.
- Krasner I. The Role of Culture in Language Teaching URL: [https://www.academia.edu/download/35027014/DLI\\_v13.pdf#page=81](https://www.academia.edu/download/35027014/DLI_v13.pdf#page=81)
- Hanvey R. Cross-cultural awareness. Toward internationalism: Reading in cross-cultural communication. New York: Smith & L. Luce, 2018. 234p.
- Wierzbicka A. Cross-cultural pragmatics. The semantics of human interaction. New York: Mouton de Gruyter, 2001. 128 p.

### **Digitale Kompetenzen von Lehrkräften im modernen DaF-Unterricht**

*Nikiforenko Irina*

*Ph.D. (Philology), associate professor,  
Department of German philology,  
Odesa I. I. Mechnikov National University*

Seit der Jahrhundertwende stellt der Erwerb mündlicher Kompetenz in verstärktem Maße das Hauptziel des DaF-Unterrichts dar. Die in jener Zeit ihren Anfang nehmende kommunikative Fremdsprachendidaktik ist zugleich Träger und Ausdruck dieser Tendenz, indem sie das Lernen an Sprechhandlungen knüpft und damit die methodische Grundlage für einen Fremdsprachenunterricht schafft (Hoffmann, 2017: 67).

Der Beitrag schließt mit einem kurzen Ausblick für die Gegenwart und Zukunft der Digitalisierung im modernen DaF-Unterricht (auch in Zeiten nach der Pandemie).

Schon vor der Corona-Epidemie wurde sowohl für die universitäre Lehre als

auch für den Sprachunterricht an unterschiedlichen Bildungseinrichtungen der Einsatz digitaler Tools als notwendig angesehen (Grein, Strasser, 2019). Dabei wurde verabredet, den Europäischen Referenzrahmen für digitale Kompetenz «DigComp» als programmatische Grundlage zu verankern und den «DigCompEDU» als Grundlage heranzuziehen. Dort werden die

digitalen Kompetenzen in Anlehnung an den GER in die Stufen A1 bis C2 dargestellt. Zentral erscheint dabei, dass auch hier unter dem Stichwort «Lernbegleitung» konkret formuliert wird, dass die digitalen Medien genutzt werden sollen, um die Interaktion mit den Lernenden zu forcieren, also sozialen Austausch und Interaktivität unter den Lernenden (und den Lehrenden) zu ermöglichen. Unter dem Stichwort «Kollaboratives Lernen» wird argumentiert, dass digitale Medien eingesetzt werden sollen, um kollaborative Lernstrategien zu fördern, die Lernenden also zum Umgang mit den Tools zu befähigen. Dies entspricht auch den Forderungen der Sprachlehrforschung. Funk (2019: 76) nennt dabei als Stufen der Interaktivität von *Apps* aus Nutzendensperspektive: konsumtiv (z.B. *Youtube*-Videos), reaktiv (z.B. richtig/falsch-Übungen, Zuordnungen), reproduktiv (z.B. Lückentexte) und konstruktiv, also das Arbeiten der Lernenden mit digitalen Tools.

Roche (2019: 92) formuliert: Die heutige Technologie müsste den Lernern nicht nur erlauben, Sprache zu rezipieren oder zu imitieren, sondern sie auch befähigen, Sprache kreativ für Ausbildung und Alltag zu produzieren. Als konkretes Beispiel nannte Strasser bereits 2016 das kollaborative Erstellen von Mindmaps durch die Lernenden. Das Prinzip ist ganz einfach: Nicht die Lehrpersonen erstellen *Kahoots*, *Padlets*, *Learningapps*, sondern die Lernenden erarbeiten und wiederholen Inhalte mittels digitaler Tools oder sog. *EduApps* (Grein, 2020: 51).

Das Internet ist reich an Tool-Tipps mit denen Distanzunterricht unterstützt sowie Präsenzunterricht zeitgemäß gestaltet werden können. Gleichzeitig sind die Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien vielfältig und zahlreich. Abhängig von den technischen Voraussetzungen, den zur Verfügung stehenden Ressourcen und der eigenen Kompetenz können Lehrkräfte eine große Bandbreite digitaler Kompetenzen ihrer Studierenden fördern und Lernsetting zeitgemäß gestalten.

Handke (2020: 34) fasst passend zusammen: Es wurde viele Jahre lang über die digitale Lehre nur geredet, es wurden Workshops abgehalten, es wurden Strategiedebatten geführt – all das hat uns kaum geholfen, denn die Lehre an den deutschen Hochschulen befindet sich in großen Teilen immer noch im



Tiefschlaf. Wenn bei der Ausbildung an den Hochschulen keine digitalen Kompetenzen vermittelt werden, wie sollen dann Lehrkräfte über solche Kompetenzen verfügen?

Für das Lernen, nicht nur in virtuellen Lernszenarien, wäre es zentral, dass digitale Tools zum Einsatz kommen, allerdings konstruktiv (d.h. die Lernenden arbeiten mit den Tools) und kollaborativ (d.h. die Lernenden erstellen gemeinsam etwas mit den digitalen Tools). Ergänzend sollen und können genau diese digitalen Tools den sozialen Austausch fördern. Ohne sozialen Austausch und ein Gemeinschaftsgefühl fehlt die notwendige Motivation zum Lernen (Chen, 2015: 350). Wer keine Zeit oder Muße hat, selbst digitale Bildungsmaterialien zu erstellen, der kann sich auf Plattformen umschaun, auf denen *OER* (*Open Educational Resources* – freie Bildungsmaterialien) angeboten und ausgetauscht werden. Für Lehrende sind die Suchmaschinen *Wir lernen Online* und *Mundo* sehr praktisch. Lehrmaterialien sind nach OER-Grad getagged, so dass auf einen Blick sichtbar ist, wo z.B. bearbeitbares Material zu finden ist.

Deutlich wird ferner, dass das selbstständige Lernen sicherlich auch von den Lernerfahrungen der Lernenden abhängig ist und nicht für jede Lerntradition gleichermaßen geeignet ist: Von lehrerzentriertem Unterricht sofort auf lernerautonomiefördernde Ansätze umzustellen, scheint unmöglich. Grundsätzlich bedarf es sicherlich zahlreicher Schulungen vor allem im konstruktiv-kollaborativen Einsatz der vorhandenen digitalen Tools. Corona hat ohne Frage einen entscheidenden Beitrag dazu geleistet, deutlich zu machen, dass die digitale Kompetenz in der Lehrkräfteausbildung einen höheren Stellenwert haben muss.

### **Literaturverzeichnis**

Chen Chih-Ming. Assessing the Attention Levels of Students by Using a Novel Attention Aware System Based on Brainwave Signals. *British Journal of Educational Technology*. Vol. 48. 2015. P. 348–369.

DigCompEDU.

(URL:

[https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu\\_leaflet\\_de-2018-09-21pdf.pdf](https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu_leaflet_de-2018-09-21pdf.pdf)).

Funk H. Feindliche Übernahme oder erweiterte didaktisch-methodische Szenarien? Fremdsprachenunterricht in Zeiten des digitalen Wandels. In:

- Burwitz-Melzer, Eva/Riemer, Claudia/Schmelter, Lars (Hg.): Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Tübingen, 2019. S. 68–80.
- Grein M./Strasser Th. Lernen mit digitalen Medien aus neurobiologischer und fremdsprachendidaktischer Sicht. In: Empfehlungen Goethe-Institut: Zagreb, 2019. S. 7–15.
- Grein M. Sprachunterricht auf einmal digital: Online-Lernen vor, während und nach Corona. In: Magazin Sprache. Goethe-Institut, 2020.  
(URL: <https://www.goethe.de/ins/bg/de/spr/unt/kum/21927962.html>)
- Grein M. Evaluation der unterschiedlichen virtuellen Sprachkursformen. In: Ersch, Christina Maria (Hg.): Evaluieren und Prüfen in DaF/DaZ: Berlin, 2020. S. 49–72.
- Handke J. Handbuch Hochschullehre Digital: Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre. 3., aktual. u. erw. Aufl. Baden-Baden, 2020. S. 33-38.
- Hoffmann S. Bewusstheit und ihre Ermittlung in der Unterrichtskommunikation – Bestandsanalyse und Perspektiven. Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches DaF. 2017, 2, S. 67-74.
- Roche J. (Hg.) Medienwissenschaft und Mediendidaktik. Tübingen, 2019. S. 90-95.

## **Academic English Course as the Means of Improving Academic Writing Skills**

*AnnaTkachenko,  
Iryna Harcheva,  
Karine Dolbina,  
Associate Professors,  
Odessa national university named after Illya Mechnikiv*

Academic writing in English (EAcWr) as a part of the English language of academic purposes today is one of the most important disciplines in the formation of a scientist and the ability to be self-representative at a decent scientific level. Traditional English writing, aimed at isolating and correcting speech errors and creative styles, no longer plays its role in the academic perspective. This transformation from a scientific point of view is manifested in the syntactic complexity of the number of words, completeness of the sentence and the complexity of lexemes.

In the course of the research we posed the following aims: firstly, to briefly present the structure, principles and key ideas and

concepts of the EAcWr course in Ukrainian universities; secondly, to highlight and formulate problematic issues faced by third-level applicants during the course of academic writing. The article will also highlight the solutions for some of the identified issues.

The stated purposes involve solving a number of specific tasks, namely: 1) to clarify the nature, place and role of EAcWr in the formation and stating of the scientist's personality; 2) to analyze the principles of EAcWr; 3) to consider and identify competencies that are necessary for the successful implementation and mastery of the discipline; 4) to identify the problematic issues and suggest ways of their solution.

Academic writing is the most important component of academic language behavior in the discursive community. This component helps to use English for research, investigating and teaching in universities in order to form the personality of a young scientist. EAcWr performs certain functions aimed at conveying the agreed meaning of complex ideas and concepts for a group of scientists [Schmied, 2011: 1]. It has also become a theoretical basis for the practical use of writing in professional fields: journalism, medicine, law, marketing and more. Thus, due to the defined wide range of uses of EAcWr, we can identify three main levels of communities that can use academic writing as needed: 1) academic writing for students (for example, writing an essay); 2) academic writing for scientists (for example, to present the results of their research); 3) academic writing for research (for example, to write a scientific publication or provide a review of an article) [Schmied, 2011: 2].

In this regard, we can identify and unify some of the main features inherent in the scientific language of academic writing: a) the complexity of statements; b) technicality; c) authoritarianism; d) argumentativeness.

The question of the importance of EAcWr is fragmentarily covered in the works of Ukrainian researchers T. Babenko [Babenko, 2016], V. Nedogibchenko [Nedogibchenko, 2013], T. Tymoshenko [Tymoshenko, 2009], generally revealing the problems of academic integrity, and in the works of foreign researchers R. Kellogg [Kellogg, 2008], L. Sharpe [Sharpe, 2016], J. Swales [Swales, 2004], but is completely unresolved because the

problems of teaching and perception of course materials vary from one educational institution to another.

One of the most important features of the object of study is certain fixed principles that characterize and distinguish the style of science from easy conversational or even journalistic styles. The materials of the analysis allow us to identify certain standards inherent in the thinking of the academic community and critical scientific considerations: first of all, it is a conceptual accuracy that is emphasized by the logic of language; secondly, spelling and punctuation, correctly designed work structure; third, the logic and consistency of the material. Accuracy of *Lingva Scientia* (the language of science) involves the selection of tools that have the quality of unambiguity and the ability to best express the essence of the concept, i.e. logically expressed common opinion about a particular phenomenon or object.

There are certain features of academic language that are inherent in the form of social scientific consciousness and are characterized by the fact that they highlight and emphasize the most accurate, concise, unambiguous expression of thought. The main form of thinking in the field of science is the concept, and the linguistic embodiment of the dynamics of thinking is expressed in judgments and conclusions.

The main purpose of science is to reveal patterns, and hence – a generalized and abstract way of thinking, from which the main features of academic style come: objectivity, abstractness, intelligence and conciseness. Distinctive features of the actual academic style are the accuracy of the information provided, the persuasiveness of reasoning and argumentation, the logical sequence of presentation, the conciseness of the form with an emphasis on the addressee-specialist. The dominant aspect of academic writing is conceptual accuracy, a certain logics of the language and style of presentation. The accuracy of scientific language involves the selection of linguistic means, which are characterized by the quality of unambiguity and the ability to best express the essence of the concept, i.e. logically formed common opinion about the subject, phenomenon. That is why in the language

of science it is customary to avoid the use of various figurative means, such as metaphors.

We consider it necessary to single out the main goals and objectives of the EAcWr course. We talked about the means of speech at different levels of speech, so one of the important goals of the discipline we consider: mastering the forms and functional styles of language; formation of skills of pragmatic thinking in English, the ability to analyze variable units of language and use them to create a scientific text; effective creation of different types of written academic texts in the field of scientific interests; creation of a scientific text that provides a description of a research project of scientific interest in the amount of 2500 to 5000 words using Power Point Presentation technologies; training in analytical review of English-language sources on the subject of the research project; creation of a written text describing the research project in English academic language and its defense in the form of an oral presentation; learning to apply the basic rules of citation and design of in-text and out-of-text references to cited sources (for example, ARA style, Harvard style, etc.); the ability to use the required number of generally accepted academic functional clichés.

The objectives of the EAcWr course are as follows: 1) to teach students of educational levels to use academic metalanguage; 2) to address and analyze variable data obtained from different types of scientific sources; 3) to learn to quote, paraphrase and generalize; 4) to learn to write clear, well-structured paragraphs, paragraphs. In order to successfully complete the tasks of the discipline, third-level students must have priority general competencies, mainly such as a high level of academic training, erudition and the ability to analyze, systematize, unify and generalize.

According to the general competencies we can list the narrower ones: the ability to use lexical and grammatical means of scientific style; ability to perform transformational tasks and analyze and create texts of academic orientation; ability to structurally analyze the text, to give a detailed analysis of statements; ability to build and use various syntactic constructions; ability to use text compression correctly [Strongman, 2013: 4 – 7].

This paper attempted to analyze the principles, structure and key ideas of the discipline EAcWr, to clarify the nature, place and role of EAcWr in the formation of the scientist's personality. The competencies necessary for successful implementation and mastering of the discipline were also considered and singled out, as well as problematic issues and means of solving them.

### References

- Babenko T. Theoretic model of foreign academic writing teaching [Teoretychna model' navchannya akademichnogo inshomovnogo pys'ma]. *Molod' i ranok*. 2016. Vyp. 3. P. 112 – 116. [Electronic resource: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir\\_2016\\_3\\_24](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2016_3_24)]
- Tymoshenko T. V. Academic Writing [Academichne pys'mo]: *proceedings*. Kirovograd: KNTU, 2009. Vyp. 9. P. 214 – 219.
- Nedoghibchenko Ye. *Academic Integrity: major components [Academichna dobrochesnist': skladovi elementy]. Theory and practice of intellectual property: proceedings*, 2013. Vyp. 5. P. 62–67.
- Kellog R. T. Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*. 2008. Vol. 1, № 1. P. 1 – 26.
- Sharp L. A. Acts of writing: A compilation of six models that define the process of writing. *International Journal of Instruction*. 2016. Vol. 9, № 2. P. 77 – 90.
- Schmied J. Academic Writing in Europe: A Survey of Approaches and Problems. *Research in English and Applied Linguistics*. Chemnitz, 2011. Band 5.
- Strongman, L. *Academic Writing*. UK: Cambridge Scholars Publishing, 2013. 144 p.
- Swales J. M. *Research genres: Explorations and applications*. New York, NY: Cambridge University Press, 2004.

## СЕКЦІЯ VI

### **ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА ФІЛОЛОГІВ**

#### **Щодо ролі засобів інформаційних технологій під час формування готовності студентів до іншомовної професійної комунікації**

*Андрейкова Ірина Богданівна*

*к. педагог. наук, доцент кафедри іноземних мов  
Національний університет «Одеська політехніка»*

В умовах світових глобалізаційних процесів ознайомлення студентів як майбутніх фахівців з професійно-орієнтованими засобами іншомовної комунікації визнається важливим чинником процесу їхньої адаптації до сфери професійної діяльності. Через це, опанування ними іноземної мови за фахом з метою формування іншомовної /міжкультурної компетентності або готовності до іншомовної професійної комунікації вважається актуальними напрямками їхньої підготовки у закладах вищої освіти. Останнє зумовлене:

– вимогами Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment), згідно яких, починаючи з 2001 року, визнається шість рівнів володіння мовою: інтродуктивний (Breakthrough або A1), середній (Waystage або A2), рубіжний (Threshold або B1), просунутий (Vantage або B2), автономний (Effective Operational Proficiency або C1) і компетентний (Mastery або C2) (Ніколаєва: 62);

– визнанням важливості англійської мови для доступу та розширення освітніх і професійних можливостей здобувачів закладів вищої освіти, про що свідчать національні стратегії та ініціативи, зокрема, Концепція розвитку англійської мови у навчальних закладах вищої освіти, затверджена у 2019 році. В межах останньої володіння англійською мовою передбачається на рівні не менш, як B1 та стане обов'язковою умовою для

вступу на освітньо-професійні програми бакалаврату, а B2 – для випуску.

Суттєво й те, що до 2023 року рівень володіння англійською на рівні B1 буде обов'язковим під час вступу на бакалавра, що передбачає проходження обов'язкового «скринінгового» тесту з англійської мови всіма абітурієнтами. В середньостроковій перспективі за 5-7 років планується замінити випускний іспит обов'язковим стандартизованим єдиним вихідним (кваліфікаційним) іспитом з англійської мови для всіх студентів бакалаврату. Оцінювання навичок з іншомовної професійної комунікації відбувається:

- на усному комунікативному рівні (Checking congruence – перевірка узгодженості);

- на лінгвістичному рівні (Checking consistency of usage – перевірка зв'язності, використання мовних засобів);

- на письмовому комунікативному рівні шляхом консультації з відповідними ресурсами (Refining by consulting dictionaries, thesaurus; consulting experts, sources – уточнення з використанням словників, тезаурусів; консультації з експертами, джерелами) (Попова: 132).

Слід зазначити, що досягнення означених вище результатів іншомовної освіти студентів технічних закладів вищої освіти має здійснюватися шляхом більш інтенсивного використання засобів інноваційних технологій під час викладання англійської мови через:

- впровадження інтерактивних методів викладання й створення ситуацій діалогу та полілог, що передбачають відмову від авторитарного стилю педагогічної взаємодії в системі «викладач іноземної мови - студент», розуміння іншомовної комунікації як спонукання партнера до діяльності мовленнєвого та немовленнєвого порядку, орієнтацію на особисті якості студента й розвиток його зацікавленості у здобутті знань, самооцінюванні;

- використання технічних засобів навчання (комп'ютерних та мультимедійних, мережі Internet) для самоудосконалення, контролю знань, зберігання і використання навчальних матеріалів (планів занять, граматичних довідників, словників



різних типів)» (Дичківська: 57), оскільки вони відкривають перед студентами доступ до нових джерел інформації, підвищують їх мотивацію до отримання інформації, сприяють ефективності самостійної роботи, дають нові можливості для творчості та продуктивної іншомовної комунікації у майбутній професійній діяльності, що відтворює таблиця 1.

*Таблиця 1*

**Застосування інноваційних технологій у процесі формування готовності студентів до іншомовної професійної комунікації**

Види мовленнєвої діяльності	Інноваційні технології навчання іноземної мови
Аудіювання	Інформаційно-комунікативні технології (ІКТ), Інтернет технології, мультимедійні технології
Говоріння	Інтерактивні технології (ігрові), технології ситуативного навчання («case-study») інноваційні технології; технології мобільного навчання; тренінгові технології; методи активного навчання; змішане (комбіноване) навчання
Читання	Інтерактивні технології (Story Pyramid, Jigsaw), інформаційні технології (Інтернет технології: Writecomics, ToonDoo та ін., блог); дистанційні технології (web-квест); змішане (комбіноване) навчання
Письмо	Інтерактивні технології (Story Frame), інформаційні технології (дистанційні технології; Storybird, Storyjumper); проектне навчання, мовне портфоліо
Переклад	інтерактивні технології (KWL Chart, Prediction Chart),
Система мови	Інноваційні технології навчання іноземної мови
Фонетика	Інформаційні технології (Інтернет технології та мультимедійні технології)

Граматика	Інтерактивні технології (Story Frame, Mind-map), інформаційні технології (Інтернет технології); перевернуте навчання
Лексика	Інтерактивні технології (brainstorm; Mind-map; ігрові); інформаційні технології (Інтернет технології: Anki, Quizlet, Barabook; WordArt, LearningApps), тренінгові технології

Як засвідчує передовий педагогічний досвід, застосування інноваційних технологій навчання іноземної мови студентів, що відбиває таблиця 1, орієнтує їх на творчий пошук інформації, актуалізуючи вміння самостійно набувати необхідні знання і плідно застосовувати їх у процесі вирішенні практичних завдань, сприяє груповій роботі студентів та їх співпраці, надаючи можливості для вдосконалення індивідуального прогресу (спонукати до питань, роздумів, реагування) шляхом розвитку критичного мислення та навичок з прийняття рішень, задоволення індивідуальних потреб.

Отже, у процесі он-лайн навчання іноземної мови мають місце специфічні форми іншомовної професійної комунікації між студентом і викладачем, а саме:

- анкетування (гнучкий інструмент поточного контролю знань);
- блог (форма комунікації, яка дає можливість прокоментувати розміщений матеріал на сайті всім учасникам іншомовної комунікативної взаємодії);
- відеоконференція (комунікація в режимі реального часу он-лайн для обговорень різних навчальних тем, дискусій, захисту проектів тощо);
- електронна пошта (це Інтернет-сервіс, що використовується для особистої комунікації викладача та студента між собою);
- форум (найпоширеніша форма комунікації в дистанційному навчанні, коли керуючий процесу (модератор форуму) організовує обговорення, мотивуючи учасників питаннями та цікавою інформацією);

– чат (аудіочат, голосовий чат, текстовий чат), в межах якого іншомовна комунікація учасників освітнього процесу відбувається в режимі реального часу через Інтернет).

### **Список літератури**

Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології. Київ, 2015. 304 с. URL: [http://ualib.com.ua/b\\_136.html](http://ualib.com.ua/b_136.html)

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти вивчення, викладання, оцінювання. Наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.

Попова Л. М. Формування готовності майбутніх учителів до іншомовної професійної комунікації у початковій школі: Дис. ... канд. пед. наук /13.00.04. Київ, 2021. 279 с.

### **Гендерний підхід у педагогічній науці**

***Вейландє Лілія Вольдемар-Вікторівна***

*к.педагог.наук, доцент кафедри педагогіки*

*Одеського національного університету імені І.І. Мечникова*

***Крижанівська Ярослава Костянтинівна***

*магістр, спеціальність 011 – освітні, педагогічні науки*

*Одеського національного університету імені І.І. Мечникова*

Антропоцентрична спрямованість сучасних наукових досліджень створює нові можливості для вивчення людини незалежно від біологічних, соціальних та психологічних факторів її існування. Формулювання нових теорій вимагало конкретизації вже здобутих знань, що призвело до появи нових понять. Одним із таких понять, яке на сьогодні залишається актуальним, є гендер. Гендер, як наукове поняття, у педагогіці потрактовується у широкому та вузькому смислах. У вузькому смислі гендер визначає «сутності соціальної статі людини (жіночої чи чоловічої) за допомогою диференціації сукупності соціальних та культурних норм, які суспільство наказує виконувати їй у відповідності до її анатомофізіологічних особливостей», тобто конкретні маскулінні та фімінні відмінності (Словник, 2006). Як більш розгорнуте поняття, гендер розглядається як «складний соціокультурний процес конструювання суспільством відмінностей в чоловічих та

жіночих ролях, поведінці, ментальних та емоційних характеристиках, результатом якого є соціальний конструкт гендера як протиставлення „чоловічого” та „жіночого” та підпорядкування жіночого начала чоловічому» (Словник, 2006). Тобто гендер постає як процес формування певних протиставлень на соціальному рівні представників різної біологічної статі. Поряд з цим, згідно дослідження Т. Дороніної, варто додати, що гендер у педагогіці доцільно розглядати як результат процесу соціалізації тобто набуття рис особистості та засвоєння таких моделей поведінки, що формуються під впливом суспільства у конкретний проміжок часу. В освіті процес формування гендерної ідентичності є наслідком геднедрних соціалізації, тобто завдання системи освіти надати можливість сформувати гендерну ідентичність, враховувати під час організації освітньої взаємодії (Дороніна, 2011).

Гендерний підхід в освіті з'являється власне через демократизацію суспільства та появу феміністичних студій, робота яких спрямовуються на розвінчання патріархальних стереотипів щодо статей та їхньої взаємодії у сучасному світі. Про актуальність проблеми гендерного підходу в освіті також свідчать наявні дослідження різних авторів: Т. Вороніна розглядає гендерний підхід як інновацію в освіті (Приходькіна, 2008); Н. Пушкарьова аналізує історичний аспект гендерних досліджень та їхній вплив на освіту (Приходькіна, 2008); О. Цокур та І. Іванова вбачають у гендерній освіті спосіб корекції соціалізації молоді залежно від статі та соціально-економічних умов (Приходькіна, 2008).

Можна стверджувати, що сучасне розуміння гендерного підходу спрямоване на розвиток егалітарної особистості, яка забезпечуватиме рівність прав та свобод різних статей. Забезпечення цієї ідеї можливе через гендерне виховання, яке вимагає від особистості наступного: розуміння створених гендерних стереотипів та бажання їх подолати, пом'якшення наявних упереджень у всіх сферах життя, створення умов для розвитку особистості та індивідуальних здібностей (Луценко, 2018).

У фаховій підготовці студентів гендерний підхід репрезентується через різноманітні стратегії. Н. Приходькіна виділяє такі стратегії реалізації, як: створення методів навчання для подолання гендерних відмінностей; розвиток теоретичних та практичних досліджень з гендерної рівності; популяризація зарубіжних досліджень з гендерної тематики; розробка курсів та програм для огляду гендерної проблематики; створення гендерної експертизи навчальної літератури, підготовки педагогічних кадрів (Приходькіна, 2008).

Не можна не додати, що пріоритетними стратегіями української гендерної освіти залишаються розвиток та удосконалення гендерних компетенцій викладачів, студентів та учнів; реконструкція гендерних стереотипів з метою формування егалітарної особистості; набуття гендерної чутливості та толерантності; аналіз власних уявлень та призначення у житті; деконструкція традиційних гендерних стереотипів, закріплених у культурі.

Зважаючи на зазначені стратегії, треба додати що існують різні чинники, які впливають на гендерну освіту студентів. До чинників незалежних від закладів освіти належать розвиток гендерних теорій та практик, впровадження політики гендерної рівності соціальними інститутами, інституціоналізація гендерно чутливих підходів у соціальних закладах. Чинниками, які повністю залежать від навчального закладу, є гендерна спрямованість та політика закладу освіти, гендерний аудит освітнього процесу.

Адекватній реалізації гендерного підходу також заважає відсутність достатньої кількості менеджерів освіти із сформованої гендерною компетентністю. І. Макаренко зазначає, що ця проблема залишається однією із важливіших. Крім того, дослідниця виокремлює ефективні умови для їхньої реалізації: системний підхід у гендерному вихованні у школі та університеті, просвітницька діяльність з гендерного питання, застосування матеріально-технічної бази для впровадження гендерного підходу, поєднання та удосконалення різних методів для формування гендернокомпетентного менеджера освіти, викладача (Макаренко, 2020).

Отже, гендерні дослідження залишаються перспективним напрямком розвитку науки, а власне поняття «гендер» на сьогодні є міждисциплінарним. Крім того, сучасна педагогіка теж використовує гендерний підхід, як один із найзатребуваніших та найважливіших підходів загалом. З урахуванням соціально-економічних та культурних умов, в яких ми живемо, сформовані певні стратегії реалізації гендерного підходу у вихованні та навчанні, які спрямовані на формування вільної від гендерних упереджень особистості.

### **Список літератури**

Дороніна Т.О. Теоретико-методологічні засади гендерної освіти та виховання учнівської молоді : монографія. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2011. 331 с.

Луценко О. А. Гендерна педагогіка : навч. посіб. Суми : ФОП Цьома С. П., 2018. 304 с.

Макаренко І. Гендерна компетентність менеджерів освіти у світлі вимог нової української школи. *Сучасні стратегії гендерної освіти в умовах євроінтеграції* : зб. мат. Міжнар. наук.-практ. конф., 10–11 вересня 2020 р. / за заг. ред. В. П. Кравця, О. М. Кікінежді. Тернопіль : ТНПУ, 2020. С. 212 – 213.

Приходькіна Н. О. Педагогічні умови реалізації гендерного підходу у фаховій підготовці студентів гуманітарних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Київ, 2008. 21 с.

Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с.

### **Організація науково-дослідної діяльності у межах ОПШ другого рівня вищої освіти спеціальність 011 освітні, педагогічні науки**

***Вейландє Лілія Вольдемар-Вікторівна***

*к.педагог.наук, доцент кафедри педагогіки*

*Одеського національного університету імені І.І. Мечникова*

***Прокоф'єва Любов Борисівна***

*к.педагог.наук, доцент кафедри педагогіки*

*Одеського національного університету імені І.І. Мечникова*

Підготовка магістра як майбутнього викладача до професійної діяльності є складним багатоаспектним процесом, який став об'єктом багатьох наукових досліджень у філософії, психології, педагогіці. Питання організації та підготовки студентів магістратури до науково-дослідної роботи досліджувалися вітчизняними та зарубіжними науковцями. Питання підготовки майбутнього вчителя досліджували В. Андрущенко, В. Бондар, Л. Вовк, Н. Демьяненко, О. Романовський, В. Василенко та ін.; пошуком шляхів і оптимальних методів професійного становлення майбутнього вчителя в умовах вищої педагогічної школи займалися І. Зязюн, О. Цокур, Р. Хмелюк; вивчення філософсько-методологічних основ самостійно-дослідницької діяльності, її ролі та місця у сучасній парадигмі освіти вивчав В. Буряк. Необхідно відзначити фундаментальні дослідження Н. Кузьміної, О. Щербакова, присвячені проблемам підготовки майбутнього викладача до професійної діяльності. У дисертаційних дослідженнях та монографіях Л. Султанової, О. Єгорової, М. Князян, Ю. Баранової, Є. Кулика, Г. Кловак, О. Рогозіної, А. Яновського, В. Кулешової, Н. Москалюк, Л. Сущенко, М. Самойлової, О. Мілаш, С. Лауна, В. Тушевої розкрито аспекти науково-дослідної підготовки майбутніх учителів різних спеціальностей (Бондаренко, 2014). Нашу увагу ми зосередили на дослідження питань організації науково-дослідної роботи студентів за освітньо-професійною програмою підготовки другого рівня вищої освіти спеціальності 011 освітні педагогічні науки. Залучення студентів магістратури, які обрали освітню програму 011 – Освітні, педагогічні науки, сприятиме поглибленому вивченню навчальних дисциплін, розвитку навичок роботи з науковими джерелами, інформацією, вмінь визначати проблемні питання, розвитку в студентів навичок до самостійної роботи тощо. Для ефективної науково-дослідної роботи в процесі магістерської підготовки важливим необхідно вважати єдність цілей та напрямів навчальної і наукової роботи, взаємодію всіх форм та методів науково-дослідної роботи магістрантів, що реалізуються в навчальному процесі та в позааудиторний час.

В контексті нашого дослідження науково-дослідну діяльність магістрантів ми розглядаємо як системне утворення, що має свою структуру, зміст і форми, що відповідають основним напрямам науково-дослідницької діяльності, її організації і проведення на кафедрі. Основними цілями та завданнями науково-дослідної роботи є: розширення світогляду магістрів в галузі досягнень вітчизняної та зарубіжної науки; розвиток творчих здібностей магістрів; активне включення студентів ЗВО у процес самовдосконалення та самопізнання; удосконалення умінь і навичок самостійної роботи магістрів; організація науково-дослідної діяльності студентів з метою професійного становлення особистості; вдосконалення навичок публічного виступу перед великою аудиторією. Основними напрямками науково-дослідної діяльності студентів-магістрів спеціальності 011 – Освітні, педагогічні науки виступають: індивідуальні предметні завдання для написання рефератів, доповідей, статей до місцевих і періодичні видання; введення елементів творчого пошуку при виконанні лабораторних і практичних робіт; самостійна робота студентів з окремих розділів навчального матеріалу; безпосереднє дослідження будь-якого процесу, явища; виконання випускних магістерських робіт з елементами наукових досліджень: студент самостійно розробляє і досліджує теми, які напрацьовані під час проходження педагогічної та переддипломної практик.

У Законі України «Про вищу освіту» виокремлюються такі рекомендації щодо шляхів якісного удосконалення науково-дослідної діяльності у ЗВО: залучати студентів різних курсів до проведення якомога більшої кількості досліджень, навчання студентів ефективно репрезентувати результати своїх наукових розвідок, включення у структуру навчальних курсів спільних студентських наукових проєктів, у цілому трансформацію навчального процесу, що базується на дослідженнях, в ефективний практичний досвід; надати пріоритетного значення опануванню студентами комунікативною компетентністю;

творчо використовувати сучасні інформаційні технології (Антонюк, 2012). Також у рамках нашого дослідження стає



вирішальною рекомендація орієнтація професійної підготовки магістрів на подальшу викладацьку діяльність, навчання як майбутніх потенційних викладачів. У цьому контексті перегляд й оновлення навчальні програми (організація науково-дослідної роботи) повинні як залучати до означеного виду роботи так й готувати до організації такого виду роботу у подальшій професійній діяльності самого здобувача.

Як один з прикладів організації науково-дослідної роботи магістрів спеціальності 011 освітні, педагогічні науки у нашій роботі ми наведемо використання наукових проєктів, які дозволяють на першому етапі виконувати завдання проєктної діяльності як виконавці, та у подальшому дозволяють організовувати проєктну діяльність й у власні професійній діяльності, як метод навчання. Саме метод проєктів дає можливість включити майбутніх викладачів в реальну дію, пов'язану зі створенням конкретного продукту, виводить навчальний процес в область особистісних відносин і інтересів студентів, формує навички роботи в команді, створює атмосферу взаєморозуміння і відповідального ставлення до успіхів всієї групи, розвиває здатність до творчості. Проєкт структурується на основі загальнонаукового методологічного підходу: визначення цілей і формулювання гіпотези про можливі способи вирішення поставленої проблеми та результати майбутнього дослідження, уточнення виявлених проблем і визначення процедури збору і обробки необхідних даних, збір інформації, її обробка та аналіз отриманих результатів, підготовка відповідного звіту та обговорення можливого застосування отриманих результатів (Білостоцька, 2009). У межах нашого дослідження нами був запропонований науковий проєкт з курсу «Педагогіка та психологія вищої школи» який дозволяв студентам на початку роботи бути виконавцями та поступово переходити у роль дослідника, наприкінці займати позицію викладача.

Тема запропонованого проєкту – «Організація навчально-виховного процесу ЗВО в онлайні або проблеми дистанційного навчання». Основними завданнями проєкту були: ознайомлення здобувачів з особливостями організації онлайн

навчання (проблеми, перспективи, досвід вітчизняний та зарубіжний); знайомство з можливостями різних інтернет сервісів для організації онлайн навчання; визначення основних проблем у організації навчання та виховної роботи зі студентами у форматі онлайн навчання, визначення ефективних форм та методів навчальної та виховної роботи; розробка методичного забезпечення онлайн навчання (модуль з обраного курсу, цикл кураторських годин – обирається за бажанням). Проєкт реалізовувався декількома етапами, що давало змогу поступового переходу від індивідуальної роботи над завданням до роботи у великих групах (від 4 до 7 чоловік). Так на першому етапі роботи здобувачам було запропоновано: проаналізувати проблеми та перспективи онлайн навчання у ЗВО України та зарубіжжя, на прикладі досвіду 2020-2022 років за запропонованими джерелами; визначити переваги та недоліки; провести опитування студентів та викладачів щодо проблем та переваг онлайн навчання з метою визначення шляхів підвищення ефективності. Завдання виконувалося в індивідуальному порядку, узагальнення отриманих результатів проводилося на другому етапі. Завданням другого етапу було дослідити можливості різних інтернет сервісів, форм та методів організації онлайн навчання відповідно свого курсу та дисципліни; вивчити можливості організації виховної роботи кураторів у форматі онлайн навчання (основні потреби студентів, групи; режим та інтенсивність; форми проведення та інше). Таку роботу запропоновано було проводити у парі так щоб кожна пара могла надати комплексний звіт з результатів дослідження (ефективні форми та методи онлайн організації навчальної та виховної роботи у ЗВО). Завданням третього етапу було дослідження форм й методів контролю результатів онлайн навчання та організації виховної роботи. Студентам у групі від 3 до 5 чоловік було запропоновано запропонувати найбільш ефективні методи контролю відповідно обраних на попередньому етапі форм та методів навчання та виховання. Четвертим етапом роботу було об'єднання студентів у великі групи від 5 до 8 студентів та розробка методичного забезпечення онлайн навчання окремого модулю навчального

курсу (цикл лекцій та семінарських занять 3-4 теми), розробка методичного супроводу кураторської виховної роботи у онлайн форматі (напрямки, тематика, методичні матеріали та інше). Останнім завершальним етапом для даного проекту було впровадження власних розробок на педагогічній практиці з можливістю оцінити ефективність, отримати зворотній зв'язок від студентів, викладачів.

Запропонований нами проєкт дозволяв паралельно з теоретичним вивченням матеріалу поступово реалізовувати його у практичній діяльності, надавав змогу оцінити користь, можливість творчого використання отриманих знань та навичок. Самостійна дослідна робота яка проходила етапі від індивідуальних досліджень до групових дозволяла також навчитися працювати у рамках педагогічного колективу, з урахуванням як власних цілей так й стратегічних цілей організації навчально-виховного процесу. В цілому можна сказати, що науково-дослідна робота дозволяє не лише залучати студентів до активного обговорення питань, а й сформувати у нього стійкий інтерес до досліджуваного предмета, усвідомити цінність набутих знань і вміння їх самостійно добувати. Включення науково-дослідної роботи у професійну підготовку магістрів формує у студента самостійність, що є важливою якістю для сучасного фахівця, який повинен реагувати на швидкі зміни освітнього середовища, вимоги ринку праці, опановувати новими компетенціями протягом усього свого професійного життя.

### **Список літератури:**

Антонюк Л., Сазик В. Організація та зміст аудиторної роботи в дослідницьких університетах. *Університетська освіта : стратегічний розвиток університетів*. №2. 2012. С. 32-43.

Білостоцька, О. Готовність майбутніх учителів до науково-дослідної роботи. *Вісник Львівського університету*. 2009. № 25. С. 96–102.

Бондаренко Н.О. Педагогічні умови науково-дослідницької підготовки магістрів соціальної педагогіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : 13.00.04. Переяслав- Хмельницький, 2014. 20с.

## **Педагогічна практика майбутніх вчителів іноземних мов як чинник формування їхньої професійної мобільності й конкурентноспроможності**

*Голубенко Лідія Миколаївна*

*професор, декан факультету РГФ ОНУ ім. І.І. Мечникова*

*Голубенко Наталя Юрївна*

*доктор педагогічних наук, професор,*

*зав. кафедри німецької філології ОНУ ім. І.І. Мечникова*

З огляду на стратегію розвитку педагогічної освіти, актуальні потреби сучасного суспільства щодо вдосконалення іншомовної освіти та полікультурного виховання учнів, педагогічна практика в закладах загальної середньої освіти займає чільне місце в системі підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 035 Філологія спеціалізацій 035.041 Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська; 035.043 Германські мови та літератури (переклад включно), перша – німецька; 035.051 Романські мови та літератури (переклад включно), перша – іспанська, 035.055 Романські мови та літератури (переклад включно), перша – французька. Пов'язано це з тим, що остання, згідно сучасних настанов, визнається:

– інтегральною ланкою, що гармонійно поєднує теоретичне навчання з індивідуальною професійно-педагогічною діяльністю здобувачів в закладах середньої освіти, під час здійснення якої створюються більш сприятливі умови, як для практичної реалізації їхніх психолого-педагогічних, методичних та філологічних знань, так і для формування інтелектуально-творчого потенціалу й гуманістичної спрямованості особистості, інтенсивного розвитку педагогічних здібностей, вмінь і навичок, вдосконалення педагогічної майстерності та техніки;

– обов'язковим компонентом нині діючих освітньо-професійних програм зі спеціальності 035 Філологія, спрямованого на забезпечення якісної підготовки фахівців-філологів, здатних розв'язувати складні задачі і практичні

проблеми в галузі викладання першої й другої іноземних мов та зарубіжної літератури, зокрема, шляхом планування, організації та контролю процесу навчання дисциплін іншомовної освіти в загальноосвітньому середньому закладі.

Отже, проходження педагогічної практики є найважливішою складовою системи практичної підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 035 Філологія означених спеціальностей до майбутньої професійної – педагогічної діяльності у закладах загальної середньої освіти. Зумовлено це тим, що означена практика забезпечує формування їхньої творчої особистості як провідних учасників, проектувальників, організаторів, диспетчерів та менеджерів шкільної іншомовної освіти та полікультурного виховання учнів шляхом опанування ціннісних настанов, морально-етичних норм, предметно-змістового, функціонально-технологічного та контрольного оцінного аспектів праці вчителя іноземної мови (англійської, німецької, іспанської, французької) та зарубіжної літератури, а також його посадових обов'язків та повноважень як класного керівника – організатора учнівського виховного колективу та культурного дозвілля учнів.

Слід зазначити, що організація та проведення педагогічної практики здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 035 Філологія означених спеціалізацій здійснюється на факультеті романо-германської філології ОНУ імені І.І. Мечникова відповідно вимог і потреб сучасного європейського комунікативного суспільства, цілком відповідаючи Загальноєвропейським Рекомендаціям з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання, а також Концепції педагогічної освіти. Останні вимагають підготовки висококваліфікованих педагогічних працівників для початкової та базової середньої освіти, позашкільної освіти, професійної (професійно-технічної) освіти – вчителів іноземної мови, здатних:

– вирішувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми навчання учнів іноземних мов та зарубіжної літератури, а також виховання та розвитку їхньої особистості (у

тому числі, такі, що характеризуються комплексністю та невизначеністю умов), що передбачає застосування певних психолого-педагогічних теорій, лінгводидактичних й розвивально-виховних концепцій та методів відповідних наук;

– задовольнити сучасні потреби початкової, базової середньої та професійної (професійно-технічної) іншомовної освіти, покликаної забезпечити оволодіння учнями іноземних мов як важливих засобів міжкультурного спілкування, усвідомлення ними особливостей культури народів зарубіжних країн, мови яких вивчаються, розкрити духовне багатство власної національної культури та світової літературної скарбниці, прилучити учнів до естетичного сприйняття художніх творів і літературної мови як засобу втілення художнього образу та ідеалу в письменницькій творчості, оцінки явищ літератури і культури.

Не випадково, предмет педагогічної практики здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 035 Філологія вказаних спеціалізацій складають процеси дослідження, проектування, організації, контролю і моніторингу якості навчально-пізнавальної та розвивально-виховної діяльності учнів, які вивчають іноземні мови та зарубіжну літературу у закладах загальної середньої освіти I-II ступеня. Через це, серед завдань педагогічної практики майбутніх учителів іноземної мови провідними є такі, а саме:

1. Поглибити, розширити та закріпити знання з фахових, психолого-педагогічних і методичних дисциплін та виробити вміння адекватно їх застосовувати на практиці під час виконання функцій професійно-педагогічної діяльності вчителя іноземної мови (англійської, німецької, іспанської, французької), а також обов'язків класного керівника.

2. Сформувати вміння та навички самостійного планування, організації та проведення традиційних та нестандартних форм навчальної та виховної роботи у закладі загальної середньої освіти, їх рефлексивного аналізу та самоаналізу.

3. Усвідомити особливості організації навчально-виховного процесу у закладі загальної середньої освіти з

врахуванням змісту навчальних програм і підручників з дисциплін «Іноземна мова» (перша), специфічних методів і прийомів роботи, способів оцінювання знань, умінь і навичок учнів.

4. Оволодіти сучасними способами здійснення провідних функцій професійно-педагогічної діяльності вчителя іноземної мови, традиційними та інноваційними засобами, формами та технологіями навчання учнів іноземної мови (першої), а також новітніми методами, засобами і формами їх виховання.

5. Налаштовувати практикантів до творчої роботи у закладі загальної середньої освіти, заохочувати їх до проектування й проведення цікавих за змістом і оригінальних за формою уроків іноземної мови, позакласних виховних заходів із застосуванням новітніх аудіо- та відеоматеріалів, засобів інформаційних та цифрових технологій.

6. Стимулювати позитивне ставлення практикантів до роботи класного керівника, вдосконалювати їх навички з вивчення індивідуальних, гендерних і вікових особливостей учнів, використання методів психолого-педагогічних досліджень, складання психолого-педагогічної характеристики на учня, застосування засобів позитивного виховного впливу на оточуючих та профілактики конфліктних ситуацій з учнями.

7. Формувати стійкий інтерес до професії вчителя іноземної мови, потребу у набутті педагогічної майстерності, вдосконаленні педагогічної техніки та розвитку педагогічних здібностей.

8. Залучити до вивчення та узагальнення накопиченого у закладі загальної середньої освіти інноваційно-педагогічного досвіду з іншомовної освіти та міжкультурного виховання учнів, організації розвивально-виховної діяльності з учнями та просвітницької діяльності з їх батьками.

9. Розвивати у практикантів навички педагога-дослідника, вміння з рефлексивного аналізу навчально-виховних ситуацій, критичної самооцінки власної педагогічної діяльності, потреби до неперервної педагогічної освіти та самоосвіти, постійного професійного самовдосконалення та творчого підходу до навчання та виховання учнів.

Суттєво й те, що проходження педагогічної практики здобувачами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 035 Філологія на факультеті романо-германської філології ОНУ імені І.І. Мечникова базується на набутті ними необхідного переліку загальних та спеціальних (фахових) компетентностей, сформованих під час вивчення мовних (ОК7 Історія основної іноземної мови, ОК8 Історія зарубіжної літератури, ОК10 Основна іноземна мова, ОК11 Друга іноземна мова, ОК15 Лінгвокраїнознавство основної іноземної мови та інш.) та психолого-педагогічних дисциплін, зокрема, обов'язкових (ОК03 «Педагогіка», ОК16 Методика викладання іноземної мови та зарубіжної літератури») та вибіркових (ВК15 «Загальна психологія», ВК16 «Психологія особистості», ВК17 «Психологія управління», ВК25 «Основи педагогічної майстерності», ВК26 «Педагогічний менеджмент», ВК27 «Сучасні освітні технології», ВК39 «Он-лайн викладання та освіта»). Останні забезпечують їхню ґрунтовну предметно-теоретичну поінформованість та мотиваційно-психологічну готовність до виконання функцій професійно-педагогічної діяльності вчителя іноземної мови та зарубіжної літератури, обов'язків класного керівника в закладах загальної середньої освіти.

Таким чином, проходження педагогічної практики здобувачами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 035 Філологія означених спеціалізацій сприяє їхньому працевлаштуванню у системі повної загальної середньої освіти (на рівнях початкової освіти, базової середньої освіти) та професійної (професійно-технічної) освіти (на початковому, базовому, вищому рівнях), а також у закладах фахової передвищої та вищої (початковий рівень, короткий цикл) освіти, в яких вони можуть посідати первинні посади педагогічних працівників згідно робочих місць у державних та приватних закладах освіти відповідно Національного класифікатора України ДК 003:2010:

23 Викладачі

232 Викладачі середніх навчальних закладів



2320 Викладачі середніх навчальних закладів. Професійні назви роботи:

- викладач професійно-технічного навчального закладу
- викладач професійного навчально-виховного закладу
- вчитель середнього навчально-виховного закладу

235 Інші професіонали в галузі навчання

2359 Інші професіонали в галузі навчання

33 Фахівці в галузі освіти

334 Інші фахівці в галузі освіти

3340 Асистент вчителя

3340 Викладач-стажист

3340 Вихователь

3340 Лаборант (освіта)

3340 Педагог професійного навчання.

Означені вище місця працевлаштування гарантовано Статтею 58. Вимоги до освіти та професійної кваліфікації педагогічного працівника закладу освіти пунктом 4 Закону України «Про освіту», в якому означено, що посади педагогічних працівників можуть займати особи, які здобули вищу освіту:

– за педагогічною спеціальністю (отримавши педагогічну освіту);

– за іншою спеціальністю (в т.ч. за спеціальністю 035 Філологія), якщо це передбачено відповідною освітньою програмою., результатом якої «є набуття компетентностей зі спеціальності (предметної спеціальності, спеціалізації), педагогіки, психології, у тому числі шляхом проходження педагогічної практики, необхідних для забезпечення процесу навчання, виховання і розвитку особистості, у тому числі осіб з особливими освітніми потребами, моніторингу педагогічної діяльності та аналізу педагогічного досвіду, проведення освітніх вимірювань, застосування освітніх технологій і методів навчання, ефективних способів взаємодії всіх учасників освітнього процесу», зокрема, з присвоєнням професійної кваліфікації педагогічного працівника.

## Список використаних джерел:

Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

Освітньо-професійна програма для підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 035 «Філологія» спеціалізації 035.043 Германські мови та літератури (переклад включно), перша – німецька. URL: [http://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/edu-programm/rgf/035\\_04\\_germ\\_bach.pdf](http://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/edu-programm/rgf/035_04_germ_bach.pdf).

## Характеристика інформаційних запитів студентів – майбутніх учителів іноземної мови

*Єгорова Галина Зіновіївна*

*викладач кафедри романо-германської філології  
та методики викладання іноземних мов*

*Міжнародний гуманітарний університет, м. Одеса*

Виконання нової соціальної місії вчителя іноземної мови як організатора й менеджера іншомовної освіти та полікультурного виховання передбачає оволодіння ним вже під час професійної підготовки у закладі вищої освіти не лише функціональними, але й структурними компонентами педагогічної діяльності у їхній єдності. Крім того, у зв'язку з інноватизацією освітнього середовища сучасної школи (широке розповсюдження нових інформаційних технологій, комп'ютеризація, тенденція до впровадження змішаної й дистанційної форм навчання іноземних мов) модель вчителя іноземної мови нового типу, тобто як менеджера іншомовної освіти учнів збагатилася блоком спеціальних – управлінських знань, умінь, навичок та рис. Останні дозволять йому продуктивно керувати процесом навчання іноземної мови учнів як цілісною педагогічною й, одночасно, лінгводидактичною системою на основі реалізації науково обґрунтованих способів її діагностики, моделювання, організації та моніторингу якості функціонування.

Сутність рефлексивного управління, яке має місце в діяльності вчителя іноземної мови, полягає в тому, що він не

тільки всебічно має відображати «внутрішню картину світу» своїх учнів як суб'єктів іншомовної комунікативної діяльності та своєї особистості як професіонала в галузі іншомовної освіти, але й має бути здатним з більшою мірою вірогідності цілеспрямовано її перетворювати, поглиблювати, коректувати та розвивати. При рефлексивному управлінні вчитель іноземної мови має здійснювати два види функцій:

- проектувати соціальний та предметний контекст навчально-пізнавальної й іншомовної мовленнєвої діяльності учнів, які вивчають іноземну мову;

- конструювати більш ефективні та адекватні форми спільної діяльності всіх учасників іншомовної комунікативної взаємодії як провідних суб'єктів іншомовної освіти (Трубіцина: 117).

Це означає, що вчитель іноземної мови має сприяти становленню позиції учня як активного суб'єкта навчання, що здійснюється в загальній системі колективної й групової роботи, розвиваючи його здатність до самоврядування (саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю) власної мовленнєвої діяльності на основі творчої взаємодії (діалогу). Очевидно, що для здійснення таких перетворень майбутній вчитель іноземної мови має бути всебічно поінформований не тільки в межах вузько спеціалізованих питань, але й в різних галузях гуманітарного знання. Для перевірки правомірності такого припущення на контингенті студентів 4 курсу факультету лінгвістики та перекладу Міжнародного гуманітарного університету (м. Одеса) було проведено спеціальне опитування, центральним запитанням якого було наступне: Які інформаційні потреби Ви відчули під час здійснення педагогічної діяльності з учнями в статусі вчителя іноземної мови під час проходження педагогічної практики в школі? Узагальнені результати опитування подано в таблиці 1.

**Рівні прояву інформаційних запитів майбутніх учителів  
іноземної мови**

№№ з\п	Інформаційні запити майбутніх учителів іноземної мови при здійсненні функцій педагогічної діяльності	Рівні (у %)			
		Високий	Достатній	Середній	Низький
1.	Конкретні рекомендації для практичної роботи з організації процесу навчання іноземної мови	27	32	31	10
2.	Передовий педагогічний досвід викладачів іноземної мови закладів загальної середньої освіти	21	26	33	20
3.	Інноваційні ідеї в галузі методики викладання іноземної мови	34	32	29	15
4.	Нові розробки в галузі психології навчання учнів іноземної мови	3	17	42	38
5.	Новий дидактичний матеріал для організації занять з іноземної мови	36	32	26	6
6.	Теоретичні проблеми методики викладання іноземної мови обдарованим учням	11	25	34	30
7.	Проблеми самопізнання та самоосвіти вчителя іноземної мови	5	21	43	31
8.	Науково-теоретичні проблеми змісту та технологій викладання навчальної дисципліни «Іноземна мова» у профільній школі	7	24	38	31
9.	Питання педагогічних інновацій та узагальнення власного педагогічного досвіду	6	29	37	28
10.	Пошук нових форм та методів управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів, які вивчають іноземну мову	11	26	42	21

11.	Питання теорії та практики професійної діяльності учителя іноземної мови як менеджера іншомовної освіти	6	27	37	30
12.	Проблеми вдосконалення педагогічної майстерності вчителя іноземної мови	16	35	37	12

Отже, серед інформаційних запитів, що стосуються сфери професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів іноземної мови, найбільшу значущість для студентів мають такі, які виявилися на високому рівні:

- конкретні рекомендації для практичної роботи з організації процесу навчання іноземної мови (100 %);
- новий дидактичний матеріал для занять з іноземної мови (91 %);
- передовий педагогічний досвід учителів іноземної мови (87 %);
- інноваційні ідеї в галузі методики викладання іноземної мови (73%).

Достатній і середній рівні інформаційних запитів майбутніх учителів іноземних мов стосуються питань:

- удосконалення педагогічної майстерності вчителя іноземної мови як менеджера іншомовної освіти (56%);
- технологій здійснення професійної діяльності вчителя іноземної мови (41 %);
- теоретичних проблем комунікативної методики викладання іноземних мов (36 %);
- пошуку нових форм і методів управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів, які вивчають іноземну мову (32 %).

Низький рівень інформаційних запитів майбутніх вчителів іноземної мови стосується таких проблем:

- нові розробки в галузі психології навчання іноземних мов у ЗЗСО (26%);
- проблеми самопізнання й самоосвіти вчителя іноземної мови (21%);

– способи узагальнення власного педагогічного досвіду (16 %);

– чинники оновлення змісту навчального предмета «Іноземна мова» (9%).

Таким чином, провівши спостереження, анкетування й відповідні бесіди із студентами 4 курсу бакалаврату спеціальності 035 Філологія, правомірно зробити висновок, що із бурхливим розвитком комп'ютеризації, упровадженням новітньої аудіо- й відеоапаратури, посиленням безпосередніх контактів студентів з носіями іноземної мови, застосуванням в закладі вищої освіти нових інформаційних й комунікативних технологій у процесі їхньої професійно-педагогічної підготовки, стає очевидним факт, що сучасний вчитель іноземної мови вже не може бути лише основним джерелом інформації в рамках викладання предмета «Іноземна мова», а поступово перетворюється на менеджера сучасної шкільної іншомовної освіти в єдності своїх нових функцій як консультанта, тренера, наставника, диспетчера, тьютора й фасилітатора. Пояснюється це тим, що сучасний вчитель іноземної мови об'єктивно змушений послабити й скоротити обсяг своєї безпосередньої інформаційної функції та покласти вирішення її завдань на сильніші джерела іншомовної інформації, яка представлена засобами Інтернету, з якими він вже не в змозі конкурувати як ілюстратор різних видів іншомовної мовленнєвої діяльності й еталон-носій іноземної мови.

З огляду на це, в контексті вдосконалення роботи факультету лінгвістики й перекладу ми дотримуємося думки тих науковців, які вважають, що під час професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземної мови слід дотримуватися технік, які призводять до зменшення функцій інформування, тобто передачі готових до засвоєння знань із фонетики, лексики, граматики та стилістики іноземної мови. Замість цього, в діяльності викладачів кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов повинні все більше домінувати організаційно-комунікативні, контрольні-диспетчерські, моніторингово-діагностичні, управлінські

функції. Останні зумовлюють «сутність професійної позиції викладача іноземної мови як сучасного менеджера навчально-пізнавального процесу, тобто як провідного учасника й організатора іншомовного спілкування зі студентами, їхнього наставника і консультанта, медіатора, диспетчера і контролера якості різних видів іншомовної мовленнєвої діяльності студентів» (Трубицина: 119). Отже, домінування менеджерських функцій педагогічної діяльності викладача іноземної мови веде до зміни застарілої професійної позиції на нову, пов'язану із впровадженням настанов рефлексивного управління.

### **Список літератури**

Трубицына О.М. Рефлексивное управление как неотъемлемое свойство педагогической деятельности учителя. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського*. Одеса, 2000. Вип. 1-2. С.115-120.

### **Актуальні питання формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів англійської мови**

*Єременко Тетяна Євстафіївна*

*к. філол. наук, професор,  
завідувач кафедри германської філології  
та методики викладання іноземних мов,*

*Валентюк Наталія Олександрівна*

*студентка магістратури  
ДЗ «Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»*

Значно прискорений темп життя, швидкі зміни в суспільному житті, стрімкий розвиток науки, інтеграція України в Європейський освітній простір призвели до необхідності реформування всієї системи освіти в нашій країні. Низка стратегічних перетворень торкнулася і вищої освіти, яка відіграє в цьому процесі одну з ключових ролей. Модернізація вищої освіти сфокусована на зміну вимог щодо якості підготовки майбутнього педагога, основними з яких є висока професійна компетентність, його спроможність ефективно використовувати

в кожній конкретній ситуації засвоєні раніше знання і набутий під час навчання особистісний досвід, здатність і прагнення до постійного саморозвитку і самовдосконалення. Все це дозволить набути майбутньому вчителю високих професійних характеристик, що мають на меті забезпечити його конкурентоспроможність як професіонала не тільки в нашій країні, а й за її межами.

Особливої актуальності на сьогодні набуває питання, пов'язане з удосконаленням підготовки майбутніх учителів іноземних мов, зокрема англійської мови, яка вважається мовою інтернаціонального спілкування. Пов'язано це перед усім з впровадженням академічної мобільності, інтеграційними процесами в міжнародний освітній простір, а також із соціально-економічними трансформаціями у суспільстві, що останнім часом набувають все більш стрімкого розвитку. Сучасний учитель англійської мови має відповідати високим вимогам не тільки стосовно компетентності в межах свого предмету, репрезентуючи культурну спадщину народу, мову якого викладає, а й, перед усім, він повинен бути в де-якому розумінні інноватором, який здатен неформально підходити по процесу викладання, залучаючи до цього сучасні можливості інформаційних технологій, новітні методичні розробки в галузі освіти, трансформуючи і адаптуючи під цільову аудиторію останні набуття світової літератури, враховуючи психологічні особливості учнів. Він повинен бути своєрідним менеджером, провідним організатором освітнього процесу в класі. Він має постійно досліджувати процес становлення власної професійної діяльності, критично переосмислювати її, відзначаючи власні помилки та успіхи. Все це має бути спрямовано на досягнення основної мети навчального процесу – вчиняти розвиваючий вплив на учнів, формуючи в них вмотивованість до навчання (Нечепоренко, 2015).

Забезпечення високих показників рівня якості освіти передбачає впровадження найсучасніших інноваційних технологій, методів і засобів вже на етапі підготовки майбутніх учителів, особливо це стосується викладання іноземної мови, що



в свою чергу повинно стати своєрідним мотивуючим стимулом для надання педагогічній діяльності рефлексивного вектору.

Формування високих професійних і особистісних якостей сучасного педагога – це процес постійного саморозвитку, самовдосконалення, який триває усе життя. Успішність процесу професійного становлення вчителя цілком залежить від набутих під час навчання рефлексивних вмінь, які дозволяють конструктивним чином переосмислити та перетворити власний досвід, врахувавши всі недоліки (Сенчина, 2017).

Питанням формування рефлексивних вмінь у підготовці майбутніх вчителів приділяли увагу багато вітчизняних і іноземних дослідників, як теоретиків так і практиків. Так вивченням теоретичних засад формування і розвитку рефлексивності займалися зокрема Гуткіна Н.І., Данилін К.Є., Вохер Р., Harmer J. Рефлексивному аналізу педагогічної діяльності присвятили свої роботи Зязюн І.А., Цокур С.О., Rogers К. та ін. Методами формування рефлексивної культури у майбутніх вчителів займалися Дегтяр Г.О., Марусинець М.М., Умінська А.П., Marzano R.

Досліджуючи різні аспекти однієї проблеми всі вони погоджуються в тому, що сучасний вчитель – це, насамперед, фахівець, основними прагненнями якого є професійне самоствердження, безперервне самовдосконалення, самоосвіта. Він сумлінно працює над виробленням власного, властивого саме йому індивідуального стилю педагогічної діяльності. Сучасний учитель, і учитель англійської мови перед усім, має бути здатний провести адекватну професійно-особистісну самооцінку (Андрющенко, 2015).

Але не зважаючи на велику кількість проведених досліджень в деяких питаннях спостерігається невизначеність і навіть окреслюється низка протиріч. Так у своїх дослідженнях Умінська А.П. (Умінська, 2014) зазначає, що існують неузгодженості між «...потребою закладів освіти у кваліфікованих педагогічних кадрах з високим рівнем розвитку рефлексивної культури та відсутністю теоретично обґрунтованої моделі її формування...».

Аналізуючи особливості професійної діяльності вчителя Мирошник О.Г. (Мирошник, 2016) зазначає, що «...вона може продуктивно існувати лише в режимі опосередкування власних професійних дій діями учнів ... поза межами яких вона втрачає свій зміст». Ми погоджуємось з автором у тому, що професійну рефлексію вчителя, зокрема вчителя іноземної мови, необхідно розглядати саме як системну професійну властивість, яка може сформуватись лише «...на основі рефлексивних процесів, що дозволяють одночасно створювати, системно інтегрувати в свідомості вчителя ментальні презентації предметної основи професійної основи діяльності...».

Як зазначає у своїх розробках Майєр Н.В. (Майєр, 2015), коло професійних завдань і компетентностей сучасного викладача іноземної мови значно розширилось за рахунок необхідності впровадження систематичного аналізу і вибору ефективної стратегії а також технологій навчання, відбору і адаптації автентичних матеріалів з предмету, постійного управління як когнітивними так і комунікативними процесами учнів, розробки нових видів вправ, застосування інформаційно-комунікативних технологій.

Ефективне виконання вчителем англійської мови всіх поставлених не можливе без набутих під час навчання у закладі вищої освіти базових рефлексивних навичок. Отже для того, щоб забезпечити систему освіти висококваліфікованими вчителями іноземної мови мають бути розроблені і впроваджені методи формування рефлексивних вмінь у майбутніх вчителів в період набуття ними вищої освіти починаючи вже з перших курсів і закріплення їх під час проходження ними практичного навчання.

В якості одного із інструментів формування рефлексивних навичок і вмінь у майбутніх вчителів англійської мови може виступати допомога в оволодінні методичними компетентностями організації навчального процесу. Тут в нагоді може стати використання с цією метою сучасних освітніх інформаційних технологій, які дозволяють чітко виокремити окремі модулі в дисциплінах, наповнивши їх необхідним матеріалом для аудиторної і поза аудиторної

роботи, методичними вказівками щодо самостійної роботи і практичних занять; впровадити елементи зворотного зв'язку, що дають можливість проаналізувати викладачу повноту відповіді; розробити тестові завдання з різним рівнем складності і різними типами питань; провести поточний, тематичний, рубіжний контроль. Одним із таких інструментів може стати платформа Moodle, використання можливостей якої дозволяє вже на початкових етапах навчання формувати у майбутніх викладачів англійської мови методичні компетентності, відсутність яких унеможлиблює ефективну рефлексивну діяльність в подальшій професійній діяльності.

Використання ІКТ в процесі практичного навчання спонукає здобувачів вищої освіти до пошуку, аналізу, усвідомленого відбору і застосування того чи іншого наочного матеріалу (відеофільмів, аудіоматеріалу та ін.), вибору з великої кількості існуючих на даний час інструментів найбільш ефективного для конкретного виду роботи. Це стосується також і проходження здобувачами вищої освіти виробничої практики у школі, коли вони мають не тільки викласти навчальний матеріал, а й намагатися зробити його цікавим для школярів.

Проведений аналіз існуючих досліджень дозволяє зробити висновок, що рефлексивні навички є необхідною складовою подальшої ефективної професійної діяльності майбутнього вчителя англійської мови, і формувати їх необхідно починаючи вже с перших курсів навчання. Використання засобів сучасних інформаційно-комунікативних технологій дозволяє студентам поступово оволодіти навичками методичної роботи, що у подальшому дозволить їм більш ефективно використовувати власний потенціал, критично осмислювати власний досвід, проводити відбір і компонування різних видів наочного матеріалу, залучаючи і адаптуючи автентичні тексти, робити викладання матеріалу інтерактивним, цікавим для аудиторії.

### **Список літератури**

Андрющенко О. О. Проблема рефлексії: гносеологічні зв'язки з філософським знанням. *Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи*: електронний зб. наук. пр. Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, матеріали I Міжнар. наук.-

практ. конф. (м. Запоріжжя, 20–27 квіт. 2015 р.). 2015. Вип. 1 (19). URL: [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp20/2/andrjushhenko\\_tezi.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp20/2/andrjushhenko_tezi.pdf).

Майєр Н.В. Особливості формування методичної компетентності майбутніх викладачів французької мови в процесі самостійної роботи. *Іноземні мови*. 2015. №3 (83). С.25-29.

Мирошник О.Г. Концепції педагогічної рефлексії у психологічних дослідженнях. *Психологія і особистість*. 2016. №2 (10). Ч.1. С.189-199.

Нечепоренко М.А. Характеристика структурних компонентів готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. *Сучасні освітні технології у професійній підготовці фахівців аграрного профілю: монографія*/ О.М.Джеджула, О.В.Солона, Р.В. Будяк. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. С. 38–47.

Сенчина Н.Г. Педагогічна рефлексія: генезис, сутність, функції в освітньому процесі. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. Педагогічні науки. 2017. №5 (118). С. 106-111.

Умінська А. П. Рефлексивна культура майбутнього вчителя іноземної мови як основна складова його професійної підготовки в умовах модернізації освіти. *Гуманітарний вісник ДВНЗ Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди*. Додаток 1 до Вип. 5, Том III (54): Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. К.: Гнозис, 2014. 486 с. С. 472–479.

### **Чинники інноваційно-інформаційного розвитку професійно-педагогічної освіти майбутніх учителів іноземної мови**

***Желєзняк Олексій Валерійович***

*к. педагог. наук, доцент*

*кафедри педагогіки Одеського національного університету*

*ім. І.І. Мечникова*

Перехід людства до нової фази цивілізаційного розвитку, яку визначають як «інформаційне суспільство» або як «суспільство знань», потребує не тільки впровадження ідей «освіти протягом життя», але й застосування технологій «відкритої освіти» з метою формування єдиного європейського й світового освітньо-наукового простору, що постає провідною

тенденцією функціонування економік більшості країн світу. При цьому основна увага зосереджується на підвищенні ролі інформаційних технологій як провідного складника інноваційного / електронного навчання, що вказує на необхідність використання:

- елементів штучного інтелекту в комп'ютерних програмах навчального призначення як засобів не тільки управління навчанням, але й підтримки комунікації та самостійного навчання, а також у системах інформування інтеграції моделі предметної галузі з потужними засобами подання та репрезентації об'єктів вивчення, включаючи візуалізацію, засоби імітації експерименту тощо;

- різноманітних моделей знань у навчальних системах, що стають більш індивідуалізованими, адаптуються до особливостей мислення та особистості учня;

- віртуального вчителя, інтерактивних навчальних середовищ та сучасних інтернет-технологій у навчанні;

- сучасних середовищ проектування, інструментальних засобів та банків даних з різноманітних наукових галузей для створення й управління середовищем навчання (Громов: 20).

З цього слідує, що освіта, побудована на використанні інноваційних та інформаційних технологій, з категорії національних пріоритетів високо розвинутих країн переходить у категорію світових пріоритетів, оскільки, перестаючи ототожнюватися з формальним навчанням:

- сприяє перетворенню знання в товар;
- націлена більшою мірою на перехід до концепції розвитку особистості шляхом придбання нових знань, інформації, умінь, навичок, орієнтації на їх оновлення і розвиток;

- скерована на прискорення оновлюваності технологій і знань у різних сферах діяльності людини;

- зумовлює розвиток концепції неперервної освіти, тому що більшість сьогоденних інтелектуальних працівників вийде на пенсію значно пізніше, ніж покоління їхніх батьків, оскільки тривалість робочого стажу збільшується, буде потрібно вчитися і освоювати нові навички все життя (Соловов: 134).

За нашими спостереженнями, здійсненими упродовж участі в організації освітнього процесу на факультеті РГФ ОНУ імені І.І. Мечникова, інноваційно-інформаційний розвиток професійно-педагогічної освіти майбутніх учителів іноземної мови сприяє:

- їх орієнтації на активне засвоєння способів пізнавальної, самостійно-дослідницької та педагогічної діяльності;
- адаптації освітнього середовища до потреб та запитів особистості;
- забезпеченню можливостей розкриття її педагогічних здібностей та обдарувань;
- здійсненню загального доступу до освітніх ресурсів шляхом інтенсивного впровадження новітніх методів навчання, широкого використання різноманітних інформаційних технологій, а також засобів змішаної й дистанційної форм освіти;
- організації мобільного та/або персоналізованого навчання в ситуаціях, коли кожний студент отримує в своє користування персональний ноутбук чи планшет задля вільного доступу до освітнього електронного середовища;
- створенню та використанню динамічних навчальних матеріалів (оскільки результати спільної діяльності суб'єктів навчального процесу постійно доповнюються, змінюються та уточнюються залежно від освітніх цілей та потреб кожного з учасників педагогічної взаємодії);
- організації спільної роботи у реальному часі за допомогою хмарних технологій (розширення доступу студентів до освітніх ресурсів за принципом «в будь який час», використання можливостей творчої співпраці та взаємодії з ними на підставі максимального врахування їхніх індивідуальних особливостей, професійних інтересів та потреб).

Слід зазначити, що інноваційно-інформаційному розвитку професійно-педагогічної освіти майбутніх учителів іноземної мови сприяють нові тенденції, які виявилися на ринку e-learning. Серед них такі:

- використання соціальних мереж для електронного навчання, зростання числа учасників професійних співтовариств з електронного навчання;

- широке поширення платформ для електронного навчання з відкритим вихідним кодом;
- зростання популярності SaaS рішень, активне використання в освіті окремих технологій веб 2.0, наприклад, блогів, вікі, розміщення відеофайлів;
- поширення мобільного навчання, зростання ринку вебінарів і вебконференцій;
- глобальний перехід від систем LMS до систем управління освітньою діяльністю TMS.

Внаслідок еволюційного процесу відбувається інтеграція мережних інфраструктур, в результаті чого безперервно формуються умови для широкого впровадження в навчальний процес мережних технологій та розширення спектра форматів представлення навчальної інформації (маніпуляції ресурсами навчальних мультимедіа стають складовою частиною діяльності масового користувача). Крім того, змінюється сприйняття терміну мультимедіа, під яким розуміють не тільки форму подання навчального матеріалу, а й технологію, ресурси, програмні та апаратні засоби) (Воронкін: 19).

Загалом, тренди освітніх технологій, впроваджених у процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземної мови на початку третього десятиліття XXI століття, сприяють:

- зростанню корпоративних ініціатив щодо дистанційного навчання;
- підвищеній увазі до пошуку кращих способів оцінювання компетенцій та індивідуального прогресу особистості у здобутті педагогічної освіти;
- розвитку альтернативних стилів навчання;
- поєднанню дистанційного навчання із засобами компетентнісного підходу;
- поширенню перевернутої технології навчання – форми змішаного навчання, коли студенти дивляться відеолекції поза аудиторією, вивчаючи контент в мережі Інтернет онлайн, а потім виконують самостійні завдання в аудиторії безпосередньо під керівництвом викладача;

- гейміфікації (у навчанні будуть використовуватися ігрові елементи);
- навчанню протягом життя (університети приймуть роль особистих консультантів та радників протягом усього життя);
- навчанню у співпраці (сьогоднішній студент розраховує лише на знання викладача, лектора, які він може отримати в аудиторії, натомість акцент зміниться від комунікації з конкретним експертом (викладачем), до створення колективного розуму та колективних знань);
- розвитку цифрових бібліотек та цифрового книговидання (Сконнард).

### **Список літератури**

Громов Є.В. Інформаційні технології як складник інформаційних технологій навчання в історичному контексті. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2011. №2. С.20-24.

Соловов А.В. *Электронное обучение: проблематика, дидактика технология*. Самара: Новая техника, 2006. 462 с.

Воронкін О.С. Психолого-педагогічні особливості дизайну мультимедійних навчальних систем: історичний аспект. *Мультимедійні технології в освіті та інших сферах діяльності* : тези доповідей науково-практичної конференції (Київ, 12–13 листоп. 2014 р.). К. : НАУ, 2014. С.19-22.

Сконнард А. Тренди освітніх технологій 2015 року. URL: [http://osvita.ua/abroad/higher\\_school/distance-learning/45903](http://osvita.ua/abroad/higher_school/distance-learning/45903).

### **Теоретичні засади формування самоосвітньої компетентності молодших бакалаврів музичного мистецтва на заняттях з іноземної мови**

*Іванова Валерія Юрївна,  
здобувачка вищої освіти третього (освітньо-наукового)  
рівня Ізмаїльського державного гуманітарного університету*

Сучасність вимагає від фахівців здатності до постійного саморозвитку та самовдосконалення, що актуалізує проблему формування самоосвітньої компетентності. Саме володіння цією компетентністю забезпечує конкурентоспроможність, готовність вирішувати складні проблеми, генерувати та



втілювати ідеї щодо підвищення ефективності професійної діяльності. Окрім цього, відповідно до вимог освітньо-професійної програми підготовки молодших бакалаврів музичного мистецтва випускники мають володіти знаннями й вміннями в галузі мистецтвознавства та методики викладання мистецтвознавчих навчальних дисциплін. Це факт актуалізує необхідність самоосвіти у сферах як суто музичного мистецтва, так і психології, педагогіки, методики навчання музики.

Вивчення наукових праць дозволяє стверджувати, що зазначена проблема розглядалася в таких ракурсах, як-от теоретичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва (О. Бортнікова, Г. Ніколаї, В. Орлов); формування самоосвітньої компетентності, компетентності саморозвитку майбутніх бакалаврів (Н. Мушинська, О. Підгірний); самоосвіта як засіб професійного саморозвитку майбутніх фахівців (О. Артеменко, Н. Бібік, І. Дубровіна, Н. Кічук, М. Князян, О. Овчаренко, Н. Ткачова, О. Хромченко, Н. Чорна).

Науковці одноголосні в тому, що самоосвіта розширює можливості випускників закладів освіти в професійній діяльності, сприяє формуванню пізнавальної самостійності, інтелектуальної ініціативи, гнучкості й глибини розуму, критичного мислення, цілеспрямованості, відповідальності.

Підкреслимо те, що наразі існує суттєве протиріччя між наявністю нагальної потреби в якісній професійній підготовці майбутніх молодших бакалаврів музичного мистецтва, котрі відзначаються прагненням до самоосвітньої діяльності з метою підвищення ефективності власної діяльності як артиста та як викладача у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, та відсутністю наукового осмислення самоосвітньої компетентності на рівні визначення її сутності, структури, критеріїв оцінювання й методичного інструментарію формування. Слід наголосити на тому, що заняття з іноземної мови володіють значним потенціалом саме в аспекті формування самоосвітньої компетентності здобувачів освіти, оскільки вправи різних типів (рецептивні, репродуктивні, продуктивні) та видів (умовно-комунікативні, комунікативні), методи інтерактивного,

проблемного, творчого навчання, проєктної діяльності тощо надають можливість заклади у їхній зміст інформацію, котра розширює знання студентів як про музичне мистецтво, його найкращі взірці та відомих діячів, так і методи, прийоми, засоби викладання музики у спеціалізованих мистецьких закладах освіти.

Насамперед зазначимо, що увагу науковців у даному аспекті привертають й питання формування самоосвітньої культури майбутніх педагогів-музикантів, котра, на думку науковців (Кравцова, Кравченко, 2018: 279) відображає здатність ефективно організовувати розумову працю задля якнайповнішого саморозвитку особистості як професіонала. При цьому науковці правомірно наголошують на необхідності активізації саме наукової діяльності здобувачів вищої освіти, котра стимулює пізнавальні мотиви, потребу в самоосвіті, сприяє формуванню відповідної готовності.

Окреслені питання висвітлюються й у контексті формування культури самоосвіти майбутніх учителів музичного мистецтва. Так, Чж. Танлінь сутність культури самоосвіти висвітлює як інтегральне новоутворення, котре віддзеркалює різні щаблі самоосвіти, як-от загальну й фахову. Вона є важливим чинником досягнення самостійності в освітній діяльності й показником професійної компетентності (Танлінь, 2021: 3).

Переходячи до аналізу поняття «самоосвітня компетентність» наголосимо на тому, що компетентність відображає єдність знань, умінь, навичок, ставлень, ціннісних орієнтацій, етичних норм, емоцій, що надають змогу фахівцю ефективно здійснювати свої функції, вдосконалювати професійну діяльність, розвивати себе.

При цьому самоосвітня компетентність у наукових джерелах (Підгірний, 2020) висвітлюється як такий конструкт особистісно-професійного характеру, що відображає вміння ідентифікувати, реалізовувати та вдосконалювати себе у професії, прагнення втілювати власний потенціал на базі сформованих цінностей та світогляду.

На нашу думку, сутність поняття «самоосвітня компетентність майбутніх молодших бакалаврів музичного

мистецтва» доцільно розглядати як спроможність на основі інтересів, цінностей пізнання, професійно орієнтованих знань, умінь самовиховання й самонавчання, особистісних якостей здійснювати ефективну самоосвіту задля підвищення власного професіоналізму.

Структурними компонентами самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів музичного мистецтва є аксіологічний, репрезентований цінностями пізнання, прагненням до самоосвіти, інтересом до її змісту; когнітивно-діяльнісний, що містить як безпосередній зміст самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців-музикантів (знання про методи та засоби самоосвіти), професійно значущу інформацію, так і вміння аналізу різноманітних джерел, порівняння, систематизацію, узагальнення різних позицій з наукових джерел (наприклад, зі статей, тез, кінофільмів, телепередач тощо); персональний, що передбачає вияв особистісних якостей, необхідних для забезпечення неперервного, сталого характеру самоосвіти, її результативності.

Задля цілісного формування зазначених компонентів самоосвітньої компетентності майбутніх молодших бакалаврів музичного мистецтва нами була розроблена педагогічна модель, до структури якої було включено систему вправ, що передбачали цілеспрямоване формування окресленої компетентності на заняттях з іноземної мови. Наприклад, нами були підібрані тексти, присвячені життю й творчій діяльності відомих діячів музичного мистецтва для формування умінь у читанні та аудіюванні. До початку читання / аудіювання здобувачі освіти були введені в контекст висловлювання, зорієнтовані стосовно цілей читання або прослуховування тексту. Після першого сприйняття усного або письмового тексту ми запропонували здобувачам освіти пояснити значення окремих лексичних одиниць, перекласти деякі словосполучення та речення, дати відповіді на запропоновані запитання. Після другого сприйняття повідомлення студенти мали розташувати пункти плану відповідно до логіки подання подій, обрати правильний варіант відповіді на певне твердження (вірно / невірно), розробити план

тексту та запитання до нього, висловити власне ставлення до того, що було прочитане або прослухане.

Отже, самоосвітня компетентність майбутніх молодших бакалаврів музичного мистецтва є здатністю на основі пізнавальних мотивів, професійно значущих знань, умінь організовувати самонавчання, особистісних якостей здійснювати професійний саморозвиток впродовж життя. Структурними компонентами цієї компетентності є аксіологічний, когнітивно-діяльнісний, персональний.

### **Список літератури**

Кравцова Н. Є., Кравченко І. М. Шляхи формування самоосвітньої культури педагога-музиканта в процесі диригентсько-хорової підготовки. 2018. [Електронний ресурс].

<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://journals.indecsopernicus.com/api/file/viewByFileId/909052.pdf&ved=2ahUKEwic57nml9L2AhWP2KQKHaQQAQIQFnoECAQQAQ&usg=AOvVaw2ViYG3LGnrcy6gn9tkY5oh>

Підгірний О. В. Сутність і структура самоосвітньої компетентності вчителя фізичної культури. *Інноваційна педагогіка: науковий журнал Причорноморського науково-дослідницького інституту економіки та інновацій*. Одеса, 2020. № 22. С. 84–87.

Танлінь Чж. Формування культури самоосвіти майбутніх учителів музичного мистецтва у вокально-хоровому навчанні : дис. ... доктора філософії : 014 – Середня освіта (музичне мистецтво). Київ, 2021. 198 с.

### **Умови розвитку компетентності в англійськомовному творчому письмі майбутніх учителів англійської мови та літератури в контексті традиційного й дистанційного формату навчання**

*Мельниченко Галина Володимирівна*  
к. педагог. наук, доцент кафедри германської філології  
та методики викладання іноземних мов,  
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний  
університет імені К. Д. Ушинського»

Компетентність в англійськомовному творчому письмі – здатність до конструктивної нестандартної англійськомовної

писемної діяльності на основі високорозвинених психічних процесів або зовнішнього керуючого стимулу та системи знань необхідних алгоритмів і правил виконання такої діяльності й уміння комбінувати ці алгоритми й правила в нові конфігурації за потребою. (Мельниченко, 2022: 9) Розвиток такого складного феномену – задача настільки ж важка, наскільки необхідна, адже спрямована на всебічну підготовку педагога – професіонала, здатного задовольняти не лише фахові, а й особистісні та соціальні потреби. Наблизитися до вирішення означеної задачі можливо лише в разі дотримання певного комплексу характерних особливостей навчального середовища, тобто умов навчання.

Умови розвитку здатності до творчої діяльності наявні або відсутні задовго до початку професійного становлення, саме вони призводять до появи творчої неординарної особистості. Означена проблема висвітлюється в роботах Г. Марданова, О. Мілашовської, В. Павленко, А. Осборна, І. Особова, С. Пескуна, Д. Хом'якова та ін.

Щодо умов розвитку компетентності в англійськомовному творчому письмі майбутніх учителів англійської мови та літератури, то тут ступінь розробки питання залишається мінімальною, проте очевидно, що вища школа має забезпечити здобувача спеціальними психолого-педагогічними умовами відповідно до кожного структурного елементу даного феномену : когнітивно-афективного, когнітивно-вольового, інструментально-процесуального та рефлексивно-аналітичного. (Мельниченко, 2022) Відповідно до цього, визначимо умови розвитку означеної компетентності.

1. *Емоційно-функціональне налаштування на творчий процес.* Дана умова передбачає систематичне проходження учасниками освітнього процесу етапу емоційної й комунікативної підготовки до виконання творчої роботи. Як будь-яка підготовча робота, це налаштування має передувати всім іншим етапам роботи, задаючи всім учасникам навчального процесу творчого вектору в роботі, створюючи атмосферу довіри й толерантності до інакомислення, розширюючи спектр емоцій та відчуттів. Видами роботи, що

сприяють реалізації даної умови, є, наприклад, виконання коротких творчих писемних вправ із залучанням музики, живопису, відео та інших немовних видів діяльності, спрямованих на розвиток правої півкулі. Безмежні дидактичні ресурси в цьому аспекті отримує викладач в умовах дистанційного навчання, що дозволяє у найбільш комфортний спосіб долучатися до надбань світового мистецтва й практики людства.

2. *Стимулювання креативної потреби.* Означена умова ґрунтується на особистісно орієнтованому підході в навчанні, апелюючи до суб'єктивного досвіду того, хто навчається. Креативний імпульс має стати сильнішим за дискомфорт від актуалізації власних вольових зусиль для його реалізації. Для цього викладач має спиратися на цілу низку мотивуючих прийомів – від коректно побудованого педагогічного дискурсу й системи бонусів за кращий продукт до прищеплення естетичного смаку та потреб засобами творів мистецтва

3. *Оптимальне поєднання репродуктивної й креативної навчальної діяльності.* Дана вимога, з одного боку, спрямована на розвиток знанневої, предметної складової компетентності (інструментально-процесуальний компонент як результат спеціальної мовної підготовки), а з іншого, – надання студентам свободи самовираження у процесі творчого письма.

Дійсно, для ефективного здійснення творчої писемної діяльності потрібно отримати міцні знання щодо стилів, форм, жанрів творчого письма; типів текстів за специфікою мети й змісту висловлювання; категорій і структурних елементів тексту; сутності, видів, композиційних і лінгвостилістичних особливостей текстів різних функціонально-смислових типів тощо. Окрім того, відповідно до робочої програми з навчальної дисципліни «Творче письмо (основна іноземна мова)», здобувач має сформулювати вміння виокремлювати й аналізувати художні прийоми, за допомогою яких досягається необхідний ефект; працювати зі словниками синонімів, антонімів; створювати синонімічні, антонімічні пари, словники епітетів, метафор; створювати власні твори різних мовленнєвих типів за зразком в межах заданої теми або ситуації; дотримуватися

композиційних, лінгвістичних і стилістичних норм і правил під час творчого письма тощо. Особливого значення тут набуває комбінування традиційного й дистанційного форм навчання, оскільки останнє, зокрема асинхронні форми закріплення й вдосконалення передбачених програмою знань і вмінь та звітування, може вивільнити час для розвитку інших складових компетентності, наприклад, когнітивно-афективного або рефлексивно-аналітичного.

Поряд із цим, провідною рисою навчального предмету «Творче письмо», що відрізняє його від, наприклад, академічного або ділового письма, є надання здобувачам нагоди відійти від регламентованих моделей та заохочення бажання самореалізації засобами створення оригінального й самобутнього іншомовного писемного тексту. Окремо підкреслимо значущість спеціалізованих інтернет-ресурсів, що забезпечують здобувачів натхненням, серед яких додаток Pic-Lits, Essay Writing Lite, Academic Writing English сервіс Teen Ink, сайт Learnenglish.britishcouncil та ін.

4. *Забезпечення безперервної й системної поетапної англійськомовної лінгвостилістичної роботи.* Виконання спеціальних аналітичних вправ, спрямованих на вироблення лінгвістичних і стилістичних умінь, мовного чуття, стилістичної грамотності тощо є провідною умовою лінгвістичної складової компетентності майбутнього професіонала. Опора на лінгводидактичні ресурси англійськомовних автентичних текстів, наслідування зразків писемного мистецтва є передумовою реалізації поставленої задачі. Сучасний розвиток інформаційного простору надає майже необмежений доступ до шедеврів світової літератури та авторських сайтів з рекомендаціями до написання художніх та нехудожніх творів. Для цілеспрямованого й послідовного процесу розвитку компетентності в англійськомовному творчому письмі викладачу рекомендується скласти методичні рекомендації з посиланнями на ці джерела та вправами на вироблення відповідних умінь.

5. *Налаштування збалансованого управління творчим процесом.* Означена умова передбачає конструктивну

інструктивну, але не всеохоплюючу допомогу з боку викладача під час етапу виконання, та ретельний зворотній зв'язок на етапі аналізу й оцінки продукту діяльності. Одним з аспектів даної умови є налагодження процесу колегіального рецензування й взаємооцінки, що додатково сприяє розвитку творчої самостійності та, щонайголовніше, становленню майбутнього педагога. Сучасний розвиток інформаційних технологій надає повноцінні електронні навчальні середовища для організації одноосібного або спільного рецензування робіт шляхом налаштування доступу потрібній кількості рецензентів до свого продукту.

*Залучення інноваційних інформаційних технологій і навчальних платформ* до процесу розвитку компетентності в англійськомовному творчому письмі є наскрізною умовою досягнення результату, забезпечуючи відразу декілька функцій: навчальну, регулюючу, організаційну, оцінну тощо.

Окреслені умови спрямовані на актуалізацію майже всіх складових особистості майбутнього професіонала – емоційного, вольового, когнітивного, рефлексивного тощо, однак не є остаточними. Із розвитком освітньо-наукового середовища цілком імовірно, що предметом дослідження стануть додаткові фактори розвитку компетентності в творчому письмі, проте очевидно, що всі вони будуть спрямовані на розвиток тих же самих складників професіограми майбутнього вчителя-мовника.

### **Список літератури**

Мельниченко Г. В., Сусол Л. О. Сутність поняття і структура компетентності в англійськомовному творчому письмі студентів вищого навчального закладу *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 43. Т.2. С. 76 – 79. Робоча програма з навчальної дисципліни «Творче письмо» для здобувачів вищої освіти за першим (бакалаврським) рівнем ОПП «Середня освіта (мова і література (англійська))». [упоряд.: Мельниченко Г. В.] ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2021. 15 с.



## **Професійна культура викладача-філолога як чинник формування сприятливого морально-психологічного клімату в колективі**

*Нагорна Наталія Володимирівна,  
к. педагог наук, доцент кафедри педагогіки  
Одеського національного університету  
імені І.І. Мечникова*

*Якубова Поліна Вячеславівна,  
I курс, другий рівень освіти (магістерський),  
спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки*

Шляхи підвищення професійної культури майбутніх фахівців-філологів – найважливіше завдання підготовки сучасних спеціалістів у закладі вищої освіти.

Перспективи формування професійної культури майбутніх фахівців освіти повинні вбудовуватись у систему науково обґрунтованих прийомів та технологій, що сприяють такій організації навчально-виховного процесу, при якому досягається подальша реалізація професійного потенціалу кожного студента як конкурентного на ринку праці сучасного керівника.

Підвищення професійної культури фахівця освіти передбачає створення інформативного та організаційного середовища закладу вищої освіти. Насамперед, йдеться про впровадження інновацій навчально-виховний процес ЗВО та позааудиторну виховну роботу як найважливіших складових процесу формування професійної культури у всіх її аспектах.

Теоретичний напрям спрямований на оволодіння науково-теоретичними знаннями, важливу роль відіграє допомога керівників у процесі аналізу та усвідомлення особистістю своїх професійно-особистісних особливостей.

Методичний напрям спрямований на переосмислення та переоцінку своїх професійних поглядів з питань філології. Основне завдання даного напрямку – сприяння розвитку позитивного ставлення до життя, комунікативної толерантності, на основі розширення суб'єктивно особистісного

сенсу організації освітнього процесу відповідно до сучасної концепції ефективного керівництва освітньою організацією.

У навчальній та позааудиторній роботі, перспективним виступає активне використання такого методу як соціально-психологічний тренінг, спрямований на розвиток різних професійних умінь, особистісних якостей, підвищення соціальнопсихологічної стресостійкості, розв'язання міжособистісних і групових конфліктів, прийняття рішення в умовах мотиваційного конфлікту. При розробці програми соціально-психологічного тренінгу можна скористатися науково-методичними розробками А.Б. Добровіч, Г.І. Марасанова, В.В. Століна та ін. Ефективність програми соціально-психологічного тренінгу відображають три етапи навченості: 1. Здатність після проходження курсу соціально-психологічного тренінгу повторювати, імітувати нові способи комунікативної поведінки, на відміну від простого знання про них. 2. Використання нових форм поведінки в різних ситуаціях. 3. Здатність знаходити, помічати помилки в своїй поведінці й поведінці оточуючих; здатність створювати нові ефективні моделі поведінки.

Основним засобом закріплення нових професійно-адекватних форм поведінки в соціально-психологічному тренінгу є рольові ігри, в процесі яких нові прийоми міжособистісної взаємодії автоматизуються і стають природною формою поведінки. Алгоритм побудови програми соціально-психологічного тренінгу відображає послідовність залучення учасників тренінгу в процес соціально-психологічного навчання «емоційне – інтелектуальне – вольове». Виходячи з вищевикладеного, головна мета соціально-психологічного тренінгу – навчити студента адекватної поведінки на основі розвитку у нього здатності виражати і сприймати почуття і соціальний контекст як своєї поведінки, так і поведінки оточуючих людей. Тренеру необхідно створити умови, які зможуть забезпечити формування і розвиток групи; самодіагностику учасниками тренінгу особливостей своєї поведінки в різних ситуаціях спілкування; навчання основним прийомам професійного,

ділового, партнерського спілкування; розвиток психічної саморегуляції та соціальної сприйнятливості до станів, думок інших людей; формування адекватної і стабільної самооцінки.

Залежно від професійно-психологічних потреб членів групи до програми тренінгу включають психологічні вправи, спрямовані на розвиток відповідних умінь. Цілі вправ передбачають: вплив на динаміку розвитку групи або корекцію її структури; забезпечення умов для самодіагностики особистісних якостей і поведінки кожним конкретним учасником або групою в цілому; корекцію поведінки, самооцінки, статусу окремих учасників у груповій структурі; навчання прийомам оптимального спілкування – професійного, ділового, міжособистісного тощо; розвиток соціальної сприйнятливості і психічної саморегуляції. У процесі розробки програми необхідно використовувати актуальний життєвий досвід студентів, у разі його відсутності створювати його за допомогою ігрових форм, рольових ігор тощо. Періодичність проведення вправ повинна відповідати етапам розвитку здатності до розуміння мотивів поведінки оточуючих і здібності враховувати ці мотиви при виборі моделей власної поведінки. Вправи повинні актуалізувати або повторювати основні етапи розвитку механізмів взаєморозуміння.

На думку багатьох спеціалістів, соціально-психологічного тренінгу є одним з перспективних і результативних активних методів оптимізації процесу адаптації студентів до професійної діяльності. Заключним етапом процесу розвитку професійно-рефлексивних якостей майбутнього викладача-філолога є аналітичний етап, на якому студенти співвідносять рівень власних можливостей з досягнутими результатами, вдосконалюють себе в процесі «внутрішнього змагання з самим собою», аналізують і досліджують власну діяльність, просуваються по шляху самовиховання і самоосвіти (Канівець, 2003, 264-272).

До перспективних методів з формування професійної культури студентів-філологів є метод активізації навчального процесу як web-квест. Основою web-квестів є проектна методика, орієнтована на самостійну діяльність студентів, яка

може здійснюватися індивідуально, парно або групами за певний проміжок часу. Веб-квест – це інтерактивний процес, під час якого студенти самостійно видобувають необхідні знання в різних пошукових системах, отримують достатньо значний обсяг інформації, аналізують, систематизують і виконують подальшу презентацію. Web-квести можна створювати самостійно, за допомогою шаблонів сайту Filamentality (<http://www.kn.pacbell.com>), або використовувати готові з колекцій порталу web-квестів університету Сан Дієго, Каліфорнія (<http://webquest.org>) і на порталі Best Web Quests (<http://www.bestwebquests.com>).

Одним з сучасних методів, який можна використовувати при організації роботи студентів при вивченні певних дисциплін є вивчення творів художньої літератури. Слід підкреслити, що це має бути саме вивчення, а не просто прочитання. Студент повинен проаналізувати твір, виявити головну ідею й зробити висновок для себе. Звернення до художніх образів дозволяє конкретизувати економічний матеріал, зробити його більш цікавим і доступним для сприйняття, посилити інтерес до навчання. Звичайно, при використанні творів художньої літератури відповідальною справою є підбір рекомендованих книг. Оскільки звернення до художнього твору вже є його пропагандою, рекомендувати до самостійного читання слід твори, які не тільки тематично збігаються зі змістом того чи іншого навчального матеріалу, але й відзначаються своїми високими ідейно-художніми якостями, особистісною позицією автора, можуть захопити молодих людей (Губа, 2010).

На нашу думку, одним із засобів формування професійної культури майбутнього фахівця і шляхів вирішення даної проблеми є специфічна інновація на шляху підвищення кваліфікації – індивідуальний освітній маршрут студента.

Індивідуальний освітній маршрут – це засіб реалізації індивідуальної освітньої програми з урахуванням конкретних умов освітнього процесу у навчальному закладі, призначений для самоосвіти конкретного студента, спрямований на його саморозвиток.

Виходячи із вищесказаного можна зробити висновки, що процес формування професійної культури майбутнього викладача-філолога без спеціального педагогічного супроводу та стимулювання розвиватиметься значно повільніше. Основними шляхами формування сприятливого морально-психологічного клімату в колективі є розвиток професійної культури студентів-філологів та ви усвідомлення здобувачами професійної культури як невід'ємної складової їхньої професійної компетентності.

### **Список літератури**

- Вдовиченко Р.П. Особливості сучасного управління персоналом [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.economy.nauka.com.ua/>
- Вдовиченко Р. П. Теоретичні аспекти проблеми формування системи ціннісних орієнтацій студентської молоді / Р. П. Вдовиченко // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. 2017. №4. С. 125-129
- Губа А. В. Теоретико-методичні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Губа Анатолій Васильович. Х., 2010. 512 с.
- Канівець Т.М. Мотиваційний компонент психологічної готовності студентів вищих навчальних закладів до здійснення майбутньої професійної кар'єри: зміст, структура, рівень розвитку // Т.М. Канівець, Л.М.Карамушка // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: зб. наук. праць / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. К.: Вид-во А.С.К., 2003. Т. 1. Вип. 34. С. 264-272

### **Аналіз чинників, які знижують ефективність професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів грецької мови**

*Подковирофф Нанушка,  
к. педагог. наук, доцент кафедри іноземних мов  
гуманітарних факультетів Одеський національний  
університет імені І.І. Мечникова*

В контексті перспективного розвитку світового освітнього простору посилення уваги до вдосконалення шкільної іншомовної освіти учнівської молоді вважається вкрай важливим, що значно актуалізує проблему вдосконалення

якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вітчизняних закладах вищої освіти. Пріоритетність професійної діяльності та безперервного фахового самовдосконалення майбутніх учителів іноземних мов зафіксована в наступних міжнародних документах: рекомендації ЮНЕСКО та Міжнародної організації праці «Про становище і статус учителів» (1996), Маніфести Ради Європи: «Європейська Хартія регіональних мов або мов меншин» (1996), «На шляху до Європи знань» (1997), «Неперервна освіта у ХХІ ст.: зміна ролей педагогічного персоналу» (2000), «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (2002).

З огляду на це, останнім часом, який характеризується розширенням міжнародних зв'язків та співпраці, а також актуалізацією проблем міжкультурної освіти, все більшої уваги заслуговує професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів грецької мови, яка здійснюється лише в окремих закладах вищої освіти України. При цьому, досвід організації педагогічної практики в останніх засвідчує про певні проблеми, які мають місце при опануванні майбутніми учителями грецької мови провідних етапів здійснення педагогічної діяльності в сфері шкільної іншомовної освіти, а також її відповідних функцій.

Зокрема, при проведенні педагогічної практики студентів 4 курсу факультету РГФ ОНУ імені І.І. Мечникова впродовж 2018-2022 н.р. на базі ЗОШ №118 м. Одеси при підтримці завідувача кафедри педагогіки, професора О.С.Цокур було здійснено моніторингове дослідження, спрямоване на аналіз чинників, які знижують ефективність педагогічної діяльності майбутніх учителів грецької мови, впродовж якого застосовувалися методи безпосереднього спостереження, анкетування, діагностичної бесіди, вивчення продуктів їх навчально-методичної та розвивально-виховної роботи з учнями.

На запитання анкети: Реалізація якого з етапів педагогічної діяльності в сфері шкільної іншомовної освіти закладу загальної середньої освіти у Вас викликає найбільше

утруднення і чому? – відповіді досліджуваних розподілилися в такий спосіб: орієнтовного (19 %), моделювального (17 %), виконавського (36%), рефлексивного (28%).

Важливим було те, що незалежно від академічних досягнень студентів та їх професійних уподобань, наявності або відсутності педагогічного стажу роботи, утруднення в їхній професійно-педагогічній діяльності в статусі учителів грецької мови були пов'язані з реалізацією саме завдань виконавського етапу (36 %), який вимагає практичного володіння способами організації, мобілізації, мотивування, стимулювання й контролю якості, як навчально-пізнавальної та іншомовної комунікативно-мовленнєвої діяльності учнів, так і власної викладацької активності й педагогічної майстерності в сфері реалізації завдань шкільної іншомовної освіти.

Серед основних причин, що утруднюють здійснення студентами-практикантами як учителями грецької мови успішних дій при реалізації функцій професійно-педагогічної діяльності, ними було виявлено такі:

- недостатня сформованість організаторських здібностей, умінь, навичок (83 %);

- брак управлінських знань, зокрема з освітнього менеджменту та самоменеджменту (81 %);

- недостатній рівень розвитку педагогічної майстерності і педагогічної техніки (54 %);

- несформованість рефлексивних здібностей, умінь, навичок (70 %);

- брак знань з методики викладання грецької мови, а також змісту шкільного курсу грецької мови (87 %);

- недостатня поінформованість в галузі вікової та педагогічної психології, зокрема психології навчання іноземної мови учнів підліткового та старшого шкільного віку (95 %);

- короткий строк практичної підготовки до реалізації функцій професійно-педагогічної діяльності учителя грецької мови (82 %);

- невпевненість у собі як учителі грецької мови (55 %);

- недостатнє володіння культурою і варіативними способами іншомовного спілкування (21 %).

Узагальнення суджень студентів факультету РГФ, які пройшли педагогічну практику в якості учителями грецької мови, дозволило з'ясувати рівні опанування ними провідних етапів здійснення професійно-педагогічної діяльності. Отримані емпіричні дані висвітлює табл. 1.

*Таблиця 1*

**Рівні опанування досліджуваними провідних етапів здійснення професійно-педагогічної діяльності викладача іноземної мови закладу вищої освіти як процесу рефлексивного управління**

№№ з\п	Провідні етапи здійснення професійно-педагогічної діяльності викладача іноземної мови як процесу рефлексивного управління	Рівень опанування			
		Високий	Достатній	Середній	Низький
1.	- орієнтовний етап, на якому здійснюється пізнання особливостей та оцінка стану відповідності якості всіх складових компонентів шкільного освітнього середовища меті і завданням іншомовної освіти учнів	-	21	57	22
2.	- моделювальний етап, який передбачає проектування певних лінгводидактичних стратегій та відповідної тактики організації сумісної діяльності провідних суб'єктів іншомовного освітнього середовища, уточнення способів вирішення поставлених дидактичних завдань	17	26	43	14



3.	-виконавський етап, на якому практично реалізуються прийняті лінгводидактичні проекти щодо способів вирішення певних навчально-розвивальних та виховних задач шляхом здійснення функцій інформування, організації, координації, стимулювання, контролю якості навчально-пізнавальної та іншомовної комунікативної діяльності учнів	9	11	58	22
4.	- рефлексивний етап, на якому відбувається співставлення і порівняння якості діяльності всіх учасників освітнього процесу щодо реалізації прийнятих рішень з навчання учнів грецької мови, а також способів його подальшого вдосконалення через аналіз і усунення певних недоліків у власній професійно-педагогічній діяльності вчителя грецької мови	-	16	37	47

На друге запитання анкети: При реалізації якої з основних функцій, Ви досягаєте найбільшої майстерності та професіоналізму при здійсненні професійно-педагогічної діяльності вчителя грецької мови?, студенти-практиканти надали більш обґрунтовані відповіді, а саме:

– гностичну функцію здійснюють 7% досліджуваних на високому рівні майстерності; 19 % – на достатньому рівні майстерності; 41 % – на середньому рівні майстерності; 33 % – на низькому рівні майстерності;

– конструктивно-проектувальну функцію здійснюють 11 % досліджуваних на високому рівні майстерності; 22 % – на достатньому рівні майстерності; 47 % – на середньому рівні майстерності; 20 % – на низькому рівні майстерності;

– організаторську функцію здійснюють 4 % досліджуваних на високому рівні майстерності; 12 % – на достатньому рівні майстерності; 34 % – на середньому рівні майстерності; 50 % – на низькому рівні майстерності;

– комунікативну функцію здійснюють 17 % досліджуваних на високому рівні майстерності; 30 % – на достатньому рівні майстерності; 33 % – на середньому рівні майстерності; 20 % – на низькому рівні майстерності.

Узагальнення результатів проведеного дослідження дає підстави констатувати про наявність у процесі професійної підготовки майбутніх учителів грецької мови до здійснення функцій педагогічної діяльності певних суперечностей:

– між необхідністю та потребою освітньої практики в осмисленні проблеми підготовки майбутніх учителів грецької мови до здійснення функцій педагогічної діяльності на засадах рефлексивного управління та його недостатнім теоретико-методологічним обґрунтуванням;

– між потребою закладів загальної середньої освіти у висококваліфікованих учителях грецької мови, здатних до здійснення функцій педагогічної діяльності на засадах рефлексивного управління, та недостатньою розробленістю змістовно-процесуальних та організаційно-методичних аспектів їхньої університетської професійно-педагогічної підготовки.

Саме на розв'язання означених суперечностей спрямована діяльність викладачів факультету РГФ ОНУ імені І.І. Мечникова, що знайшло своє висвітлення в оновленні освітньо-професійних програм зі спеціальності 035 Філологія, а також вдосконаленні їх навчально-методичного забезпечення.

## **Особистісно-професійний розвиток майбутніх учителів іноземної мови як предмет науково-педагогічних дискусій зарубіжних дослідників**

*Рожелюк Ірина Ярославівна  
к. педагог. наук, ст. викладач  
кафедри романо-германської філології  
та методики викладання іноземних мов  
Міжнародний гуманітарний університет*

Нові виклики багатомовного європейського суспільства, кардинальні зміни у функціонуванні вітчизняних закладів вищої освіти потребують безперервного розвитку педагогічного професіоналізму особистості й діяльності вчителів іноземних мов як організаторів шкільної іншомовної освіти та полікультурного виховання учнів. При цьому увага концентрується на тому, що під час їхньої університетської підготовки має активно здійснюватися формування в них не тільки провідних складових іншомовної комунікативної компетентності й ділових, моральних та демократичних якостей, але й здатності до самоактуалізації, постановки більш чітких цілей щодо досягнення успіху в педагогічній кар'єрі. Через це, проблема особистісно-професійного розвитку вчителів іноземних мов, а також управління означеним процесом під час набуття ними фахової освіти, набуває все більшої теоретичної й практичної значущості, не зважаючи на певні досягнення й творчі напрацювання вчених.

Суттєво, що зарубіжне тлумачення сутності поняття особистісно-професійного розвитку вчителів іноземних мов останнім часом переважно виходить з концепції Life Long Learning (з англ. «навчання протягом усього життя»), в межах якої означений феномен означає «відповідати сучасним трендам і кращим освітнім практикам, які сформувалися в сфері мовної, полікультурної та іншомовної освіти» (Bera: 23). Означена концепція в рамках глобального проекту «Освіта через усе життя: безперервна освіта в інтересах сталого розвитку» й досі слугує основою для професійного

вдосконалення особистості та діяльності вчителів іноземних мов і, одночасно, вбачається невід'ємною складовою розвитку педагогічної професії загалом (Bera: 27).

Нашу увагу привернули узагальнення У. Хоулі і Л. Валлі, які визначають вісім елементів ефективного професійного розвитку вчителів іноземних мов, який не тільки зумовлює їхній позитивний педагогічний імідж, але й сприяє успішному навчанню й особистісно-професійному розвитку впродовж життя:

- перший елемент ґрунтується на аналізі відмінностей між цілями та стандартами університетської підготовки майбутніх учителів іноземної мови та їхньою академічною успішністю щодо набуття універсальної, загальних та фахових компетентностей згідно діючих стандартів вищої освіти та освітньо-професійних програм на рівнях бакалаврату й магістратури;

- другий елемент передбачає залучення вчителів іноземної мови до визначення власних освітніх потреб і потенційних можливостей з метою активізації участі у розробленні їхніх індивідуальних освітніх маршрутів, які будуть реалізовуватися під час університетської освіти згідно обраної спеціалізації;

- третій елемент здійснюється насамперед на базі певного закладу вищої освіти і пов'язаний з його діяльністю щодо організації науково-методичної роботи викладачів з вдосконалення змісту, форм і методів фахової іншомовної освіти різних категорій майбутніх учителів іноземної мови згідно їх індивідуальних здібностей й особливостей;

- четвертий елемент забезпечує реалізацію потенційних можливостей майбутніх учителів іноземної мови відповідно до їх індивідуальних потреб, однак, здебільшого, організовується навколо спільного вирішення проблем вдосконалення їхньої фахової освіти;

- п'ятий елемент є неперервним та тривалим, охоплює оцінювання успішності педагогічної діяльності майбутніх учителів іноземної мови та підтримку подальшого розвитку їхньої педагогічної майстерності й кваліфікації, зокрема, поза

межами закладу вищої освіти, в якому вони навчаються, тобто з боку зацікавлених осіб – стейкхолдерів та роботодавців;

– шостий елемент поєднує оцінювання якості особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів іноземної мови згідно більш широкого кола критеріїв, запозичених з багатьох джерел інформації, які стосуються діагностики результативності їх навчання, академічних, творчих та професійних досягнень;

– сьомий елемент забезпечує можливості ґрунтовного усвідомлення майбутніми вчителями іноземної мови необхідної бази теоретичних знань та опанування практичних навичок, які потрібно удосконалити;

– восьмий елемент поєднується із процесом комплексних змін у професійній діяльності вчителів іноземних мов, у якому аналізуються також перешкоди та сприятливі умови для їхнього ефективного навчання та особистісно-професійного розвитку (Hawley & Valli: 138).

На думку окремих вчених, професійний розвиток вчителів іноземної мови доцільно розглядати крізь призму формування їхньої кар'єри, яка нараховує п'ять етапів, які супроводжуються опануванням відповідних професійних ролей та виробничих функцій:

– вибір педагогічної професії;

– період початкової педагогічної підготовки, в тому числі й проходження педагогічної практики;

– введення в професію вчителя іноземної мови як організатора шкільної іншомовної освіти (перші чотири-п'ять років роботи);

– здійснення функцій професійної діяльності упродовж педагогічної кар'єри (від п'яти років роботи до кінця кар'єри);

– підготовка до виходу та вихід із професії (Maclean & McKenzie: 45).

М. Хуберман також вважає, що педагогічну кар'єру як процес безперервного особистісно-професійного розвитку вчителів іноземних мов характеризує наявність певних фаз чи етапів. Вони можуть виокремлюватися частково досягненням

певних педагогічних компетентностей, однак вони також паралельні до змін життєвого циклу вчителів, а саме:

– I етап – виживання та відкриття – період входження в професію вчителя іноземної мови. Виживання – це шок від шкільної реальності, пов'язаний із труднощами в організації освітнього процесу, розбіжностями між професійними ідеалами та щоденною рутинною роботою з учнями під час викладання іноземної мови, фрагментація завдань. Відкриття стосується задоволення від роботи на посаді в статусі організатора шкільної іншомовної освіти, а також відчуття колегіальності з іншими вчителями;

– II етап – стабілізації – характеризується особистим та професійним утвердженням, особистою посвятою педагогічній діяльності як кар'єрі та наданням місця праці з боку адміністрації. Цьому етапу також властиве приєднання до професійної спільноти вчителів іноземних мов, свобода від безпосереднього керівництва, вищий рівень викладання та комфорт;

– III етап – експериментування / активності або підведення підсумків / зародження сумнівів. Це період, коли вчителі іноземних мов, зазвичай, готові до нових викликів та стимулювання і мають бажання урізноманітнити власну педагогічну діяльність. Етап експериментування може супроводжуватись періодом підведення підсумків, зародженням сумнівів, коли з'являється криза середини кар'єри (між дванадцятим та двадцятим роками педагогічної діяльності) і залежати від відчуття монотонності чи відсутності викликів. Зародження сумнівів може виникнути через відчуття невдачі спроб здійснити вплив чи змінити практику на рівні закладу (часто вчителі іноземних мов замислюються над зміною кар'єри);

– IV етап – заспокоєння / консерватизму – характеризується більш механічною та водночас більш невимушеною діяльністю вчителів іноземних мов, причому консерватизму характерне протистояння змінам;

– V етап – звільнення. Протягом цього періоду може виникнути тенденція до відходу чи поступового завершення

педагогічної діяльності на користь інших зацікавлень (Huberman: 348-350).

Отже, цикли особистісно-професійного розвитку вчителів іноземних мов в контексті етапів професійного життя й, відповідно, упродовж їх кар'єри співпадають з важливими змінами у системі їх термінальних цінностей та інтересів, їхніх стосунках з учнями та колегами. Зумовлено це тим, що вони здебільшого опановують різноманітні фахові й педагогічні компетентності на різних етапах кар'єрного зростання, користуючись різними джерелами знань та способами набуття професіоналізму (Huberman: 352).

Неформальна та формальна професійна діяльність, складні інновації чи досвід викладання – все це є цінним для особистості та професійного розвитку вчителів іноземних мов. Їх попередній досвід, зокрема, сім'я та навчання у закладах вищої освіти часто мають відчутний вплив на педагогічну діяльність, успішність професійно-педагогічної кар'єри.

Узагальнюючи доробки зарубіжних вчених, очевидно наступне:

– різноманітні чинники та впливи є важливими для професійного життя і неперервного розвитку вчителів іноземних мов, як і етапи їхньої педагогічної кар'єри. Усі ці аспекти потрібно враховувати під час планування та здійснення професійного розвитку, який відповідатиме їх життєвим та професійним потребам і сприятиме конструктивним практичним змінам у професійній діяльності, роботі закладів освіти та усієї педагогічної спільноти;

– особистісно-професійний розвиток вчителів іноземних мов – це процес, нероздільною частиною якого є формування та вираження їх власної ідентичності як педагогів-організаторів шкільної іншомовної освіти та полікультурного виховання учнів, медіаторів культур й ініціаторів щодо запровадження інновацій.

### **Список літератури**

Bera, R. Lifelong learning – the necessity of today. *Порівняльна професійна педагогіка*. Київ, 2011. №2. Р. 18–25.

Hawley, W. D., & Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. *Teaching as the learning profession. Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass. P. 127–150.

Maclean, R. & McKenzie, P. (2009). *Australian Teachers' Careers*. Melbourne: ACER. 87 p.

Huberman, M. (1989). On teachers careers: Once over lightly, with a broad brush. *International Journal of Education Research on Teachers' Professional Lives*, 13(4). P. 347–362.

## **Значення правової освіти для формування професійної підготовки викладачів іноземної мови**

***Рябенко Михайло Іванович***

*к.педагог.наук, доцент кафедри педагогіки*

*Одеський національний університет імені І.І. Мечникова,*

***Лакіза А.В.***

*Студентка 1 курсу магістратури*

*Спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки,*

Відповідно до Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року в редакції від 22.08.2018 року запроваджено принцип партнерства між учнем, вчителем та батьками (1: 2). Успішна реалізація принципу партнерства між учнем, вчителем та батьками повинна будуватися на знанні прав та обов'язків кожної із сторін та поваги одна до іншої.

Майбутній викладач іноземної мови в своїй професійній діяльності буде стикатися з людьми різного характеру, різним рівнем освіти та розвитку моральних якостей. Професія викладач відноситься до типу професій «Людина-Людина». В процесі оволодіння професійними навичками та вміннями майбутній молодий фахівець повинен знати свої найголовніші права та обов'язки та права і обов'язки інших учасників навчального процесу як громадян України.

Правова освіта в професійній підготовці викладачів іноземної мови передбачає ознайомлення з Конституцією України, прийнятими на її основі законами України та



підзаконними нормативно-правовими актами, міжнародними конвенціями, тощо. Знання основних норм права сформує необхідні правові поведінкові установки та мотиви правомірної поведінки. Майбутні викладачі іноземної мови повинні знати свої права, обов'язки та підстави відповідальності.

Серед основних понять та категорій які повинні знати майбутні викладачі іноземної мови, на наш погляд є права людини, демократія, гуманізм, честь та гідність, закон, обов'язок, державні органи, булінг, дискримінація, корупція, хабарництво, підстави юридичної відповідальності, персональні дані, правовий захист, трудовий договір, охорона праці, нещасний випадок, тощо.

В розділі VI Закону України «Про освіту» в редакції від 20.03.2022 року передбачений перелік учасників освітнього процесу, їх права та обов'язки, гарантії їхньої діяльності. В статті 54 Закону України «Про освіту» зазначені права та обов'язки педагогічних, науково-педагогічних та наукових працівників, серед яких право на академічну свободу, включаючи свободу викладання, свободу від втручання в педагогічну, науково-педагогічну та наукову діяльність, вільний вибір форм, методів і засобів навчання, що відповідають освітній програмі; на педагогічну ініціативу; на захист професійної честі та гідності; на захист під час освітнього процесу від будь-яких форм насильства та експлуатації, у тому числі булінгу (цькування), дискримінації за будь-якою ознакою, від пропаганди та агітації, що завдають шкоди здоров'ю, тощо.

Педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники зобов'язані:

- постійно підвищувати свій професійний і загальнокультурний рівні та педагогічну майстерність; виконувати освітню програму для досягнення здобувачами освіти передбачених нею результатів навчання;
- сприяти розвитку здібностей здобувачів освіти, формуванню навичок здорового способу життя, дбати про їхнє фізичне і психічне здоров'я;

- дотримуватися академічної доброчесності та забезпечувати її дотримання здобувачами освіти в освітньому процесі та науковій діяльності; дотримуватися педагогічної етики; поважати гідність, права, свободи і законні інтереси всіх учасників освітнього процесу; захищати здобувачів освіти під час освітнього процесу від будь-яких форм фізичного та психологічного насильства, приниження честі та гідності, дискримінації за будь-якою ознакою, пропаганди та агітації, що завдають шкоди здоров'ю здобувача освіти, запобігати вживанню ними та іншими особами на території закладів освіти алкогольних напоїв, наркотичних засобів, іншим шкідливим звичкам; додержуватися установчих документів та правил внутрішнього розпорядку закладу освіти, виконувати свої посадові обов'язки; повідомляти керівництво закладу освіти про факти булінгу (цькування) стосовно здобувачів освіти, педагогічних, науково-педагогічних, наукових працівників, інших осіб, які залучаються до освітнього процесу, свідком якого вони були особисто або інформацію про які отримали від інших осіб, вживати невідкладних заходів для припинення булінгу (цькування), тощо (2: 100).

Для студентів філологів за для правової освіти, на наш погляд, бажано проводити конференції, лекції з правових питань, навчальні ігри із залученням практикуючих юристів та викладачів юридичних факультетів, додатково впроваджувати в освітній процес дисципліни правового характеру.

Ми вважаємо, що для формування професійної підготовки викладачів іноземної мови, які потім працюватимуть в Новій Українській Школі необхідна правова освіта як складова частина вищої освіти. На наш погляд, тільки завдяки обізнаності кола своїх прав, обов'язків та відповідальності кожна сторона трикутника «Дитина-педагоги-батьки» може бути успішна, захищена та досягнути результатів які стоять перед нею.

## Список літератури

1. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року від 14 грудня 2016 року № 988-р.  
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>
2. «Про освіту»: Закон України від 05 вересня 2017 року № 2145-VIII (в редакції від 20.03.2022 року)  
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

### **Актуалізація філософсько-педагогічних поглядів Василя Васильовича Зеньковського (1881-1962 рр.)**

*Сагач Галина Михайлівна,  
доктор педагогічних наук, доктор теології, доктор  
філософії (Словацька Республіка), професор, академік 4-х  
Міжнародних академій, проректор Всеукраїнського народного  
університету імені Григорія Сковороди,  
член Національної спілки журналістів України,  
член Асоціації письменників Національної спілки  
письменників України;  
Мартиненко Володимир Федорович,  
доктор наук з державного управління, професор, академік  
Міжнародної академії богословських наук,  
член Національної спілки журналістів України*

«Життя є вартим, якщо навіть один раз воно доторкнулося до безкінечного».

(В.Вернадський)

У 2021 році минуло 140 років від народження В.В. Зеньковського, видатного християнського філософа, богослова, педагога, психолога, історика філософської думки, літературознавця, священнослужителя, відомого суспільного діяча – міністра віросповідання в уряді гетьмана П.П. Скоропадського у 1918 р.

Християнська філософія В.В.Зеньковського присвячена багатьом актуальним проблемам: вченню про пізнання, де розглядаються ідеї християнської філософії, сучасне вчення

про розум, акти пізнання, християнські передумови знання, проблема культурного дуалізму – два шляхи пізнання світу, про предмет пізнання, пізнання і реальність (Зеньковський 1991; Зеньковський 1997). Філософ В.В.Зеньковський – автор християнського вчення про світ, де розглядаються основні ідеї християнської метафізики: ідея творення, ієрархічна структура буття, учення про «пошкоджену природу», про склад буття, життя світу (проблема еволюції), людину у світі, Бога у світі, дії Бога у світі, про кінець історії.

Апологетика В.В. Зеньковського має не меншу значущість: розглядаються проблеми християнської віри і сучасного знання – загальні засади християнського розуміння світу крізь концепти віри і розуму, Бога і світу, походження світу, розвиток життя у ньому, зіставлення із сучасними науковими теоріями, появу людини на Землі.

В.В.Зеньковський аналізує проблему ролі християнства в історії крізь призму таких питань: християнство та язичництво, історична реальність Христа, язичницькі містерії та християнство, зв'язок християнства з історією (Зеньковський 1991; Зеньковський 1997).

Глибинну сутність філософії В.В. Зеньковського знаходимо у книзі «Нариси моєї філософської системи»: «У ранні роки я знаходився під великим впливом Володимира Соловйова та Л.М. Лопатіна, але поступово мої погляди почали змінюватися – і тут вирішальними були для мене роздуми над поняттям «особистості»... Якщо людина залежить від природи, від соціального середовища, то усе ж таки беззаперечним є в неї акт свободи. Але акти свободи, які вкорінені в метафізичні глибини людини, отримують свою творчу силу лише при поєднанні і з благодатною допомогою «згори» - без цього вони безсилі і майже завжди віддають людину до влади зла. Тільки використовуючи богословське поняття «первородного гріха», ми можемо зрозуміти одночасно наявність свободи в людині та обмеженість її. Один раз будучи прийнятим, поняття первородного гріха неодмінно привело мене до перегляду основних засад метафізики, а потім гносеології. Без поняття первородного гріха неможливо зрозуміти роздвоєння

пізнавальної сили в людині (роздвоєння розуму і серця). Учення отців Церкви про необхідність відновлення втраченої єдності людського духу через Церкву привело мене усіх філософських будовань у світі християнства...» (Зеньковський 1991, с.121).

В.В.Зеньковський виступає проти «автономії розуму», захищає христоцентричне розуміння знання, як «світлоносну силу» від Христа. «Світло» (Ін.: 1) осяває життя християн, їхній «шлях під знаком хреста», як підготовку до торжества вічного життя в людині. Це вимагає зусиль педагогіки, вихователів християнських чеснот молодії генерації у світлі Біблійних істин (Біблія).

Філософсько-педагогічні ідеї В.В. Зеньковського яскраво ілюструються закликом «знайти себе», постійно духовно і творчо переображатися в синтезі успадкованих якостей, соціальних та духовних впливів. Ці педагогічні зусилля творчої особистості актуалізуються в часи духовно-моральної кризи, охолодження сердець, кризи віри і моралі (Сагач).

Філософія В.В. Зеньковського базується на засадах антропоцентризму, христоцентризму, кордоцентризму, бо саме в серце людини Бог вклав «закон правди», творчу силу життєтворчості. У втраченому раю існувала «первісна гармонія світу», яку порушило гріхопадіння Адама, Єви, що породило страждання усього живого: людей, природи, рослин, тварин, птахів тощо. У «пошкодженій природі» діють процеси дисгармонії, деформації, патології, суперечностей, драми, антагонізмів: «Проклята є земля у ділах твоїх», - свідчення космічної катастрофи гріхопадіння первісних людей (Кримський).

Теорію пізнання, вчення про розум В.В.Зеньковський вмонтовує в історію світової думки, він говорить про певну обмеженість розуму, знання і віри, які не можна протиставляти. Наука шукає «природні» причини усього незвіданого, таємничого, не відкидаючи можливості дії Бога у світі. Християнство визнає права розуму, але підкреслює його обмеженість, відкидає його «автономність», бо він не є вищим за віру (Кримський).

Віра – фундаментальний концепт християнства, вона творить діяльність розуму більш зрячою, ясновидющою, говорить про зверхрозумні істини, не доступні розуму. Християнське пізнання Божого світу полягає в єдності віри і знання, що стосується світу видимого і невидимого, бо саме християнство є історичним і надісторичним. Віра – це життя духу, життя вірних – це відновлення втраченої єдності людського духу через Церкву, через містичний досвід особистості, бо «світ є живе ціле», – пише В.В.Зеньковський (Зеньковский 1991, с.118).

В античності філософи визнавали єдиний Логос, промені якого проникали в окрему свідомість (Арістотель). У Платона йдеться про пізнавальну діяльність духу у вченні про ідеї, споглядання ідей до народження (надчуттєвий досвід душі) (Платон). Платон, пізніше Гуссерль описали сходження розуму до пізнання ідей як процес ідеації, вторинної раціоналізації буття, де поєднуються досвід та ідеї. Досвід – це первісна раціоналізація буття, емпіричне знання, а сила розуму розкривається в процесі ідеації, у пізнанні смислів, ідеальної реальності, встановленні зв'язків між ними.

Розум, онтологію знання досліджували багато філософів, зокрема, Кант, Коген, Гегель, Сковорода, Зеньковський та інші. Пізнавальну роль серця досліджували Сковорода, Галятовський, Юркевич, Зеньковський, Паскаль та інші, як «бачення серця», «зір серця». Серце має оціночну функцію в процесі пізнання, серцем особистість здатна пізнавати Першореальність. Християнські філософи-кордоцентристи Киреєвський, Хом'яков, Достоевський та інші мислителі глибоко осмислювали Біблійні постулати про роль серця в житті людини, бо лише чисті серцем побачать Бога, за Святим Письмом (Біблія).

Пізнання відбувається і розумом, і серцем: розум констатує, а серце оцінює. Треба відновити цілісність духу з метою розширення сили пізнання, його динамічності. В.В.Зеньковський пише, що динамічний розум свідчить про різні ступені пізнання особистості, прагнення пізнати буття і його ідеальну норму. Він спирається на вчення апостола Павла про «оновлення розуму», його зв'язок з релігією, вірою в

Спасителя, бо віра переображає розум «світлом Христовим», що «треба мати Бога в розумі» (Рим. 1:28), що через покаєння відкривається пізнання Істини (II Тим. 1:25), що у Христі ми збагачуємося усім – усяким словом і усяким пізнанням (I Кор.1:5). Він стверджує єдність розуму і віри, бо це «задане Богом» (Зеньковський 1997, с.78).

Західне християнство розвивається шляхом раціоналізації, автономності розуму, підпорядкуванню йому рухів духу – секуляризмом, відривом від Церкви. Східне християнство іде іншим шляхом – кордоцентризму, христоцентризму, де знання – у Христі і від Христа.

Східне християнство відстоює симфонію держави і Церкви, пізнання розуміє у світлі Одкровення, бо життя у Христі несе оновлення розуму, який є живою сферою духу. Сюди проникають благодатні промені Церкви, бо «рівновага забезпечує вічність», — пише В.В.Зеньковський. Він описує «церковний розум», який не належить лише індивідууму, бо не від себе ми входимо в Істину, а через синергію індивідуальної свідомості, дій Святого Духа (Зеньковський 1997, с.82-84).

Пізнання рухається стрибкоподібно (квантами), про що свідчать найновіші наукові дослідження, зокрема, квантової фізики. Планк описав квантовий характер енергетичних процесів пізнання на рівні актів духу - Богопізнання, світопізнання (світоспоглядання). Єдність різних процесів бачимо у світлоносній силі, яка входить у душу від Христового світла, де єдність живе в осяяннях серця (інсайтах).

Богосвідомість розвивається через Одкровення, але необхідна рівновага віри і розуму, «віруючого мислення» (Киреєвський), єдність Богосвідомості та світосвідомості, світоспоглядання.

Душа людини може сходити до безкінечності, прагне ідеалу, «світлоносної сили». Духовне життя людини – основа творчості в усіх сферах, тому В.В.Зеньковський говорить про християнізацію держави і суспільства, як мету християнина, який має свідомість «православного універсалізму», постійно очікує «благодатну допомогу згори», спирається на інтуїцію смислу, як «аксіому розумності буття» (Зеньковський 1997).

Отже, філософсько-педагогічна система В.В. Зеньковського є кордоцентричним, цілісним розумінням світлоносного знання, єдності розуму і серця, усвідомлення торжества вічного життя у серці людини, утвердженням традиційного православного світоспоглядання народу, закликом «мати Бога в розумі», серце очистити від пристрастей, творити добро через духовне життя у живій благодаті буття. Його спадщина актуалізується, має великий духовно-моральний та інтелектуальний потенціал для кордоцентричного розвитку підростаючого покоління у розумінні Бога, Божого світу, себе у світі. Педагогам і вихователям необхідно плекати серце особистості як її основу, де розум має надособистісну силу, творить ноосферу, прагне до всеєдності «світової думки», світової свідомості (Вернадский). Такий світ стоятиме вічно.

### **Література**

- Біблія або Книги Святого Письма Старого й Нового Заповіту. Українське Біблійне товариство, Київ. 2003. 1400 с.
- Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера/ Владимир Иванович Вернадский. М.: Наука, 1989. 258 с.
- Зеньковский В.В. История русской философии. Л. 1991. Т. II, ч. 2. 251 с.
- Зеньковский В.В. История христианской философии. М.: Канон+, 1997. 560 с.
- Кримський С.Б. Запити філософських смислів. Київ. ПАРАПАН. 2003. 240 с.
- Платон. Собрание сочинений в 4 т.: Т. 1. М., Мысль, 1990. 860 с.
- Сагач Г.М. Вибрані твори: в 10 томах. Т. VIII (3). Аксіологія серця: Благодатний вогонь віри / Галина Михайлівна Сагач. Рівне. 2015. 328 с.

### **Професійний функціонал педагога-андрагога в сфері іншомовної освіти дорослих**

*Семенова Олена .Ю.,  
аспірантка кафедри педагогіки ОНУ ім. І.І. Мечникова*

Освітні стратегії ХХІ століття визначають ключовим пріоритетом організацію ефективної системи неперервної освіти як необхідної умови розвитку людського капіталу високорозвинених країн. Через це у міжнародному дискурсі освіта дорослих як заключний етап неперервної освіти виступає



індикатором забезпечення права людини на освіту, гідний рівень життя, розвитку громадянського суспільства на засадах соціальної взаємодії, особистісної і професійної самореалізації. Відповідно новим викликам суспільства знань в зарубіжних країнах та в Україні виникла потреба створення системи освіти дорослих, науково-методичне забезпечення якої потребує підготовки особливого складу професіоналів – фахівців-андрагогів, здатних до організації навчання, педагогічного супроводу та психологічної підтримки осіб зрілого віку щодо їхнього особистісно-професійного розвитку.

Згідно Короткому термінологічному словнику «Освіта дорослих» поняття «андрагог» тлумачиться в значенні організатора навчання дорослих, який виступає консультантом, співавтором індивідуальної програми їхнього навчання. Серед провідних функцій його професійної діяльності визначено такі, як-от:

- допомога в поновленні мотивації дорослих до навчальної й професійної діяльності;
- корекція змісту професійної діяльності тих, хто навчається, згідно впровадження нових технологій і засобів;
- здійснення андрагогічного супроводу самоосвіти дорослих (цільове підвищення кваліфікації, випереджене навчання основам науково-дослідної роботи, допомога у створенні проєктів професійного і особистісного розвитку тощо).

Суттєво й те, що андрагог працює з дорослими в різних напрямках формальної, неформальної та інформальної освіти, оскільки стимулює їх не тільки до розв'язання конкретних завдань, але й підводить до критичного осмислення реальності, свідомого розширення партнерських зв'язків у цивілізованому суспільстві, розкриваючи суть діалогу культур і цінностей світового освітнього простору, сприяючи вихованню толерантності й конструктивного патріотизму (Лук'янова & Аніщенко: 7). Натомість, останнім часом розуміння специфіки діяльності андрагога збагатилося новими розвідками вчених (Сорочан), що дає можливість виокремити його провідні

професійні ролі, а також функціонал діяльності, який демонструє таблиця 1.

Таблиця 1

**Професійний функціонал педагога-андрагога**

Ролі андрагога :	Професійні завдання	Функції	Форми діяльності	Засоби
1. Андрагог-викладач	– організація та управління процесом самоосвіти особистості через оновлення її знань, опанування професійних компетенцій ;	– освітня (навчальна робота); – мобілізаційна; – інструктивно-методична;	– проведення лекційних та семінарських занять; – сприяння вибору особистістю доцільної моделі безперервної освіти; – надання рекомендацій щодо самоосвіти.	– сучасні андрагогічні технології, методики та методи навчання;
2. Андрагог-консультант (куратор, тьютор)	– задоволення індивідуальних професійних запитів; – вирішення практичних педагогічних завдань; – підтримка інноваційної діяльності;	– консультаційна; – комунікативна; – тьюторська;	– організація взаємодії з клієнтом на засадах довіри; – надання допомоги, спрямованої на вирішення проблем клієнта, внесення позитивних змін у його діяльність;	– теоретичні засади та технології консультування; – співавторство щодо індивідуальної програми навчання (освітнього маршруту);

3. Андрагог-експерт	– експертиза та моніторинг якості функціонування педагогічних систем і процесів (освітньої установи, професійно-педагогічної діяльності фахівців; – дослідження позитивних та негативних тенденцій в освітній практиці;	– аналітична; – діагностична; – контрольна; – інспекторська; – прогностична;	– аналіз та оцінювання педагогічних об'єктів і процесів (діяльності закладів освіти, експериментальних майданчиків, окремих педагогів); – розробка критеріїв, показників, індикаторів для оцінювання педагогічних об'єктів і процесів; – узагальнення досвіду; – проведення моніторингових досліджень /атестації;	– метод експертної оцінки; – метод порівняння /співставлення отриманих результатів з поставленою метою; – діагностичний /дослідницький інструментарій;
4. Андрагог-методист	– вибір різних варіантів навчальних планів, програм, підручників	– методична; – наставницька;	– допомога в навчально-методичному забезпеченні освітніх програм; – допомога в опануванні	– методичні системи; – методичні підходи; – методичні

			<p>змісту навчального матеріалу на засадах принципу доступності;</p> <p>– допомога в опрацюванні та використанні інформації у контексті особистісного та професійного розвитку дорослого;</p>	<p>засоби;</p>
<p>5.Андрогог-фасилітатор</p>	<p>– організація і керування динамікою групи з метою сприяння не тільки навчанню, а й моральному самоперетворенню та самовдосконаленню кожного дорослого учня;</p> <p>– розкриття нових</p>	<p>– соціально-психологічна;</p> <p>– соціально-реабілітаційна;</p> <p>– психокорекційна;</p> <p>– наставницька;</p> <p>– модерації;</p>	<p>– забезпечення переходу від трансляції стереотипних установок і репродуктивних методів безперервного навчання до опанування і використання інноваційних технологій особистісного й професійного розвитку;</p> <p>– забезпечення</p>	<p>– засоби гуманістичної психології;</p> <p>– засоби особистісно зорієнтованого виховання;</p> <p>– засоби етики міжособистісної взаємодії та професійної комунікації;</p>

	<p>можливість навчання;          – сприяння підвищенню мотивації дорослих;          – допомога кожному, хто навчається, знайти своє місце та роль у мережі відносин.</p>		<p>суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчальному процесі, визначення особистісних потреб, можливостей розвитку дорослого учня з урахуванням його індивідуальних досягнень;</p>	
<p>6.Андрогог-тренер</p>	<p>– формування навичок дорослого щодо самоактуалізації власної особистості.</p>	<p>– освітня;          – розвивальна;          – виховна.</p>	<p>– сприяння трансформації інтелектуальних та практичних вмінь в навички.</p>	<p>– засоби репродуктивного навчання;          – тренінгові технології;          – засоби комунікативного, соціального, педагогічного тренінгу.</p>

З даних таблиці 1 видно, що для виконання вказаних ролей професіонал, що працює у сфері іншомовної освіти дорослих, повинен володіти сукупністю наступних знань:

– методологічних, які уможливають формулювання цілей іншомовного навчання дорослої аудиторії, адаптування

існуючих програм до індивідуальних вимог і потреб дорослих учнів;

– психолого-педагогічних, які стосуються особливостей навчання дорослої людини (особливості віку і психофізіологічні можливості дорослої людини; урахування і використання життєвого досвіду; створення комфортних умов навчання; уміння мотивувати дорослих на навчання та самонавчання);

– загальнокультурних, які забезпечують обізнаність про швидкоплинні зміни у сучасному світі; власне ставлення до цих змін; усвідомлення і шанування демократичних цінностей, здатність змінюватися, удосконалюватися, розвиватися;

– теоретико-технологічних, які стосуються активних методів і форм навчання дорослих (тренінги, ділові ігри, дискусії, аналіз ситуацій, конференції, майстерні тощо), а також способів їх доцільного використання на практиці;

– методичних, які відтворюють способи ефективного передавання знань та використання новітніх технологій і методів навчання, фасилітативний характер учіння й індивідуалізації навчання; різноманітні способи оцінювання знань;

– практико-технологічних, що стосуються способів реалізації організаторських умінь в контексті створення оптимальних умов ефективної групової роботи;

– проєктувальних, які відбивають способи проєктування процесу навчання іноземних мов дорослого, враховуючи індивідуальну програму його розвитку як суб'єкта іншомовної комунікативної діяльності, а також відповідні засоби діагностування його потенційних можливостей і потреб.

### **Список літератури:**

- Лук'янова Л.Б., Аніщенко, О.В. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М. 2014. 108 с.  
Сорочан Т. Професіоналізація андрагога: цінності, знання, навички. *Післядипломна освіта в Україні*, 2018. № 1. С. 53-57.

## **Формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов за допомогою сучасних інноваційних засобів навчання у ЗВО**

*Танана Світлана Михайлівна  
Університет Григорія Сковороди в Переяславі*

Заклади вищої освіти України, які готують майбутніх фахівців, на сучасному етапі не можуть залишитись осторонь прискореного, випереджувального, інноваційного розвитку освіти і науки. Вища освіта покликана давати системні знання про професійну сферу діяльності, її специфіку, має формувати особистісні якості спеціаліста. З цією метою необхідно задіяти весь комплекс новітніх технологій, які безпосередньо мають сприяти розв'язанню даної проблеми.

Питання новітніх технологій викладання іноземної мови в умовах удосконалення вищої освіти, особливо актуальне на сучасному етапі розвитку суспільства. Ґрунтовні знання студентів з іноземної мови здобуваються під час їх професійного навчання. Обмежена кількість випускників із високим рівнем професійної підготовки пояснюється, перш за все, недостатнім впровадженням у навчальний процес інноваційних технологій, форм і методів викладання іноземної мови в умовах удосконалення вищої освіти.

Відповідно до сучасних міжнародних освітніх вимог випускник вищого навчального закладу (за рекомендаціями Комітету Ради Європи з питань освіти) має володіти вміннями швидко і вільно висловлюватися іноземною мовою без помітних ускладнень, пов'язаних з пошуком засобів вираження у процесі досягнення ними соціальних, академічних і професійних цілей. Ми вважаємо, що навчання іншомовної фахової лексики студентів виступає необхідним складником у досягненні головної мети навчання іноземної мови – „оволодіння англійською мовою як засобом фахового спілкування, що є одним із напрямів розвитку сучасної методичної науки, зокрема такого напрямку як „англійська для професійних цілей” („English for Specific Purposes”)

(Дубасенюк, 2019: 80)”. Незважаючи на наявні досягнення у вирішенні проблеми навчання іншомовної фахової лексики у немовному вищому навчальному закладі, питання її ефективного навчання залишається все ще до кінця не вирішеним.

Для досягнення цієї мети вищі навчальні заклади України мають головним пріоритетом всебічний розвиток майбутнього випускника, тобто формування освіченої, творчої особистості. Особистісно-орієнтоване навчання іноземній мові передбачає створення сприятливих умов для творчого, активного саморозвитку студентів у процесі вивчення іноземної мови (Камінська : 124).

Багато дослідників, які розглядали проблему використання інформатизації навчання – Бондар О.Є., Босенко М.В., Маслова О.О., Карпова Н.О., Ніколаєва С.Ю., Молодиченко Н.А., відзначають, що застосування інформаційних технологій у навчанні виступає як потужний психологічний, виховний, методичний та дидактичний стимул підвищення якості навчального процесу у вищих навчальних закладах. Теоретичними засадами цієї проблеми є праці про педагогічну діяльність і специфіку професійної роботи вчителя (Гоноболін Ф.Н., Карпова Е.Е., Кічук Н.В.), про активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів (Лозова В.І., Підласий П.І.). Навчання іноземної мови здійснюється за допомогою організованих у певну систему вправ. Система вправ – поняття складне, розробкою якого займалося багато вчених (Н.І. Гез, П.Б. Гуревич, Е.В. Мірошніченко, В.Л. Скаткін, Г.В. Рогова, І.В. Рахманов, Н.К. Скляренко, О.Б. Тарнопольський, Ю.І. Пассов, Г.С. Чекаль С.Ф. Шатілов ).

*Метою даної статті* є виявлення шляхів та етапів формування підвищення професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов за допомогою новітніх технологій як необхідної складової процесу навчання у вищому педагогічному навчальному закладі та визначення способів їх практичного впровадження.

Сучасна якісна мовна підготовка студентів передбачає поєднання професійноорієнтованого навчання іноземної мови, проектної методики



в навчанні, застосуванні інформаційних та телекомунікаційних технологій, роботи з навчальними комп'ютерними програмами з іноземних мов, створення презентацій у програмі Power Point, використання інтернет-ресурсів. Суттєвий прогрес у розвитку персональних комп'ютерів та комп'ютерних технологій приводить до змін у процесі викладання іноземних мов. Зміст навчальної інформації в Інтернет виступає помічником у навчанні, надаючи матеріали та реалізуючи методичні та дидактичні прийоми. Використовуючи навчальні сайти, можна навчати усному та письмовому мовленню. Викладач може запропонувати декілька електронних адрес і запропонувати їх опрацювати або навчити їх користуватися інструментами пошуку (search engines). Для самостійного опрацювання можна запропонувати програми-енциклопедії, дати їх адреси (Козак, 2019: 71). Викладання з використанням Інтернету дозволяє здійснити обґрунтувати вибір найкращого варіанта навчання з точки зору раціонального витрати часу. Результатом використання Інтернету є також створення творчої атмосфери спілкування, досягнення автоматизму в процесі навчання, що приводить до активізації та інтенсифікації навчання.

При навчанні іноземної мови комп'ютерні програми знаходять все більше застосування в організації навчального процесу у вищих навчальних закладах. Завдяки всесвітній Мережі стають можливими нові цікаві форми індивідуальної, групової роботи та занять з іноземної мови в парах.. Найчастіше в навчальному процесі використовують такі елементи інформаційно-комунікаційних технологій: електронні підручники та посібники, які презентуються за допомогою комп'ютера, мультимедійного проектора, інтерактивні дошки, електронні енциклопедії та довідники, словники, програми тестування, відео- та аудіотехніка. Всі ці засоби навчання мають певні переваги. Перш за все, постійне оновлення інформаційного матеріалу.

Електронні словники поєднують в собі функції пошуку потрібної інформації, демонстрації мовних закономірностей і дають можливість засвоїти навчальний матеріал за допомогою спеціальної системи вправ. Усі сучасні електронні словники використовують звукові засоби мультимедійних персональних комп'ютерів для відтворення вимови (Крамаренко, 2012: 153).

Однією з сучасних технологій навчання є «Case-Study», яку успішно можна використовувати під час викладання іноземної мови. Цей метод базується на описі будь-якої проблеми чи ситуації, яка пов'язана з майбутньою професією студентів. Учасники обговорень мусять приймати рішення та давати рекомендації стосовно вирішення певного завдання. Текст, який лежить в основі, представляє реальну ситуацію, певну проблему і стимулює студентів розвивати проблемно-пошукову діяльність, оскільки вони аналізують ситуацію і пропонують відповідні дії. У процесі обговорення студенти закріплюють необхідну термінологію через комплекс завдань. Цей метод допомагає наблизити навчальний процес до реальних умов, сприяє розвитку говоріння, стимулює до читання та засвоєння додаткового автентичного матеріалу з теми (Гулько, 2017: 43).

«Мозковий штурм» (brainstorming) – один з видів діяльності, який широко застосовується при роботі в групах. Він генерує більшу кількість ідей, ніж звичайне групове вирішення проблем. Цей метод стимулює студентів мислити та висловлювати свої думки іноземною мовою і прислухатися до думок інших (Зарічанська, 2017 : 17).

Рольові ігри базуються на ситуаціях з реального життя. Учасникам надається опис ролі, яку вони повинні зіграти, і студенти вже виступають від імені своїх героїв.

Суть креативної технології полягає в творчому підході до вирішення проблеми педагогічного процесу, під час якого інтереси та цінність особистості є домінуючою складовою організації та сенсу навчальної діяльності. Основним елементом навчального процесу стають не знання, а інформація.

На практичних та семінарських заняттях доцільно використовувати різноманітні форми з технологіями творчого мислення студентів (Дубасенюк, 2019: 84). Актуальним у теперішній час є метод проектів. Цей метод дозволяє ефективно вирішувати завдання особистісно орієнтованого підходу у навчанні студентів іноземній мові. Застосування проектної методики підвищує інтерес студентів до

іншомовного спілкування шляхом розвитку їх внутрішньої мотивації.

*Проектна методика дозволяє:*

1) забезпечити для кожного студента активну практику, сформувати необхідні вміння й навички у тому чи іншому виді мовленнєвої діяльності, а також лінгвістичну компетенцію на рівні, визначеному навчальною програмою;

2) надати студентам можливість мислити, розв'язувати проблеми, акцентувати увагу на змісті свого висловлювання, що є необхідним для формування комунікативної компетенції;

3) ознайомити студентів немовних факультетів з краєзнавчою тематикою зарубіжних країн, з метою сприйняття мови як засобу міжкультурної комунікації.

Краєзнавчі проекти – це самостійно спланована та реалізована робота, в якій мовленнєве спілкування вплетене в інтелектуально-емоційний контекст іншої діяльності (постер, проспект, вистава) (Гунько, 2017: 45).

Особливо значущу роль при підготовці студентів до вивчення іноземних мов відіграють комп'ютерні конференції, які дають можливість всім учасникам навчального процесу обмінюватися повідомленнями, що представляють собою значну дидактичну цінність.

**Висновки.** Таким чином, успішні впровадження усього комплексу інноваційних методів і форм у навчальний процес з урахуванням їх доцільного поєднання та відповідності дидактичним завданням, має величезне значення для оптимізації навчального процесу у вищому навчальному закладі. Використання сучасних технологій в освіті створює сприятливі умови для формування особистості студентів та відповідає запитам сучасного суспільства. Вони надають студентам можливість ефективно розвивати мовну компетенцію, необхідну для активної участі в процесі навчання та їх професійній діяльності.

**Перспективи подальших розвідок.** Потребують подальшої розробки питання визначення кількості аудиторного часу, необхідного для виконання зазначених завдань,

формування у студентів навичок фіксації знайденої інформації та її подальшої трансформації.

### **Список літератури**

- Дубасенюк О. А. Упровадження освітніх інновацій в системі вищої освіти. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2019. 444 с.
- Гулько Н.А. Сучасне інформаційно-освітнє середовище як фактор удосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутнього викладача. Наукові записки ТНПУ. Серія: Педагогіка. 2017. № 3. С. 43-48.
- Зарічанська Н.В. Використання інноваційних технологій у навчально-виховному процесі: методичні рекомендації. Вінниця. ВДПУ, 2017. 85 с.
- Камінська А.В. Формування готовності майбутніх викладачів до інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN13/11kavvzn.pdf>.
- Козак Л.В. Інноваційне навчання як основа розвитку інноваційної особистості майбутнього викладача. Розвиток особистості умовах трансформаційного суспільства: матеріали Міжнародної наук.-практ. конфер. (13 грудня 2012 р.). / заг. ред. В.О. Огнев'юка. Київ: Київський ун-т імені Бориса Грінченка, 2019. С. 36-42.
- Крамаренко С.Г. Вплив інформаційних технологій на розвиток творчих здібностей інноваційної особистості. Комп'ютер у школі та сім'ї. 2012. №4. С. 17-18.
- Шапран О.І. Освітнє середовище вищої педагогічної освіти в контексті сучасних ідей енвайронменталізму. Сучасна українська освіта: стратегії та технології навчання молоді і дорослих: зб.наук.пр. VII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Переяслав. 2020. С. 259-264.
- Шемуда М.Г. Застосування мультимедійних технологій у навчанні іноземних мов. Теоретична і дидактична філологія: зб.наук.пр. Серія «Педагогіка». Переяслав-Хм. : (Київська обл.) : Домбровська Я.М., 2018. С. 182-192.

### **Організаційні засади виробничої (педагогічної) практики здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 035 - Філологія**

*Цокур О.С.*

*доктор педагогічних наук, професор,  
зав. кафедри педагогіки ОНУ ім. І.І. Мечникова*

Виробнича (педагогічна) практика здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, будучи спрямованою на закріплення знань, умінь та навичок, отриманих у процесі теоретичного навчання психолого-педагогічних та фахових дисциплін, визнається обов'язковою компонентою професійно-педагогічної підготовки висококваліфікованих фахівців спеціальності 035 Філологія, оскільки націлена на формування їхньої мобільності й конкурентоспроможності на вітчизняному та європейському ринках праці, зокрема, шляхом успішного працевлаштування в сфері освітніх послуг закладів загальної середньої освіти. Зумовлено це тим, що означений вид виробничої практики сприяє інтенсивному розвитку професійних, соціальних та персональних компетентностей здобувачів для прийняття самостійних рішень під час оволодіння сучасними методами й формами організації навчально-пізнавального й розвивально-виховного процесів, а також найсучаснішими знаряддями педагогічної праці в закладах загальної середньої освіти при виконанні основних функцій професійно-педагогічної діяльності вчителя-філолога та соціально-педагогічної діяльності класного керівника як організатора учнівського колективу шляхом набуття індивідуального практичного досвіду з викладання іноземних мов й зарубіжної літератури, проведення виховних заходів з учнями та організаційно-просвітницької роботи з їхніми батьками під час виконання фахових завдань.

Мета виробничої (педагогічної) практики полягає в формуванні у здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 035 Філологія професійної готовності до здійснення функцій навчально-методичної діяльності вчителя-філолога, а також організаційно-педагогічної та розвивально-виховної діяльності класного керівника, шляхом розвитку їхньої іншомовної, лінгводидактичної, психолого-діагностичної, соціально-педагогічної й дослідницької компетентностей, формування гуманістичної спрямованості особистості, педагогічної майстерності та техніки, вдосконалення інтелектуально-творчих й педагогічних здібностей, практичних умінь та навичок (аналітичних,

діагностичних, проектувальних, комунікативних, організаторських, лідерських, оцінювальних, моніторингових) з управління навчально-пізнавальним й розвивально-виховним процесами у закладі загальної середньої освіти, а також збору фактичного матеріалу для виконання курсових та/або наукових, кваліфікаційних робіт.

З огляду на це, орієнтовний графік проходження виробничої (педагогічної) практики студентами III курсу факультету РГФ ОНУ імені І.І. Мечникова в обсязі 3 кредитів ЄKTS (90 годин), який пройшов апробацію у 2021-2022 н.р., висвітлено нижче.

<b>№ з/п</b>	<b>Найменування етапу</b>	<b>Всього годин</b>	<b>Самост. робота</b>
<b>1-й тиждень</b>	<b>Перший - організаційний (професійно-адаптаційний) етап</b>		
1 день	Участь в установчій конференції з виробничої (педагогічної) практики, ознайомлення з її метою, змістом та завданнями.	9	2
	Ознайомлення з робочою програмою практики, її методичним забезпеченням, основною літературою.		2
	Ознайомлення з Положенням про порядок проведення практики здобувачів вищої освіти Одеського національного університету імені І.І. Мечникова, Концепцією «Нова українська школа», Законом України «Про освіту», Державним стандартом загальної середньої освіти.		3
	Ознайомлення з базою		2

	практики (сайтом закладу загальної середньої освіти, його традиціями, основними напрямками навчально-виховної роботи, досягненнями, документами).		
2 день	<p>Знайомство з членами адміністрації і складом вчителів-наставників (вчителем іноземної мови; класним керівником), їх вимогами до організації навчального та виховного процесу у прикріплених класах, оформлення документації, ведення класного журналу, щоденників, особистих справ учнів.</p> <p>Ознайомлення з робочим місцем вчителя іноземної мови, наявними в кабінеті посібниками, наочними засобами та обладнанням, ТЗН, програмним забезпеченням.</p> <p>Відвідування уроків іноземної (першої) мови у досвідчених учителів, участь в їх аналізі.</p> <p>Складання індивідуального плану роботи на період практики з врахуванням розкладу уроків та виховних заходів у прикріплених класах.</p> <p>Розробка плану-конспекту пробного уроку іноземної (першої) мови, затвердження його у керівника з фаху.</p>	9	<p>1</p> <p>1</p> <p>3</p> <p>1</p> <p>2</p>

	<b>Другий – основний (професійно-педагогічний) етап</b>		
3 день	<p>Ознайомлення з навчальними програмами і календарно-тематичним планом роботи вчителя-наставника з іноземної (першої) мови з учнями прикріпленого класу, змістом навчального матеріалу підручників, які використовуються, методичним забезпеченням уроків.</p> <p>Відвідування уроків вчителя-наставника з іноземної мови з описом особливостей стилю педагогічного спілкування й діяльності, участь в їх обговоренні та аналізі.</p> <p>Знайомство й установа контакту з учнями прикріпленого класу шляхом бесід з ними під час перерв, відвідування уроків за розкладом, ведення щоденника спостережень за учнями класу.</p>	9	3  3  3
4 день	<p>Виконання обов'язків помічника класного керівника, його завдань щодо організації класу.</p> <p>Спостереження за поведінкою та навчально-пізнавальною діяльністю учня прикріпленого класу, обраного для психолого-педагогічного обстеження, ведення щоденника спостережень.</p>	9	1  2



	<p>Відвідування уроків іноземної (першої) мови у досвідчених учителів, участь в їх аналізі, вивчення позитивного досвіду з питань планування, організації та контролю освітнього процесу, вдосконалення їх навчальної та методичної роботи.</p> <p>Розробка плану-конспекту пробного уроку іноземної (першої) мови, затвердження його у керівника з фаху.</p>		3
			3
5 день	<p>Проведення пробного уроку з іноземної (першої) мови, участь в його обговоренні, здійснення його лінгводидактичного самоаналізу.</p> <p>Відвідування уроків іноземної (першої) мови у інших практикантів, участь в їх лінгводидактичному аналізі.</p> <p>Спостереження за поведінкою та навчально-пізнавальною діяльністю учня прикріпленого класу, ведення щоденника спостережень.</p> <p>Розробка плану-конспекту пробного виховного заходу, затвердження його у керівника з кафедри педагогіки/психології.</p>	9	2 3 1 3
<b>Разом за 1 тиждень</b>		<b>45</b>	<b>45</b>

2-й тиждень			
6 день	<p>Виконання обов'язків помічника класного керівника, його розпоряджень.</p> <p>Проведення пробного виховного заходу з учнями прикріпленого класу, здійснення його психолого-педагогічного самоаналізу.</p> <p>Відвідування уроків іноземної (першої) мови у інших практикантів та досвідчених учителів, участь в їх психолого-педагогічному аналізі.</p> <p>Розробка плану-конспекту пробного уроку іноземної (першої) мови, затвердження його у керівника з фаху.</p>	9	1 2 3 3
7 день	<p>Проведення пробного уроку з іноземної (першої) мови, участь в його обговоренні, здійснення його лінгводидактичного самоаналізу.</p> <p>Відвідування пробних уроків з іноземної (першої) мови у інших практикантів та досвідчених учителів, участь в їх психолого-педагогічному аналізі.</p> <p>Спостереження за поведінкою та навчально-пізнавальною діяльністю учня прикріпленого класу, ведення щоденника спостережень.</p> <p>Розробка плану-конспекту</p>	9	2 3 1 3

	залікового виховного заходу, затвердження його у керівника з кафедри педагогіки/психології.		
8 день	<p>Проведення залікового виховного заходу у прикріпленому класі, здійснення його психолого-педагогічного самоаналізу.</p> <p>Відвідування залікових виховних заходів у інших практикантів, участь в їх аналізі.</p> <p>Виконання обов'язків помічника вчителя-наставника з іноземної мови, здійснення експертизи навчально-методичного забезпечення його уроків з врахуванням чинних вимог.</p> <p>Розробка плану-конспекту залікового уроку з іноземної (першої) мови, затвердження його у керівника з фаху, виготовлення необхідних наочних засобів.</p>	9	2  3  1  3
	<b>Третій – прикінцевий (рефлексивно-педагогічний) етап</b>		
9 день	<p>Проведення залікового уроку з іноземної мови, здійснення його лінгводидактичного /психолого-педагогічного самоаналізу.</p> <p>Відвідування залікових уроків з іноземної мови у інших практикантів, участь в їх</p>	9	2  2

	<p>лінгводидактичному /психолого-педагогічному аналізі.</p> <p>Виконання обов'язків помічника класного керівника.</p> <p>Узагальнення досягнень класного керівника з організації виховної роботи, його інноваційних доробок.</p> <p>Складання психолого-педагогічної характеристики на учня, оформлення методичних матеріалів щодо засобів його обстеження та інтерпретації здобутих результатів.</p> <p>Оформлення плану-сценарію залікового виховного заходу.</p> <p>Оформлення психолого-педагогічного самоаналізу проведеного залікового виховного заходу.</p>		<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>
10 день	<p>Проведення/відвідування уроків з іноземної мови студентів-практикантів, участь в їх психолого-педагогічному аналізі.</p> <p>Узагальнення результатів власних спостережень за педагогічною діяльністю досвідчених учителів іноземної мови, їх інноваційно-педагогічним досвідом.</p> <p>Оформлення плану-конспекту залікового уроку з іноземної мови.</p> <p>Оформлення психолого-педагогічного аналізу уроку</p>	9	<p>2</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>1</p>

досвідченого вчителя. Оформлення звітної документації та професійного портфоліо з виробничої (педагогічної) практики. Захист звіту за результатами проходження практики з мультимедійною презентацією здобутих результатів.		2
		1
<b>Разом за 2 тиждень</b>	<b>45</b>	<b>45</b>
<b>УСЬОГО ГОДИН</b>	<b>90</b>	<b>90</b>

Як засвідчили наші спостереження, під час проходження виробничої (педагогічної) практики здобувачі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти успішно опанували наступні професійно орієнтовані дії, оскільки:

- приймали участь у роботі закладу загальної середньої освіти: конференціях, семінарах, майстер-класах, педагогічних нарадах, засіданнях методичного об'єднання вчителів іноземної мови, класних і батьківських зборах тощо;
- користувалися кабінетом іноземної мови, його оснащенням та навчально-методичними посібниками;
- виконували в закріплених класах провідні види навчально-виховної роботи з учнями, ґрунтовно готуючись до кожного уроку іноземної мови, а також до проведення виховних заходів;
- організовували свою професійно-педагогічну діяльність згідно із Статутом закладу загальної середньої освіти, дотримуючись настанов педагогічної етики, правил охорони праці і виробничої санітарії, норм внутрішнього розпорядку, вимог адміністрації та керівників педпрактики;
- своєчасно оформлювали необхідну документацію з педагогічної практики: індивідуальний план роботи, щоденник психолого-педагогічних спостережень, плани-конспекти уроків

і плани-сценарії виховних заходів, психолого-педагогічну характеристику на учня;

- доброзичливо й вимогливо ставилися до учнів, будучи для них зразком організованості, ввічливості, працелюбності, відповідальності, креативності.

### **Щодо провідних тенденцій в організації професійної підготовки перекладачів**

***Цокур Ольга Степанівна***

*докт. пед. н., професор, зав кафедри педагогіки  
Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова*

***Гульна А.С.,**  
студентка магістратури спеціальності 011 Освітні,  
педагогічні науки*

Згідно стратегії перспективного розвитку освіти в нашій державі, висвітленої в Законах України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (2017 р.), пріоритетним напрямом діяльності закладів вищої освіти є підготовка висококваліфікованих та професійно компетентних фахівців, здатних в умовах сучасного інформаційного суспільства до творчої самореалізації, постійного вдосконалення й професійного саморозвитку. При цьому, підготовка компетентних перекладачів займає одне із чільних місць в рамках іншомовної філологічної освіти здобувачів, що зумовлено потребами міжкультурної співпраці та спілкування.

Суттєво, що професійна підготовка перекладачів у зарубіжних країнах здійснюється на різних концептуальних підставах, а також відповідно різноманітних дидактичних моделей. Найбільш вживаними вважаються наступні моделі підготовки професійних перекладачів, які реалізуються на базі:

– повної середньої освіти, тобто на контингенті здобувачів без знань іноземної мови та відсутності навичок перекладу (Латвія – Балтійська Міжнародна Академія, Словенія – Люблянський університет, Іспанія – Вальядолідський університет);

– повної вищої професійної освіти, коли освітні програми в галузі перекладу доповнюються курсом письмового перекладу та навчанням здобувачів однією іноземною мовою (перекладацькі школи у США, Франції, Нідерландах, Швейцарії);

– повної загальної лінгвістичної освіти, тобто на контингенті здобувачів, які отримали перший – бакалаврський рівень вищої освіти та володіють двома іноземними мовами (Польща – Університет Адама Міцкевича, Німеччина – Університет Хільдесхайм, Велика Британія – Даремський і Манчестерський університети, Швейцарія – Школа перекладачів в м. Женева) (Максименко: 75).

Зокрема, серед провідних завдань підготовки фахівців з перекладу в університетах США визначені такі:

– формування знань з теорії перекладу, здатності інтерпретації її основних понять в різних культурних контекстах;

– розвиток навичок аналізу тексту, усного та письмового перекладу, які дають можливість кар’єрного росту, підвищення професійного рівня або отримання додаткової освіти зі спеціальності;

– надання випускникам можливості здобувати знання з різних видів перекладу та опановувати нові методи перекладу й інтерпретації, у тому числі оволодіти інформаційними технологіями та засобами автоматизованого перекладу;

– вправлення студентів з техніки письмового та усного перекладу з метою набуття ними вмінь і навичок якісного фахівця-професіонала з перекладу для роботи штатними співробітниками у відповідних організаціях (бюро перекладів, засобах масової інформації, ЗВО), або в якості позаштатних (вільнонайманих) співробітників;

– розвиток критичної оцінки головних напрямів і концепцій доцільності в перекладі та можливостей інтерпретації, а також досліджень, що дають поштовх до подальшого саморозвитку (Дудіна: 58).

Слід зазначити, що особливістю професійної підготовки перекладачів в закладах вищої освіти США є створення

сприятливих умов для їхнього саморозвитку та самовдосконалення завдяки проблемно-пошуковому навчанню, співпраці студентів і викладачів, партнерству з роботодавцями та реалізації принципів диференціації та індивідуалізації. Інтерактивне й коопероване навчання у співробітництві реалізуються на практиці за допомогою методів «колективного та індивідуального навчання», «мікрофон», «ажурна пилка», навчання в малих групах, команді та парної роботи. Під час лекцій відбувається активне обговорення актуальних питань, здійснюється пошук інформації та цікавих фактів, а також створюються ситуації із звернення до досвіду аудиторії, обміну думками з метою актуалізації пізнавальної діяльності перекладачів, стимулювання їхнього професійного мислення. Під час самостійної роботи студенти-перекладачі здійснюють вибір теми дослідження, розробляють оригінальну концепцію інтерпретації матеріалу, яка не описана в літературі, та, проаналізувавши наукові джерела, архівні дані й первинні документи, проводять власне мікродослідження з використанням методів, які відображають їх оригінальне мислення (Дудіна: 132-133).

На відміну від зарубіжних країн, в українських закладах вищої освіти підготовка професійних перекладачів здійснюється згідно двох моделей:

– на базі повної середньої освіти при успішному складанні вступниками іспиту з певної іноземної мови за результатами ЗНО (Навчально-науковий інститут іноземних мов, Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника, Полтавський університет економіки і торгівлі та інш.);

– на базі бакалаврського й магістерського рівнів вищої освіти (не обов'язково із мовної спеціальності) при успішному складанні вступниками іспиту з певної іноземної мови за результатами ЗНО або ЄВІ (Національний університет «Полтавська політехніка ім. Ю. Кондратюка», Навчально-науковий інститут іноземних мов, Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника, Національний



університет «Острозька академія», ОНУ ім. Мечникова та інш.).

Суттєво, що згідно впровадженого стандарту спеціальності 035 Філологія, серед фахових компетентностей майбутніх перекладачів по закінченню магістратури у вітчизняних закладах вищої освіти здебільшого означені наступні:

ФК 1 Здатність вільно орієнтуватися в різних та лінгвістичних напрямках і школах.

ФК 2 Здатність осмислювати літературу як полісистему, розуміти еволюційний шлях розвитку вітчизняного і світового літературознавства.

ФК 3 Здатність критично осмислювати історичні надбання та новітні досягнення філологічної науки. ФК 4 Здатність здійснювати науковий аналіз і структурування мовного /мовленнєвого й літературного матеріалу з урахуванням класичних і новітніх методологічних принципів.

ФК 5 Усвідомлення методологічного, організаційного та правового підґрунтя, необхідного для досліджень та/або інноваційних розробок у галузі філології, презентації їх результатів професійній спільноті та захисту інтелектуальної власності на результати досліджень та інновацій.

ФК 6 Здатність застосовувати поглиблені знання з обраної філологічної спеціалізації для вирішення професійних завдань.

ФК 7 Здатність вільно користуватися спеціальною термінологією в обраній галузі філологічних досліджень.

ФК 8 Усвідомлення ролі експресивних, емоційних, логічних засобів мови для досягнення запланованого прагматичного результату.

ФК 9 Мовленнєва: володіння лексичними, граматичними, орфографічними мовними знаннями і навичками англійської мови на рівні C1; знання семантики, словотворчої й синтаксичної структури, функції в реченні й тексті, лексичної полісемії, антонімії, особливостей фразеології для структурної організації тексту та вираження комунікативної інтенції.

ФК 10 Комунікативна: уміння вести діалог, побудований на реальній або симульованій ситуації та вільно вести розмову англійською мовою з носіями мови; здатність викладати свою

думку відповідно до певних типів тексту з дотриманням параметрів комунікативно-стилістичної доцільності та мовної правильності; володіння різногалузевими й аспектними базовими знаннями для перекладацького супроводу.

ФК 11 Перекладацька: володіння сучасними технологіями та програмним забезпеченням для роботи з банками перекладацької пам'яті, корпусами, електронними словниками і базами даних ; знання специфічних перекладацьких трансформацій, уміння їх застосовувати у перекладі різножанрових текстів, щоб працювати з машинним перекладом, послідовним усним та художнім перекладацьким супроводом.

ФК 12 Прикладна: володіння лінгво-дидактичними уміннями, методичними прийомами та організаційними технологіями, необхідними для ефективної роботи в освітніх закладах , а також знання норм законодавства про інтелектуальну власність, уміння вирішувати питання реалізації норм авторського права на практиці (ОПП 035.041.03).

Загалом, професійна підготовка перекладачів у вітчизняних закладах вищої освіти здійснюється на засадах компетентнісного, системного, інтегративного підходів із застосуванням інноваційних й інтерактивних технологій, що визначає гуманістично-творчий стиль суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників освітнього процесу в рамках реалізації студентоцентрованого навчання цієї категорії фахівців. Серед провідних форм підготовки перекладачів: аудиторні (лекції, семінарські, практичні заняття), самостійна робота (індивідуальні завдання, групова проєктна робота, електронне навчання), позааудиторні (менторство, консультації, підготовка та захист кваліфікаційної магістерської роботи, участь в проєктах). Найбільш вживаними є методи проблемного, проблемно-пошукового, інтерактивного, проєктного навчання перекладачів із застосуванням певних інноваційних технологій (case-study, blended learning, flipped classroom, CLIL, distance learning, cooperative learning, mobile learning).

Отже, у професійній підготовці перекладачів у зарубіжних та вітчизняних закладах вищої освіти спостерігаються спільні тенденції та дидактичні підходи.

### **Список літератури**

Дудіна О.В. Підготовка фахівців з технічного перекладу в університетах США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2020. 218 с.

Максименко Л. О. Зарубіжний досвід організації підготовки перекладачів на сучасному етапі розвитку вищої освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2015. Вип. 131. С. 74-78.

ОПП 035.041.03 Переклад (англійська мова). URL: [https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/if/2019/OPP\\_perekлад.pdf.pdf](https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/if/2019/OPP_perekлад.pdf.pdf).

### **The concept of professional secondary language personality in the integrated learning of professionally oriented English-language communication of future journalists**

*I.Yu. Levchyk*

*PhD, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Doctoral Student of the Department of English Philology and Methodology of Teaching English, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University*

The idea of development in future specialists foreign language intercultural communicative competence from the perspective of general professional competence gives grounds to scientists (N. Khomyakova 2017; G. Shvets 2019; L. Baranovska, I. Sarazhynska 2008; V. Nikolaenko 2021; A. Khomenko 2013; E. Golovanova 2010; O. Dyndarenko 2018) to use a relatively new concept that correlates with the idea of secondary language personality of graduates of the linguistic faculties of the establishments of higher education – professional secondary language personality. The fundamental study of the concept of secondary linguistic personality with the help of experiential learning of English on the basis of the principled pragmatism is presented by O. Tarnopolsky et al. (2021:11-12). It should be noted that the principles of

Kumaravadivelu's (2003) pragmatically combined approach, explored in the research (O. Tarnopilsky, S. Kozhushko, R. Klyuchnik, & S. Storozhuk 2021:12), are quite relevant to the development of professional secondary language personality of graduates of non-language specialties, in particular, future journalists. For example, facilitating negotiated interaction in the language studied by the participants of the educational process; fostering language awareness; activation of students' mechanism of intuitive heuristics; contextualizing linguistic input; integrating language skills; ensuring social relevance and raising cultural consciousness in terms of compliance with social and cultural norms acceptable in the communication of the language that students study and the development of intercultural tolerance.

These days, the urgency of formation of a professional secondary language personality at the level of the strategic objectives of learning a foreign language is considered to be one of the criteria of effectiveness as an indicator of the future specialist's ability to participate fluently in intercultural communication (V. Nikolaenko 2021). According to G. Shvets (2019:100), formation of a professional secondary language personality involves the acquisition of professional knowledge by students, mastering the repertoire of oral and written texts, communication strategies that are relevant to a particular profession, as well as the development of personality traits important to a specialist in a particular field.

According to V. Nikolaenko, the structural characteristics of the professional secondary language personality of future journalists include the following: secondary language awareness (lexical and grammatical knowledge of English, socio-cultural awareness); secondary language consciousness (specialty subject knowledge), i.e. the system of knowledge about the journalistic profession; secondary language activities of (compliance with the needs of communicative activities of journalists, including informational and regulatory ones); secondary language skills (ability to apply English language skills to implement secondary language competencies in the future professional activity of a journalist).

There are distinguished verbal-semantic, thesaurus, pragmatic and productive structural levels in formation of a professional

secondary language personality, which are gradually embodied in the integrated learning of professionally oriented English-language communication of future journalists. The productive level is attributed with creation of media products in English within the frames of professional activities of journalists, the feature which, according to V. Nikolaenko (2021), distinguishes professional secondary language personality, as far as professional activities go beyond the educational process, aiming at the practical application of the acquired integrated knowledge and skills in creation of the products of professional activity in foreign language.

Overall, achieving the ultimate purpose of formation of a professional secondary language personality of future journalists involves preparation for professional intercultural communication and self-development in a globalized information society, its realization is considered to be effective in the context of integrated learning of professionally oriented English language communication.

## References

- Tarnopolsky O., Kozhushko S., Kliuchnyk R. & Storozhuk S. Secondary language personality and principled pragmatism in developing that personality in foreign language education at tertiary linguistic schools. *Cogent Education*. 2021. 8(1). 1898736. URL: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1898736>
- Барановська Л., Саражинська І. Формування професійно-мовної особистості майбутнього фахівця правоохоронної сфери. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. Тернопіль, 2008. № 5. С. 131–136.
- Голованова Е. И. Профессиональная языковая личность: специфика профессиональных процессов в сфере теории и практики. *Non multum, sed multa: Немного о многом. У когнитивных истоков современной терминологии: сб. науч. тр. в честь В. Ф. Новодрановой*. М.: Авторская академия, 2010. С. 261–270.
- Диндаренко О. А. Особливості інтегрованого навчання професійної англійської мови майбутніх юристів. *Наукові праці. Педагогіка*. 2018. Вип. 299. Т. 311. С. 80-83. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/713615.pdf>
- Ніколаєнко В. В. Формування вторинної мовної особистості як фактор удосконалення іншомовної підготовки іноземних студентів економічного напрямку / В. В. Ніколаєнко // *Світ мови – світ у мові: матеріали VI Міжнародної наукової конференції* (м. Київ, 29 жовтня 2021 р.): тези

доповідей / уклад. Т. В. Слива; за заг. ред. Ю. В. Кравцової; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2021. С. 100-102. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/35643>

Хоменко А. В. Формирование вторичной языковой личности как фактор совершенствования иноязычной подготовки в экономических вузах. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2013. № 11 (29). Ч. 2. С. 187–190.

Хомякова Н. П. Формирование специальной иноязычной коммуникативной компетентности юристов-международников в условиях контекстного обучения. – М.: Тезаурус, 2017.

Швец Г. Д. Теорія і практика навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей: монографія. К.: Фенікс, 2019. 529 с.

**Εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα εκπαιδευτικών  
της δευτερης/ξενης γλωσσας: μοντελα και μορφες  
αξιολογησης στο συγχρονο εκπαιδευτικο πλαισιο**  
Distance training programs for second / foreign language teachers:  
training models and types of evaluation in the modern educational  
context

**Σπυρίδων Θ. Μπούρας**  
*Διδακτορικός Ερευνητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής  
Εκπαίδευσης  
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας  
spyrosbouras1@yahoo.gr*  
**Ελένη Γρίβα**  
*Καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας  
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας*  
**Spyros Bouras**  
*PhD student- Primary School Department  
University of Western Macedonia-Greece*  
**Prof. Eleni Griva**  
*Professor of Applied Linguistics  
University of Western Macedonia- Greece*

**Εισαγωγή**

Στη σύγχρονη εποχή σχεδιάζονται και εφαρμόζονται μια πληθώρα επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς τα

οποία αξιοποιούν τη ραγδαία εξέλιξη των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (Vonchasta κ.ά, 2021). Η αξιοποίηση των περιβαλλόντων ηλεκτρονικής μάθησης καλύπτει την ανάγκη της μαζικής επιμόρφωσης και προσφέρει μια πλειάδα πλεονεκτημάτων με βασικό της συστατικό την ευελιξία που προσφέρει τόσο στους επιμορφούμενους όσο και στους επιμορφωτές. Η αξιολόγηση όλων αυτών των προσφερόμενων προγραμμάτων δεν πρέπει να περιορίζεται στην απλή ανίχνευση δεδομένων και στη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων αλλά οφείλει να λειτουργεί στη δημιουργία μιας ευρύτερης αναπτυξιακής προοπτικής και μέσω της ανατροφοδότησης να επανεξετάζονται και να επαναπροσδιορίζονται όλα τα στοιχεία εκείνα της επιμορφωτικής διαδικασίας με σκοπό τη διαρκή βελτίωσή της (Μπούρας & Γρίβα, 2021). Έτσι λοιπόν η σημασία της αξιολόγησης έγκειται ακριβώς στον ανατροφοδοτικό της χαρακτήρα ο οποίος προσφέρει τον επανασχεδιασμό και τη βελτίωση τόσο των ποσοτικών όσο και των ποιοτικών χαρακτηριστικών μέσα από μια συστηματική συλλογή και ανάλυση δεδομένων.

### **Μοντέλα και μορφές αξιολόγησης εξ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων εκπαιδευτικών**

#### ***Ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι αξιολόγησης***

Στην έρευνα του Παπαζήση (2020) «Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση εξ αποστάσεως επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς: Ψηφιακή αφήγηση: από τη θεωρία στην πράξη», χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο αξιολόγησης Kirkpatrick (2011) (Αντίδραση-Μάθηση-Συμπεριφορά-Αποτελέσματα). Πρόθεση του ερευνητή ήταν να αξιολογηθεί το επιμορφωτικό πρόγραμμα, η ποιότητα της διαδικτυακής πλατφόρμας, η επάρκεια του εκπαιδευτικού και οι σημαντικές πτυχές της διαδικασίας.

Ανάλογη μέθοδος αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα που διεξήγαγε η Παναγιωτίδου (2014), στο πλαίσιο εκπόνησης της έρευνας με τίτλο «Η διαδικασία της μάθησης στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης-εμπειρική έρευνα», όπως επίσης και εκείνη που διενέργησαν οι Στρίγκας και Τσιμπίρης (2019). Ως προς τη τελευταία, εφαρμόστηκε και πάλι η ποσοτική μέθοδος αξιολόγησης της συμμετοχής σε δύο εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα.

Μετά την ολοκλήρωση των εν λόγω προγραμμάτων, κοινοποιήθηκαν ερωτηματολόγια κλειστού τύπου, προκειμένου οι συμμετέχοντες να καταγράψουν τις απόψεις, τις στάσεις, τις διαπιστώσεις και τις προτάσεις τους για την εκπαιδευτική εμπειρία.

Στην έρευνα των Κακουλάκη, Παναγιωτακόπουλου και Κουστουράκη (2019), η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού του εξ αποστάσεως επιμορφωτικού προγράμματος, στο οποίο συμμετείχαν 14 εκπαιδευτικοί γλωσσικών μαθημάτων, έλαβε χώρα μέσω της ποιοτικής οδού. Η ποιοτική ανάλυση που διενεργήθηκε μέσω *ημιδομημένων συντεύξεων* στο πλαίσιο της αξιολογικής διαδικασίας, έλεγξε την ικανοποίηση για τα μαθησιακά οφέλη της επιμόρφωσης, υπό το πρίσμα της επιστημονικής και της γνωστικής επάρκειας του εκπαιδευτικού υλικού, των ερεθισμάτων του στοχαστικού διαλόγου, του χρηστικού και πρακτικού προσανατολισμού του.

Στην έρευνα των Roux, TrejoGuzmán και González (2014), αξιολογούνται οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας ως ξένης, σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όσον αφορά στο πόσο υποστηρικτικά λειτουργεί η παρακολούθησή του για τους εκπαιδευόμενους. Η αξιολογική διαδικασία ολοκληρώνεται μέσω της *ποιοτικής ερμηνευτικής μεθόδου*, από δεδομένα που προκύπτουν από δύο πηγές: α) τα αντίγραφα των απαντήσεων των συμμετεχόντων *στο φόρουμ συζήτησης* του προγράμματος και β) τα αντίγραφα των απαντήσεών τους σε ένα *εξειδικευμένο blog*.

## **2.2 Μεικτές μέθοδοι αξιολόγησης**

Στην έρευνα του Μανιάτη (2014), στο πλαίσιο της «αξιολόγησης της επιμόρφωσης: το παράδειγμα ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία», δίδεται έμφαση στον σχεδιασμό, την οργάνωση και την εφαρμογή εργαλείων αξιολόγησης. Ελέγχονται οι αντιδράσεις και η μάθηση των συμμετεχόντων, η στήριξη που παρέχεται και η εφαρμογή των δεξιοτήτων και των γνώσεων που αποκτήθηκαν κατά το επιμορφωτικό σεμινάριο, προκειμένου να αποτιμηθεί η ποιότητα, αλλά και η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αξιολόγηση βασίστηκε στο μοντέλο του Guskey (2000), που ολοκληρώνεται σε πέντε επίπεδα: Στο πρώτο επίπεδο η συλλογή



των δεδομένων έλαβε χώρα με χρήση ερωτηματολογίου μετά το πέρας της επιμορφωτικής διαδικασίας. Στο δεύτερο επίπεδο τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω σύντομων ερωτήσεων τεστ. Στο τρίτο επίπεδο η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίων, με τη διενέργεια συνεντεύξεων, με αναστοχασμό, με ατομικούς φακέλους επιτευγμάτων κ.ά. Συμπληρωματικά, ο Μανιάτης (2014), προκειμένου να επιτύχει το πληρέστερο δυνατό αποτέλεσμα στη αξιολογική διαδικασία της επιμορφωτικής δράσης, χρησιμοποίησε το μοντέλο του Stake (1967), προκειμένου να μετρήσει τις προσδοκίες των συμμετεχόντων.

Στην έρευνα των Akarawang, Kidrakran και Nungchalem (2016), η ποσοτική και ποιοτική αξιολόγηση αποσκοπεί στο να εκτιμήσει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών που θα συμμετείχαν σε εξ αποστάσεως-μικτό μοντέλο επιμόρφωσης. Σε αυτό, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέρχονταν στους 377 εκπαιδευτικούς, και κλήθηκαν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις σχετικές με τις τάσεις και τα αποτελέσματα. Παράλληλα, στο πλαίσιο της αξιολογικής διαδικασίας, διενεργήθηκαν 12 συνεντεύξεις επί των εκπαιδευτικών αναγκών, τα δεδομένα των οποίων, σε συνδυασμό με εκείνα των ερωτηματολογίων, αξιοποιήθηκαν προκειμένου να αναπτυχθεί ένα εξ αποστάσεως-μικτό πρόγραμμα επιμόρφωσης. Σε δεύτερο επίπεδο, έλαβαν χώρα τυπικές δοκιμές γνωστικών, πρακτικών δεξιοτήτων και στάσεων, πριν και μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, ενώ κοινοποιήθηκαν ερωτηματολόγια για την αξιολόγηση-μέτρηση της ικανοποίησης των συμμετεχόντων από την εκπαιδευτική διαδικασία.

### **Επιλογικός σχολιασμός**

Ποικίλοι ερευνητές εφαρμόζουν διαφορετικά μοντέλα και μορφές αξιολόγησης με το μεικτό μοντέλο που συνδυάζει και ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, να προκρίνεται στη σύγχρονη εποχή ώστε η αξιολόγηση να είναι πολυδιάστατη και να είναι συνάρτηση ποικίλων παραγόντων για το τελικό αποτέλεσμα, που λαμβάνει υπόψη το πλαίσιο, τις διαδικασίες σχεδιασμού του προγράμματος, τις διαδικασίες υλοποίησης και διαρκούς βελτίωσής

τους, τη συνάφεια στόχων και δράσεων καθώς και το περιβάλλον μέσα στο οποίο υλοποιείται το πρόγραμμα.

### **Βιβλιογραφία**

Vonchasta, N., Kozlovska, I., Opachko, M., Paikush, M. & Stechkevych, O. (2021). The Use of Information and Communication Technologies as a Means of Professional Foreign Language Training. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(3), 38-50.

Μπούρας, Σ. & Γρίβα, Ε. (2021). Η Αξιολόγηση ενός Εξ Αποστάσεως Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών που Διδάσκουν την Ελληνική σε Δίγλωσσα/Διαπολιτισμικά Περιβάλλοντα. Στο *III All-Ukrainian scientific-practical conference "The New Ukrainian School: The trail of Progress"* (σσ. 276-279). Mariupol State University.

Παπαζήσης, Π. (2020). *Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση εξ αποστάσεως επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς: «Ψηφιακή αφήγηση: από τη θεωρία στην πράξη»* (Διπλωματική Εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Παναγιωτίδου, Α. (2014). *Η διαδικασία της μάθησης στην εξ αποστάσεως επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης-Εμπειρική έρευνα (Διδακτορική διατριβή)*. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Στρίγκας, Κ. & Τσιμπήρης, Α. (2019). Εξ αποστάσεως Επιμόρφωση Δασκάλων. Εφαρμογή, Στατιστική Ανάλυση και Αποτίμηση, *Open Education. The Journal for Open and Distance Education Technology*, 15(1), 241-267.

Κακουλάκης, Κ., Παναγιωτακόπουλος, Χ.Θ. & Koustourakis, G. (2019). Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού για διαδικτυακή ασύγχρονη επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο πεδίο «Εισαγωγή στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία». Στα: *Πρακτικά του 10<sup>ου</sup> Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 22-24 Νοεμβρίου, Αθήνα: 164-177.

Roux, R., TrejoGuzmán, N.P. & González, E.F. (2014). Distance Education for EFL Teachers: Perceptions of Learner Support. *Gist Education and Learning Research Journal*, 9, 157-178.

Μανιάτης, Π. (2014). Η αξιολόγηση της επιμόρφωσης: το παράδειγμα ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο: Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Akarawang, C., Kidrakran, P. & Nungchalem, P. (2016). Developing ICT Competency for Thai Teachers through Blended Training. *Journal of Education and Learning*, 10(1), 15-21.

## **School evaluation and the role of school principal in challenging contexts: the European case**

*Dr Ioannis A. Theodorou*  
*Postdoctoral Researcher-Greece*

### **Introduction**

The quality control of the education provided in various European countries is carried out by adopting two main strategies. One strategy evaluates the performance of students in national or international exams (PISA etc.) and the educational policy is designed based on this performance. The other strategy sets clear quality criteria that teachers must achieve in the classroom, controlled through school inspection and teaching attendance (Martinez, Taut & Schaaf, 2016, p.16). The way in which students' results are interpreted depends on the educational policy of each country. As a result, various countries focus on the training of their teachers, while others pursue a punitive education policy including the categorization of schools, the dismissal of teachers or even the school closure (Brathwaite, 2016). In Europe some countries have a long tradition in evaluation processes (England, Wales, Ireland and the Netherlands), while others have relatively recently started such processes (Germany, Sweden, Norway) (Hall, 2017 p. 2). In this context the principal, as the first among equals, is placed at the top of the educational process and is called upon to manage a demanding and often conflicting task in his/her attempt to achieve the required balances.

## **School evaluation systems in Europe and their orientation**

In the European context evidence-based governance systems are derived from two dominant doctrines that often coexist. As already mentioned, one concerns the performance standards of students according to which examinations are conducted at national level and lists of schools' performance are often created (England, Belgium: Flemish-community, Germany: North Rhine-Westphalia, Netherlands, Portugal). The second concerns educational accountability, which is considered to be certified by inspections in schools. The inspectors both draw data from students' performance and carry out on-site research (teaching attendance, staff interviews, etc.). They then write reports that make schools accountable for student performance, organization, teaching, and leadership. What is more, some countries apply a punitive assessment to those schools that do not meet the expected targets (England, Czech Republic, Montenegro, Romania), while in other countries this is not the case (Ehren, Altrichter, McNamara & O'Hara, 2013). In other words, the concept of quality in education is infused with terms derived from the market and managerial logic. The latter is implemented by the European Union with the Lisbon Strategy (2000) and international organizations (OECD, World Bank) and is generally adopted by almost the entire western world. Therefore, it is considered that improvement in education will stem from policy choices, cost-benefit analyses, related to student performance and focusing almost exclusively on the quality of the teaching through its evaluation (Pasiás & Roussakis, 2015).

Countries that adopt policies derived from neoliberal politics believe that the role of education should focus on a curriculum with a technocratic orientation, focused on science, reading and writing. Moreover, they argue that students' knowledge should then be certified by national or international exams. Critics of these changes argue that these policies are inspired by the spirit of neoliberalism and create a series of problems, bigger than those they theoretically solve. These problems could be grouped as follows: 1) Degradation of the pedagogical relationship between teacher-student in a tutoring context where the teacher adopts the role of an individual preparing students for exams (Charteris & Thomas, 2016),

2) Emphasis on technological studies, while failing to address humanities (Kalogiannaki&Karras), 3) Punitive practices in educational communities that do not achieve the expected goals resulting in school closures and increasing inequalities between communities (Brathwaite, 2016).

### **The school's principal role**

Within this frame, the principal is called upon to better manage the potential of the school unit for the benefit of the entire school community. In more detail, a host of research has been carried out in order to clarify the characteristics of effective school leadership. According to Halinger (2011) school leadership indirectly influences student performance through academic support of students and professional development of teachers (Houchens, Niu, Zhang, Miller & Norman, 2018, p. 3). Other researchers report improvement in various areas, in addition to student performance, such as local community relations (Khalifa, 2012), teacher professional development (Sergiovanni, 1998), the creation of a shared vision (Spillane, Halverson & Diamond, 2004) or the establishment of relationships of trust (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008). A more recent literature review on this topic has been carried out by Daniels, Hondeghem and Dochy (2019). The researchers summarized six main areas of effective school leadership: 1) a leadership focused on curricula and instruction, 2) effective communication and good internal and external relations, 3) the ability of the principal to shape the organizational climate and culture, including trust and collaboration, 4) the principal's involvement in defining and sustaining a school's vision and mission, 5) the principal's provision of frequent feedback and recognition of accomplishments, and 6) the success of the principal in hiring and retaining qualified teachers and investing in their professional development (Daniels, Hondeghem, & Dochy, 2019).

It is therefore understood that the school's principal is called upon to balance between two main management models. On the one hand, he/she is obliged to implement the bureaucratic instructions (Transaction-bureaucratic model) and on the other hand, to guide the teaching staff by promoting innovation (Transformational-Teaching or Pedagogical model) based on the needs arising in the

school. Drawing on the above models, different types of management and the corresponding types of leadership emerge (Administrative, Distributive, transformational leadership, etc.) (Bush, 2003).

Therefore, the principal, as the main leader of the school unit, is called upon to overcome a series of difficulties that often arise from a demanding framework. In other words, continuous control through evaluation and the pressure for continuous accountability turn the principal from a leader with a vision into an administrator, who must create the conditions for the school to be considered accountable to demanding clients, i.e. parents (Niesche, 2015, p. 137). Also, in many countries (England, Czech Republic, Montenegro, Romania), when a school community fails to meet the desired objectives, teachers and especially the principal are characterized as 'inadequate'. In this way, however, the transformation of social problems is achieved - which often arise from extracurricular factors, such as student support from home, student education, parental expectations, degree of school-family cooperation, or have sociological origins, such as financial hardship, insufficient housing, etc. - to the inadequacy of the educational communities and the targeting of teachers, who in fact constitute the scapegoat (Brathwaite, 2016).

### **Concluding Remarks**

Various countries aim at improving student performance, with the latter largely reflecting the country's education policy. Therefore, some countries choose their students to participate in national or international exams (England, etc.), other countries evaluate teachers and schools, while some adopt both of the above strategies. It is also up to the educational policy of each country to implement any corrective measures it chooses, in cases of observed student under-performance. In this case some countries choose to adopt punitive measures for the educational community with closure, categorization (England, Flemish Community of Belgium, the Netherlands, Portugal), dismissal of teachers (England) or the principal (Romania) being among them (<http://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles>). Instead, other countries cooperate with the educational community and jointly

plan improvement actions (France, Norway, Ireland, etc.). In this demanding context the principal, as the main leader of the school unit, is called upon to contribute to the improvement of the quality of the provided education. At the same time, depending on the respective educational policy adopted by each country, there is a risk of him/her being mainly considered as responsible for the performance of the students, often though failing to take the general socio-economic context into consideration.

## References

- Brathwaite, J. (2016). Neoliberal Education Reform and the Perpetuation of Inequality. *Critical Sociology*, (1–20).
- Bush, T. (2003). *Educational Leadership and Management*. London: Sage Publications Ltd.
- Daniels, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, 27(2019), 110–125.
- Dumay, X., Boonen, Ehren, M., Altrichter, H., McNamara, G. & O'Hara J. (2013). Impact of school inspections on improvement of schools—describing assumptions on causal mechanisms in six European countries. *Educational Assessment Evaluation Accountability*, 25, 3-43.
- Hall, J., B. (2017). Governing by templates through new modes of school inspection in Norway, *Educational Change*, (1-22).
- Houchens, G., Niu, C., Zhang J., Miller S., K. & Norman, A., D. (2018). Do Differences in High School Principal and Assistant Principal Perceptions Predict Student Achievement Outcomes? *NASSP Bulletin*, 1-20.
- Kalogiannaki, P. & Karras, K. (2014). Education and Teacher Education Worldwide. What about the crisis. In *Crisis in Education* (ed.) Kallogianaki, P., Karras, K., Wolguter, C., Chiang, T.-H., Tendo, M. (207-224). Nicosia: H.M.
- Khalifa, M. (2012). A Re-New-ed Paradigm in Successful Urban School Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 424–467. doi:10.1177/0013161x11432922
- Leithwood, K, Jantzi, D. & MacHeleron-Hopkins, C. (2006). The Development and Testing of a School Improvement Model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(4), 441 – 464.
- Martinez, F., Taut, S., & Schaaf, K. (2016). Classroom observation for evaluating and improving teaching: An international perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 15-29. doi:10.1016/j.stueduc.2016.03.002
- Niesche, R. (2015). Governmentality and My School. School Principals in Societies of Control. *Educational Philosophy and Theory*, 47.2, 133-145, DOI. 10.1080/00131857.2013.793925

- Pasias, G. & Roussakis, G. (2015). Reason for quality and efficiency practices. The restructuring of policies for the education and professional development of teachers in the "Europe of Knowledge" In Karras, K., & Wolhuter C. (ed.), *Teacher training and retraining systems in the modern world* (808-152) Athens: Gutenberg (In Greek).
- Scherman, V. & Bosker, R. (2017). The Role of Monitoring in Enhancing the Quality of Education In Scherman, V., Bosker R., Howie S. (edit.) *Monitoring the Quality of Education in Schools* (pp. 1-10), Rotterdam: Sense Publishers.
- Schildkamp, K. & Archer, E. (2017). Feedback of Monitoring Data and Its Role in Decision Making at School and Classroom Level. In Scherman, V., Bosker R., Howie S. (edit.) *Monitoring the Quality of Education in Schools* (pp. 11-24), Rotterdam: Sense Publishers.
- Sergiovanni, T. J. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education*, 1(1), 37–46. doi:10.1080/1360312980010104
- Spillane, J., & Halverson, R. & Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*. 36. 3-34. 10.1080/0022027032000106726.
- Valli, L., Stefanski, A. & Jacobson, R. (2016). School community partnership models. implications for leadership International. *Journal of Leadership in Education*, DOI.10.1080/13603124.2015.1124925



## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**ARTONI Daniel**, PhD, Associate Professor, The University of Verona, (Verona, Italy)

**BOURAS Spyros**, PhD student, University of Western Macedonia, Primary School Department (Macedonia, Greece)

**Bressan Francesco**, postgraduate, The State University of Verona, Department of Foreign Languages and Literatures (Verona, Italy)

**CHEN Shaoxiong**, candidate of Sciences (Philology), Associate Professor of the Russian language department, Huzhou university, the republic of China

**GRIVA Eleni**, Professor of Applied Linguistics, University of Western Macedonia, Greece (Macedonia, Greece)

**KIPOUROPOULOU Evmorfia**, Special Teaching Staff, University of Western Macedonia (Macedonia, Greece)

**KOROSIDOU Eleni**, Adjunct Lecturer, Postdoctoral Researcher, University of Western Macedonia, (Macedonia, Greece)

**THEODOROU Ioannis A.**, Dr., Postdoctoral Researcher (Greece)

**АНДРЕЙКОВА Ірина Богданівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Національний університет «Одеська політехніка» (м. Одеса, Україна)

**АНУФРІЄВА Наталя Михайлівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів, Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**БАЗАРОВА Ірина**, викладач кафедри «Філологія», Одеський національний морський університет (м. Одеса, Україна)

**БАКУЛ Вікторія Павлівна**, магістр Геолого-географічного факультету Одеського національного університету імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**БЕЖАН Олена Анатоліївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри зарубіжної літератури, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**БЕЗПАЛОВА Катерина Вікторівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**БИГУНОВА Наталя Олександрівна**, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**БОЛДИРЕВА Анжела Євгеніївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**ВАЛЕНТЮК Наталія Олександрівна**, студентка магістратури, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (м. Одеса, Україна)

**ВАРСШКІНА Наталія Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Національний університет «Одеська юридична академія» (м. Одеса, Україна)

**ВЕРЕМЧУК Ельдар Олександрович**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології та лінгводидактики, Запорізький національний університет (м. Запоріжжя, Україна)

**ВСЙЛАНДС Лілія Вольдемар-Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**ВІТ Надія Петрівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**ВОЙТЕНКО Леся Іванівна**, доктор філологічних наук, професор кафедри зарубіжної літератури, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**ГАЙДАР Вероніка Павлівна**, старший викладач кафедри іноземних мов, університет імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро, Україна)

**ГАРЧЕВА Ірина Олександрівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов природничих факультетів, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**ГЛАДКА Олена Валентинівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови з методикою викладання,

Криворізький державний педагогічний університет (м. Кривий Ріг, Україна)

**ГОЛИК Сніжана Василівна**, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської філології, Ужгородський національний університет

**ГОЛУБЕНКО Лідія Миколаївна**, професор, декан факультету РГФ, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**ГОЛУБЕНКО Наталя Юріївна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри німецької філології, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**ГОНЧАРУК Олена Миколаївна**, викладач кафедри англійської мови №3, Одеський Національний Університет «Одеська Морська Академія» (м. Одеса, Україна)

**ГРИГОРЯН Нектар Размиківна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри теоретичної та прикладної фонетики англійської мови, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**ГРИНЬКО Ольга Сергіївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**ГРИГОРЯН Анна Ігорівна**, викладач кафедри теоретичної та прикладної фонетики англійської мови, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**ГУЛЬПА Анастасія Сергіївна**, студентка магістратури спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**ГУТ Наталя Василівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (м. Умань, Україна)

**ДЕДЕ Юлія Володимирівна**, викладач кафедри іноземних мов природничих факультетів, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**ДИМОВА Лариса Степанівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів,

Одеський національний університет імені І.І. Мечникова  
(м. Одеса, Україна)

**ДОБРОВОЛЬСЬКА Діана Михайлівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова  
(м. Одеса, Україна)

**ДОБРОВОЛЬСЬКА Людмила Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова  
(м. Одеса, Україна)

**ДОЛБІНА Каріне Давидівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов природничих факультетів, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова  
(м. Одеса, Україна)

**ДОМБРОВСЬКА Софія Андріївна**, викладач кафедри англійської мови №3 Національного університету «Одеська Морська Академія», аспірант кафедри лексикології та стилістики англійської мови Одеського національного університету імені І.І. Мечникова  
(м. Одеса, Україна)

**ДУБЧУК Мирослава Ярославівна**, асистент кафедри іноземних мов природничо-математичних спеціальностей, Волинський національний університет імені Лесі Українки  
(м. Луцьк, Україна)

**ДЬОМІНА Наталя Юхимівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри теоретичної та прикладної фонетики англійської мови, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова  
(м. Одеса, Україна)

**ЄГОРОВА Галина Зіновіївна**, викладач кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов, Міжнародний гуманітарний університет  
(м. Одеса, Україна)

**ЄРЕМЕНКО Тетяна Євстафіївна**, кандидат філологічних наук, професор, завідувача кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського  
(м. Одеса, Україна)

**ЖЕЛІЗНЯК Олексій Валерійович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова  
(м. Одеса, Україна)

**ІВАНОВА Валерія Юріївна**, здобувачка вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня, Ізмаїльський державний гуманітарний університет (м. Ізмаїл, Україна)

**ІВАНОВА Наталія Георгіївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**ІВЧЕНКО Олена Ігорівна**, викладач кафедри теорії та практики перекладу, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**КАБАНЕН Інна Іванівна**, докторант кафедри сучасних мов, магістр філософських наук, Хельсінкський університет (м. Хельсінкі, Фінляндія)

**КАЗАКОВА Наталя Олександрівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**КАРАВАЄВА Тетяна Леонідівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**КІВЕНКО Інна Олександрівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри «Філологія», Одеський національний морський університет (м. Одеса, Україна)

**КНЯЗЯН Маріанна Олексіївна**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри французької філології, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**КОВАЛЬ Наталія Олександрівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**КОЛЕГАСЬВА Ірина Михайлівна**, доктор філологічних наук, професор, завідувачка кафедри лексикології і стилістики англійської мови, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**КОЛМОГорова Ірина Володимирівна**, кандидат економічних наук, доцент, магістрантка кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов,

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (м. Одеса, Україна)

**КОПИТКО Анна**, студентка факультету іноземних мов, магістратура, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (м. Умань, Україна)

**КОСОВЕЦЬ Маргарита Валеріївна**, аспірант кафедри теоретичної та прикладної фонетики, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**КРАВЧЕНКО Ніна Олександрівна**, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичної та прикладної фонетики англійської мови, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**КРИЖАНІВСЬКА Ярослава Костянтинівна**, магістр, спеціальність 011 – освітні, педагогічні науки, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**КУРОЧКІНА Аліна Сергіївна**, студентка факультету іноземних мов Криворізький державний педагогічний університет (м. Кривий Ріг, Україна)

**ЛАКІЗА Аліна Володимирівна**, студентка 1 курсу магістратури спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**ЛАНЧУКОВСЬКА Надія Володимирівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри теоретичної та прикладної фонетики англійської мови, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**ЛЕВЧИК Ірина Юріївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов, докторант кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль, Україна)

**ЛУНЬОВА Тетяна Володимирівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської та німецької філології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава, Україна)

**МАРТИНЕНКО Володимир Федорович**, доктор наук з державного управління, професор, академік Міжнародної

академії богословських наук, член Національної спілки журналістів України

**МАРЧУК Ірина Петрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**МЕЛЬНИЧЕНКО Галина Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса, Україна)

**МЄЛІНА Дарія Віталіївна**, магістрант кафедри англійської філології та лінгводидактики, Запорізький національний університет (м. Запоріжжя, Україна)

**МІКАВА Нана Михайлівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**МОЙСЕЄНКО Наталія Григорівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри граматики англійської мови факультету РГФ, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**МОЛОТКІНА Юлія Олександрівна**, доктор філософії, старший викладач кафедри іноземної філології, перекладу та методики навчання, Університет Григорія Сковороди в Переяславі (м. Переяслав, Україна)

**НАГОРНА Наталія Володимирівна**, к. педагог наук, доцент кафедри педагогіки, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**НЕСТЕРУК Сніжана Миколаївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри міжкультурної комунікації, теорії, історії та методики викладання зарубіжної літератури, Рівненський державний гуманітарний університет (м. Рівне, Україна)

**НИКИФОРЕНКО Ірина Валеріївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**ОКСЕНЮК Єлизавета Сергіївна**, студентка факультету іноземних мов Криворізький державний педагогічний університет (м. Кривий Ріг, Україна)

**ОНИЩАК Галина Василівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології, Ужгородський національний університет (м. Ужгород, Україна)

**ОРЛОВ Віталій Володимирович**, старший викладач кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**ОРЛОВА Ганна Сергіївна**, викладач французької мови Одеської СШ № 121, старший вчитель (м. Одеса, Україна)

**ПАВЛИК Ольга Борисівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Хмельницький національний університет (м. Хмельницький, Україна)

**ПАВЛЮК Олена Олегівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри викладання другої іноземної мови, Запорізький національний університет (м. Запоріжжя, Україна)

**ПАНАСЮК Юлія Вікторівна**, кандидат філософських наук, старший викладач кафедри англійської мови з методикою викладання, Криворізький державний педагогічний університет (м. Кривий Ріг, Україна)

**ПЕЛІВАН Оксана Костянтинівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри теоретичної та прикладної фонетики англійської мови, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**ПОДКОВИРОФФ Нанушка**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**ПОМАРОЛЛИ Джорджа**, PhD, доцент, стажер-дослідник, Веронський університет (м. Верона, Італія)

**ПОТАПОВА Ірина Миколаївна**, викладач кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**ПРИСЯЖНЮК Оксана Ярославівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)



**ПРИХОДЧЕНКО Олександра Олексіївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування, Запорізький національний університет (м. Запоріжжя, Україна)

**ПРИХОДЬКО Ганна Іллівна**, доктор філологічних наук, професор, професор кафедри англійської філології та лінгводидактики, Запорізький національний університет (м. Запоріжжя, Україна)

**ПРОКОФ'ЄВА Любов Борисівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**РАЄВСЬКА Ірина Валеріївна**, кандидат філологічних наук, доцент, завідувачка кафедри теорії та практики перекладу, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**РОЖЕЛЮК Ірина Ярославівна**, кандидат педагогічних наук, ст. викладач кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов, Міжнародний гуманітарний університет (м. Одеса, Україна)

**РОМАНЕЦЬ Валентина Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри зарубіжної літератури, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**РОМАНЮК Діана Хачатурівна**, старший викладач кафедри французької філології, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**РУДІК Ірина Валеріївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**РЯБЕНКО Михайло Іванович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**САГАЧ Галина Михайлівна**, доктор педагогічних наук, доктор теології, доктор філософії (Словацька Республіка), професор, академік 4-х Міжнародних академій, проректор Всеукраїнського народного університету імені Григорія Сковороди, член Національної спілки журналістів України, член Асоціації письменників Національної спілки письменників України

**САЛТИКОВА Тетяна Олексіївна**, викладач кафедри викладання другої іноземної мови, Запорізький національний університет (м. Запоріжжя, Україна)

**СЕМЕНОВА Олена Юріївна**, аспірантка кафедри педагогіки, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**СМАЛЬ Оксана Віталіївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов природничо-математичних спеціальностей, Волинський національний університет імені Лесі Українки (м. Луцьк, Україна)

**СОБОЛЄВА Євгенія Дмитрівна**, викладач французької мови, вчитель-методист, Одеська СШ № 121 (м. Одеса, Україна)

**СОЛОВЙОВА Наталія Дмитрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови з методикою викладання, Криворізький державний педагогічний університет (м. Кривий Ріг, Україна)

**СОРОЧАН Лілія Федорівна**, аспірантка кафедри німецької мови і літератури з методикою викладання, Криворізький державний педагогічний університет (м. Кривий Ріг, Україна)

**СОСНИЦЬКИЙ Ігор Олександрович**, старший викладач кафедри граматики англійської мови, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**СТЕПАНОВ Євгеній Миколайович**, доктор філологічних наук, професор кафедри загального та слов'янського мовознавства, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**СТЕПАНОВА Світлана Євгеніївна**, магістр філології, аспірант кафедри загального та слов'янського мовознавства, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**СТРОЧЕНКО Леся Василівна**, доктор філологічних наук, доцент, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**ТАНАНА Світлана Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної освіти, Університет Григорія Сковороди (м. Переяслав, Україна)

**ТЕР-ГРИГОРЬЯН Марина Генадіївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов гуманітарних

факультетів, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**ТКАЧЕНКО Ганна Володимирівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов природничих факультетів, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**ТОМЧАКОВСЬКА Юлія Олегівна**, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов, Національний університет «Одеська юридична академія» (м. Одеса, Україна)

**ТУГАЙ Олександра Миколаївна**, доктор філософії з філології, старший викладач кафедри германської філології Інституту філології, Київський університет імені Бориса Грінченка (м. Київ, Україна)

**ФАБІАН Мирослава Петрівна**, доктор філологічних наук, професор кафедри англійської філології, Ужгородський національний університет (м. Ужгород, Україна)

**ФЕДОТОВА Марія Анатоліївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**ХАШНА Оксана Володимирівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри теоретичної та прикладної фонетики англійської мови, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**ХРОМЧЕНКО Олена Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри граматики англійської мови, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**ЦОКУР Ольга Степанівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**ЧАН ТХІ Суєн**, магістр філології, аспірант кафедри загального та слов'янського мовознавства, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**ЧЕРНОВА Юлія Андріївна**, викладач кафедри теорії та практики перекладу, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**ЧЕТАЙКІНА Вікторія Валеріївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Львівський національний університет імені Івана Франка (м. Львів, Україна)

**ШВЕДЕНКО Анастасія Євгенівна**, здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня відділення французької філології, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**ШВЕЛЦЕ Лідія Дмитрівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології та перекладу, Національний університет «Одеська політехніка» (м. Одеса, Україна)

**ШЕВЧЕНКО Сніжана Сергіївна**, аспірант кафедри теоретичної та прикладної фонетики англійської мови, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**ШМІГЕР Тарас Володимирович**, доктор філологічних наук, доцент кафедри перекладознавства і контрастивної лінгвістики імені Григорія Кочура, Львівський національний університет імені Івана Франка (м. Львів, Україна)

**ЩЕРБАК Юлія Володимирівна**, аспірантка першого року навчання, Криворізький державний педагогічний університет (м. Кривий Ріг, Україна)

**ЯКОВЛЄВА Ольга Василівна**, доктор філологічних наук, професор, професор кафедри загального та слов'янського мовознавства, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**ЯКУБОВА Поліна В'ячеславівна**, магістр, спеціальність 011 – освітні, педагогічні науки, Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

**ЯРОВЕНКО Людмила Степанівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

*Наукове видання*

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЛІНГВІСТИКИ ТА МЕТОДИКИ  
ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

*Збірник матеріалів VIII міжнародної  
науково-практичної конференції  
присвяченої пам'яті доктора педагогічних наук,  
професора ВОЛОДИМИРА ЛЬВОВИЧА СКАЛКІНА*

м. Одеса, 12 квітня 2022 року

Підписано до друку 09.04.2022.  
Формат 60x84/16. Папір офсетний.  
Гарнітура Times New Roman.  
Друк цифровий. Обл.-вид.арк. 20,3.  
Наклад 300 прим. Зам. № 09/04.

Надруковано з готового оригінал-макету.

Видавництво ТОВ "Лерадрук"  
Свідоцтво ДК № 2645 від 11.10.2006 р.  
Адреса: вул. Європейська, 44 м. Роздільна, інд. 67400  
тел. (050) 911 16 97  
e-mail: leradruk@gmfil.com