

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



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

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

**Одеса
2024**

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені І.І. МЕЧНИКОВА**

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

Збірник матеріалів ІХ міжнародної науково-практичної конференції,
присвяченої пам'яті доктора педагогічних наук,
професора В.Л. Скалкіна

12 квітня 2024 року

УДК 81'243:378.091.39(082)

А 437

Оргкомітет конференції: Голова оргкомітету: ректор ОНУ імені І.І. Мечникова, проф. Труба В.І.

Заступник голови оргкомітету: декан факультету РГФ, проф. Кравченко Н.О.

Члени оргкомітету: завкафедри іноземних мов професійного спрямування Набока О.М, доценти кафедри іноземних мов професійного спрямування: Віт Н.П., Онищук І.Ю., Подковирофф Н., Рудік І.В., Румянцева О.А., Тер-Григорьян М.Г., ст. викл. Орлов В.В.

Схвалено до друку на засіданні вченої ради факультету романо-германської філології, протокол № 7 від 29.02.2024.

А 437 **Актуальні питання лінгвістики та методики викладання іноземних мов:** зб. матеріалів ІХ міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої пам'яті доктора педагогічних наук, професора В.Л. Скалкина (12 квітня 2024 року). Одеса: Олді+, 2024. 212 с.

ISBN 978-966-289-882-8

У збірнику матеріалів ІХ 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.

Actual Issues of Linguistics and Methods of Teaching Foreign Languages : the IX th international scientific and practical conference, dedicated to the memory of the Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Vladimir Skalkin (April, 12, 2024). The Collection of Conference Proceedings. Odessa: Oldi+, 2024. 212 p.

ISBN 978-966-289-882-8

The Collection of Conference Proceedings «Actual Issues of Linguistics and Methods of Teaching Foreign Languages», the 9th 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.

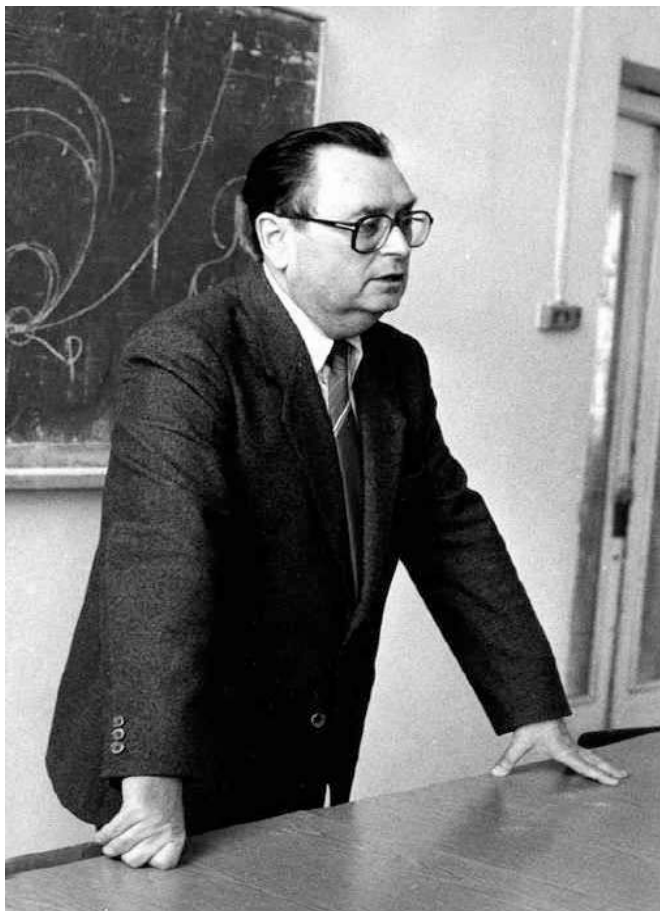
Передрукувати опубліковані у збірнику матеріали дозволяється тільки за згодою авторів.

© Автори публікацій, 2024

ISBN 978-966-289-882-8 © Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, 2024

"...вчителі мають владу, про яку прем'єр-міністри можуть лише мріяти."

Вінстон Черчіль
(прем'єр-міністр Великобританії)



Пам'яті видатного вченого та талановитого педагога

СЕКЦІЯ 1
ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
ЗАГАЛЬНОГО, ПРОФЕСІЙНОГО ТА АКАДЕМІЧНОГО
СПРЯМУВАННЯ В ЗВО

EINSATZ VON DIGITALEN TOOLS IM PHONETIKUNTERRICHT

Олена ВАСИЛЬЧЕНКО

кандидат філологічних наук, доцент
доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

Abstract

This paper aims to develop a methodology for forming communication skills (specifically phonetic skills) through a virtual learning environment involving online tools and mobile applications, which determines the relevance and timeliness of the study. Consequently, the research findings of this paper can be applied in developing of communicative competence, which is the main goal in teaching of any foreign language.

Keywords: *communication skills, phonetic skills, online tools, mobile applications, foreign language*

Seit einiger Zeit empfehlen Institutionen, die sich mit Sprachunterricht beschäftigen, die Berücksichtigung von bestimmten Prinzipien, wie Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung, Lernerorientierung, Lerneraktivierung, Interaktionsorientierung, Förderung von autonomem Lernen, interkulturelle Orientierung, Mehrsprachigkeitsorientierung, Aufgabenorientierung. Unterrichtsmethodische Entscheidungen und Verfahren sollten von Anfang an darauf abzielen, die bei den Lernenden vorhandenen sprachlichen Wissensbestände und Sprachlernerfahrungen möglichst effektiv zu nutzen und zugleich auch auf das Lernen weiterer Fremdsprachen vorzubereiten (Ende u.a. 2013, 30). Natürlich ergänzen didaktisch-methodische Prinzipien einander, aber in unserem Beitrag haben wir den Fokus auf das Prinzip gelegt, das Lernende dabei unterstützt, in Unterrichtskontexten bewusst und selbstreflexiv mit ihrem eigenen Lernen umzugehen und dieses den persönlichen Lernvoraussetzungen entsprechend anzupassen. Es geht um das Prinzip der Förderung von autonomem Lernen, dessen Berücksichtigung zu den Zeiten des Distanzlernens von besonders großer Bedeutung ist. Wir gehen auf die Frage ein, wie und ob sich dieses Prinzip im Online-Phonetikunterricht realisieren lässt.

Jeder Deutschlernende steht bei der mündlichen Kommunikation vor der Schwierigkeit, sich mit der fremden Lexik, Grammatik, Semantik und auch mit der phonetischen Seite dieser Sprache auseinander setzen zu müssen. Die Arbeit an der Lautsprache heißt deshalb Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit und leistet damit einen Beitrag zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz. Die Fähigkeiten, lautsprachliche Zeichen perceptiv zu verarbeiten und selbst zu artikulieren, hängen aufs Engste miteinander zusammen und bedürfen eines begründeten didaktisch-methodischen Herangehens (Verbitskaja, Grischina, 2014).

Um die Nachhaltigkeit des Lernprozesses während des Online-Lernens zu gewährleisten, muss die synchrone Online-Live-Phase durch die asynchrone unterstützt werden, wobei den Lehrenden Online-Tools und Apps zur Verfügung stehen. Die asynchrone Phase soll eine motivierende und keine die Sprech- und Lernlust hemmende Phase sein, deren Aktivitäten leicht zu erledigen sind, ein schnelles Feedback garantieren und die Lernenden in ihrem eigenen Tempo lernen lassen. Besonders geeignet haben sich während des kommunikativ-orientierten phonetischen Einführungskurs solche Tools erwiesen, wie PicVoice, ChatterPix, Voki, Learning Apps, Padlet. Mit Hilfe von PicVoice, ChatterPix und Voki lassen sich „sprechende“ Bilder bzw. Avatare gestalten, die dann auf eine interaktive Tafel Padlet hochgeladen und sowohl von Lernenden als auch Lehrenden kommentiert werden können. Mit Learning Apps kann man als Lehrkraft interaktive Übungen zum Hörverstehen oder zum Erkennen von Akzentuierung, rhythmischen Gruppen und Intonationsmustern gestalten:

Bild 1



Bild 2



Auf solche Weise zielt der Lernprozess schon ganz am Anfang auf die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz, wobei betont werden muss, dass das Automatisieren der perzeptiven und artikulatorischen Gewohnheiten erst dann als erfolgreich abgeschlossen akzeptiert werden darf, wenn der Lerner im Stande ist, den eingübten Stoff in Bezug auf eine konkrete Situation korrekt zu demonstrieren und zu gebrauchen.

References

1. Ende K., Grotjahn R., Kleppin K., Mohr I. DLL 6, Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. München, Klett-Langenscheidt, 2013.
2. Verbitskaja T., Grischina T. Deutsch akzentfrei: kommunikativ-orientierter phonetischer Einführungskurs. Odesa, Astroprint, 2014.

РОЗВИТОК НАВИЧОК *SOFT SKILLS* У ЗДОБУВАЧІВ МАГІСТЕРСЬКОГО РІВНЯ ОСВІТИ: ПРЕЗЕНТАЦІЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Тетяна СРЕМЕНКО

кандидат філологічних наук, професор,
завідувачка кафедри германської філології
та методики викладання іноземних мов
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

Анотація

В 21 сторіччі soft skills відіграють важливу роль в професійній діяльності та працевлаштуванні. До soft skills відноситься й презентація англійською мовою. Згідно Програми з англійської мови професійного спрямування презентація відноситься до загальних умінь і служить професійним потребам. Отже, випускники магістратури повинні мати навички реалізації презентації щодо широкого кола тем академічного та професійного спрямування. Метою дослідження було формування умінь ефективною презентації англійською мовою як soft skill у здобувачів магістерського рівня освіти немовних спеціальностей. Було розроблено покрокову інструкцію з використання англомовних кліше під час презентації. Для оцінки ефективності експериментального навчання використовували власно розроблений Бланк оцінки презентації слухачем. Експериментальне навчання підтвердило доцільність використання інструкції з використання англомовних кліше та порад щодо реалізації презентації.

Ключові слова: *soft skills, презентація, англійська мова, здобувачі магістерського рівня освіти.*

Вступ. В 20 сторіччі суто професійні навички (*hard skills*) вже не є достатніми при працевлаштуванні, а розвиток та навчання *soft skills*, серед яких і ефективна комунікація, набувають все більшого значення (Dean, East, 2019). До *soft skills* відносять (Chauhan, Sharma, 2015): соціальні навички (розвиток особистості, емоціональний інтелект, етикет та манери), академічні навички (спілкування, резюме та заява, професійна презентація, співбесіда, групова дискусія), планування кар'єри (креативність на робочому місці, етичні цінності, саморозвиток та навчання, лідерство та формування команди, прийняття рішень і переговори, стрес-менеджмент та тайм-менеджмент). Групою європейських авторів-науковців сфери медико-біологічних наук підкреслено важливість комбінації *hard and soft skills* для науковців-початківців у 21 сторіччі (Acharya, Preda, Paratheodorou et al., 2023). В Програмі з англійської мови професійного спрямування, рекомендованої Міністерством освіти і науки України, презентацію віднесено до загальних умінь, що служить професійним потребам в загальному робочому оточенні і повсякденній роботі, на міжнародних конференціях, зустрічах, дискусіях тощо (Програма з англійської мови для професійного спілкування, 2005: 11). Однак, не вирішеною залишається проблема формування навичок презентації англійською мовою для здобувачів магістерського рівня освіти немовних спеціальностей.

Метою дослідження було формування у здобувачів магістерського рівня освіти немовних спеціальностей навичок ефективної англомовної презентації.

Методи дослідження. В експериментальному навчанні брали участь 22 магістранти за ОПП «Фізична реабілітація» ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», які готували та презентували усну доповідь-презентацію англійською мовою. Оцінка ефективності здійснювалася за допомогою власно розробленого «Бланку оцінки презентації слухачем» (Єременко, Бабова, 2023).

Результати. В процесі експериментального дослідження магістрантам були надані поради щодо підготовки усної доповіді, а саме: визначення і максимальна конкретизація мети; підготовка усної доповіді: написання сценарію, складання плану, конспекту, вибір форми і стилю виступу, підготовка відповідей на можливі запитання, підготовка демонстраційних матеріалів (слайди, відеоролики тощо), підготовка приміщення і технічних засобів; та саме презентація усної доповіді.

Було розроблено покрокову інструкцію, яка складалася з 5 кроків, що відповідали основним змістовим частинам презентації (Єременко, Бабова, 2023):

1. Welcoming the audience and introducing yourself (Привітання та знайомство з аудиторією);
2. Introduction: topic and structure of presentation (Вступ: **тема та структура презентації**);
3. Body of presentation (**Основна частина**), яка була розподілена на п'ять складових частин: Starting the presentation, Introducing a new point, Defining key terms, Asking and answering rhetorical questions, Providing examples;
4. Conclusion (Висновки);
5. Audience question (Запитання).

До кожного кроку були підібрані приклади англомовних кліше (Єременко, Бабова, 2023).

Для оцінки ефективності експериментального навчання магістранти заповнювали «Бланк оцінки презентації слухачем», який оцінював етапи підготовки, організації презентації, її усної реалізації, характеру мовлення та використання невербальних засобів. Максимальна оцінка складала 25 балів.

При аналізі «Бланку оцінки презентації слухачем» було зроблено наступні висновки: магістранти підійшли відповідально до організації процесу підготовки; під час реалізації презентації у 75 % було чітко викладено вступ, логічний розвиток усної доповіді простежувався у 65 %, основна частина була чіткою та змістовною у 85 %, але спостерігалися недоліки у формулюванні висновків у заключній частині та щодо дотриманням регламенту у 80 % студентів; усі магістранти привіталися та представили себе, озвучили тему; 80 % ознайомили з планом; тільки одиниці використовували нотатки, а більшість користувалися підготовленим в письмовій формі матеріалом, що обмежувало візуальний контакт з аудиторією; проміжні висновки було зроблено лише в поодиноких випадках; загальні висновки зробили усі магістранти, але тільки

половина запросила слухачів ставити запитання. Мовлення студентів було зв'язним та зрозумілим, але недостатньо виразним; лише 20 % доповідачів виділяли важливі змістові фрагменти за допомогою зміни темпу, гучності та модуляцій тону голосу; в більшості випадків магістранти неусвідомлено використовували жести та міміку, були занадто статичними, також недостатньо використовувався зоровий канал взаємодії з аудиторією. Більшість магістрантів (94 %) користувалися запропонованими порадами з підготовки презентації та англомовними кліше та відмітили їх зручність та ефективність.

Висновки. Презентацію було виділено як необхідний *soft skill* для здобувачів магістерського рівня освіти, а презентацію англійською мовою для магістрантів немовних спеціальностей – як навичку, що потребує спеціальної підготовки. Було розроблено інструкцію з використання англомовних кліше під час презентації в залежності від її змістових частин; надано поради щодо реалізації ефективної презентації. Для оцінки ефективності навчання було розроблено «Бланк оцінки презентації слухачем», який може бути рекомендовано до використання в підготовці здобувачів магістерського рівня освіти. В подальшому планується розробка алгоритму навчання англомовної презентації для здобувачів магістерського рівня освіти немовних спеціальностей.

Література

1. Dean S.A., East J.I. Soft Skills Needed for the 21st-Century Workforce. International Journal of Applied Management and Technology. 2019, Vol. 18, Issue 1, P. 17-32.
2. Chauhan G., Sharma S. Soft Skills: An Integrated Approach to Maximise Personality. WILEY, 2015.
3. The science behind soft skills: Do's and Don'ts for early career researchers and beyond. A review paper from the EU-CardioRNA COST Action CA17129 [version 2; peer review: 1 approved, 1 approved with reservations] Acharya S., Preda M.B., Papatheodorou I. et al. Open Research Europe. 2023, 3:55.
4. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Бакаєва Г.Є., Борисенко О.А., Зуенок І.І., Іванішева В.О. та ін. К, Ленвіт, 2005. 119 с.
5. Єременко Т.Є., Бабова І.К. Презентація англійською мовою як soft skill для здобувачів магістерського рівня освіти. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 65. Т. 1. 2023.

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ БАКАЛАВРІВ ТА МАГІСТРІВ ФІЛОЛОГІЇ У СФЕРІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Маріанна КНЯЗЯН

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри французької філології,
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

Анотація

Висвітлено теоретичні підходи до формування науково-дослідницької діяльності майбутніх філологів. З огляду на необхідність урахування особливостей особистісного розвитку студентів у багатокультурному освітньому просторі, системності формування дослідницьких умінь, загальних та спеціальних компетентностей, спрямованості на

вивчення цифрових технологій у викладанні іноземних мов, такими підходами є антропоцентричний, компетентнісний, культурологічний, системний, технологічний.

Ключові слова: науково-дослідницька діяльність, бакалавр, магістр, філологія, теоретичний підхід, викладання, іноземна мова.

Вступ. Сьогодні однією з найважливіших проблем професійної підготовки бакалаврів та магістрів філології є формування у них здатності до проведення самостійного наукового пошуку, що значно розширює систему теоретичних знань, професійну ерудицію, формує культуру наукової праці, творчі здібності, виховує ініціативність, цілеспрямованість, організованість. З іншого боку саме методика викладання іноземних мов потребує динамічного впровадження інновацій, оригінальних методичних прийомів, які б відповідали індивідуальним особливостям здобувачів освіти, рівню їхньої підготовки, інтересам та очікуванням. Оскільки залишається актуальною потреба у кваліфікованих вчителях та викладачах іноземних мов у Одесі та регіоні, то пріоритетним є забезпечення високого професіоналізму випускників закладів вищої освіти за спеціальністю 035 Філологія саме в аспекті сформованості у них здатності до організації навчально-виховного процесу, висококваліфікованого викладання фонетики, граматики, лексики, розвитку вмінь в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі з використанням сучасних цифрових технологій. Окреслене зумовлює необхідність залучення здобувачів вищої освіти до науково-дослідницької діяльності, предметом якої є інновація викладання іноземних мов з використанням найостанніших інформаційно-комунікаційних технологій.

Ця проблема висвітлювалася в таких основних напрямках: організація науково-дослідницької діяльності здобувачів вищої філологічної освіти (Artemenko, 2017); формування дослідницької компетентності філологів (Кнузюк, Мухоморова, 2019). Утім питання про висвітлення теоретичних підходів до формування науково-дослідницької діяльності майбутніх бакалаврів та магістрів філології, насамперед у аспекті організації наукового пошуку з лінгводидактики, впровадження цифрових технологій, потребує більш ґрунтовного висвітлення. Отож метою є розкриття теоретичного базису формування науково-дослідницької діяльності майбутніх філологів у сфері методики викладання іноземних мов.

Методи дослідження: у процесі вивчення зазначеної проблеми було використано теоретичні методи: аналіз, синтез, порівняння наукових підходів, їх узагальнення з метою розкриття тих методологічних підходів, котрі є базисом системи формування науково-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти.

Результати. Проведений аналіз наукових праць переконує в тому, що провідними теоретичними підходами з формування науково-дослідницької діяльності майбутніх філологів є антропоцентричний, компетентнісний, культурологічний, системний, технологічний. Наголосимо, що антропоцентричний підхід передбачає врахування в організації науково-дослідницької діяльності інтересів, вподобань студентів, цілей їхньої

професійної підготовки, рівня сформованості теоретичних знань. Компетентнісний підхід зорієнтований на розвиток тих загальних та спеціальних компетентностей у студента, що передбачені освітньо-професійними програмами підготовки майбутніх філологів. Наприклад, у ході підготовки кваліфікаційної магістерської роботи студенти оволодівають важливими загальними компетентностями, наприклад: здатністю спілкуватися державною мовою в усній та письмовій формі, обирати та опрацьовувати з різних джерел інформацію, виявляти та вирішувати проблеми, програмувати власну пошукову діяльність на високому рівні, критично осмислювати доробок філологічної науки в історичному ракурсі, а також новітні надбання в цій науковій царині. Культурологічний підхід передбачає врахування, по-перше, світового досвіду навчання іноземних мов, по-друге, особливостей їх викладання у багатонаціональних класах та академічних групах, покращення міжкультурної взаємодії в професійній діяльності. Натомість системний підхід має на меті чітку класифікацію та структурування методичних прийомів підготовки студентства до виконання самостійних досліджень згідно з метою освітньо-професійної програми. Технологічний підхід спрямований на організацію наукового пошуку саме з лінгводидактики, насамперед, впровадження цифрових технологій задля більшого мотивування дітей та молоді до вивчення іноземних мов, підвищення ефективності інтеріоризації ними мовних знань та вмій у мовленнєвій діяльності.

Висновки. Ефективність формування науково-дослідницької діяльності у сфері методики викладання іноземних мов забезпечується за умов реалізації в освітньому процесі таких теоретичних підходів, як-от антропоцентричний, компетентнісний, культурологічний, системний, технологічний.

Література

1. Artemenko, O. Contents and specific research activity of future teacher of philology: results of the experimental training. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 5(13), P. 8–12. doi: 10.15587/2519-4984.2017.102440.
2. Knyazyan, M., Mushynska, N. The Formation of Translators' Research Competence at the Universities of Ukraine. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. University of Niš, Republic of Serbia. 2019. Vol. 7, No 1. P. 85–94.

ЩОДО ПИТАННЯ ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Луїза КОТЛЯРОВА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Анотація

У статті висвітлено важливі аспекти вивчення ділової англійської мови професійного спрямування для здобувачів вищої освіти немовних спеціальностей. Визначено, що спільний світовий освітній простір сприяє міжнародному спілкуванню наукової спільноти в Інтернеті та зростанню академічної мобільності здобувачів освіти, де набагато важливішим та актуальним стає саме формування англомовної комунікативної компетенції фахівців немовних спеціальностей.

Ключові слова: ділова англійська мова, іномовна компетенція, професійне спрямування, немовні спеціальності, здобувачі вищої освіти.

Методологія дослідження базується на сучасних положеннях педагогічної науки і відображає взаємозв'язок методологічних підходів до вивчення процесів ділової англійської мови професійного спрямування здобувачів вищої освіти немовних спеціальностей.

Важливо зазначити, що сфери практичного використання англійської мови нерозривно пов'язані з умовами, в яких це спілкування відбувається, тобто з ситуаціями спілкування.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сьогодні стан вітчизняної системи вищої освіти зобов'язує викладачів шукати нові підходи до професійної підготовки майбутніх фахівців немовних спеціальностей. Сучасні інтеграційні процеси вимагають від освітнього простору університетів формування висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців, здатних до функціонування у полікультурному та полімовному середовищі. Вітчизняні науковці зазначають, що ключова умова побудови успішної кар'єри у наш час – володіння іноземною професійною компетентністю.

Спільний світовий освітній простір сприяє міжнародному спілкуванню наукової спільноти в Інтернеті та зростанню академічної мобільності здобувачів освіти, де набагато важливішою та актуальною стає саме комунікативна англомовна компетентність фахівців немовних спеціальностей. Особливу увагу слід приділяти формуванню англомовної професійно-орієнтованої компетентності у говорінні, адже «за умови сформованості відповідних умінь здобувач зможе набути здатності до реалізації усномовленневої комунікації у важливих для нього сферах і ситуаціях спілкування фахового характеру» (Гуліч, 2022).

Мета статті – проаналізувати деякі складові вивчення ділової англійської мови професійного спрямування для здобувачів вищої освіти немовних спеціальностей.

Дослідження здійснювалось із застосуванням загальнонаукових методів (вивчення, аналіз і узагальнення довідкової інформації, огляд науково-освітніх друкованих та он-лайн джерел), а також систематизації та узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні у вищій професійній школі відбуваються зміни, що стосуються змісту, дидактичних методів та організаційних форм навчання, що поширюються на різні напрями підготовки майбутніх фахівців немовних спеціальностей. Одним із провідних завдань професійної підготовки здобувачів вищої освіти стає формування конкурентоспроможного спеціаліста, компетентного у своїх обов'язках та особливої ваги набуває формування іншомовної професійної комунікативної компетенції майбутніх фахівців немовних спеціальностей.

Вітчизняні викладачі вищої школи констатують, що метою навчання іноземної мови у ЗВО є досягнення рівня практичного володіння іноземною мовою для використання її в майбутній професійній діяльності, а також формування навичок розуміння, перекладу і текстової обробки іншомовних джерел. Треба формувати у магістрів не тільки базовий рівень фахової компетенції, вдосконалювати професійні знання уміння та навички, сприяти розвитку креативного мислення та мовлення, але й готувати майбутніх фахівців до роботи, моделювати реальні ситуації, які можуть виникнути у професійній діяльності. Використання нових інформаційних технологій, Інтернет-ресурсів значно допомагають реалізувати особистісно-орієнтований підхід до навчання, забезпечує індивідуалізацію та диференціацію навчання з урахуванням можливостей студентів, їх рівня володіння мовою, схильностей та уподобань, спонукає до пошуку нових форм навчальної діяльності (Долапчі, 2022).

Важливо зазначити, що сфери спілкування, тобто сфери практичного використання мови, нерозривно пов'язані з умовами, у яких це спілкування відбувається, тобто з ситуаціями спілкування,

Результати. Підсумовуючи, зазначимо, що у нашому дослідженні розглядаємо сфери спілкування як сфери практичного використання мови, у яких реалізуються відповідні типи мовлення, і які існують у межах конкретного лінгвосоціуму, а саме у сфері діяльності фахівців немовних спеціальностей та визначають характер мовленнєвої діяльності комунікантів, впливаючи як на норми спілкування, так і на вибір мовних засобів.

Висновки. Резюмуючи вищевикладене, можна дійти висновків:

1. Фахівці немовних спеціальностей з вищою освітою повинні вміти спілкуватися іноземною мовою на достатньому рівні як у побутовому житті, так і в професійній діяльності.
2. Практичному застосуванню теоретичних знань магістрантів немовних спеціальностей сприяє участь у міжнародній діяльності закладу вищої освіти, а також в англійськомовних студентських наукових конференціях.

3. Для формування мовленнєвих умінь та компетентностей іноземної (англійської) мови для освітнього процесу магістратури немовних спеціальностей треба визначити всі ситуації іншомовного спілкування.
4. Рівень володіння магістрантами іноземною мовою B2 забезпечує академічну і професійну мобільність здобувачів та дає змогу компетентно реалізувати подальшу професійну діяльність.

Подальшими перспективами наукових розвідок вважаємо дослідження компонентів іншомовної професійної комунікативної компетенції здобувачів вищої освіти магістратури немовних спеціальностей.

Література

1. Гуліч О.О. Пріоритетність професійно-орієнтованої мовленнєвої компетентності при вивченні англійської мови. Мовна освіта фахівця, сучасні виклики та тренди: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (24 лютого 2022 р). Харків, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого. 2022. С.36–37.
2. Деркач Г.О. Розвиток професійної комунікативної компетенції студентів з використанням кейс технології. *Мовна освіта фахівця, сучасні виклики та тренди: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (24 лютого 2022 року)*. Харків, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого. 2022. С. 37–39
3. Долапчі А.Ю. Інноваційна технологія навчання як метод ефективного формування іншомовних компетенцій. *Мовна освіта фахівця, сучасні виклики та тренди: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (24 лютого 2022 р)*. Харків: Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого. 2022. С. 43–46.
4. Тарнопольський О.Б. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: Підручник. Дніпро, Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.
5. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08832323.2023.2299434>.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08832323.2024.2306245>.

РОЛЬ ДИГІТАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПРИ ВИКЛАДАННІ НІМЕЦЬКОЇ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Ірина НИКИФОРЕНКО

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри німецької філології,

Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Анотація

Усі трансформації, які відбуваються в суспільстві, логічно знаходять своє відображення і в освіті. У 21-му столітті ми перейшли в інформаційну епоху, і, звісно ж, освіта має адаптуватись до цих змін, відповідаючи сучасним вимогам. Використання цифрових технологій у навчанні іноземним мовам не є модою, а є необхідністю сучасності. Саме тому пріоритетним напрямком при викладанні німецької мови як іноземної є гармонійне поєднання традиційного навчання з використанням передових технологій та розвиток дигітальної компетенції.

Ключові слова: викладання іноземної мови, німецька як іноземна, дигітальна компетенція, комунікативна дидактика.

В сучасному світі дигітальні технології займають все більше місця в нашому житті, змінюючи спосіб, яким ми спілкуємося та взаємодіємо один з одним. Все зростаюча кількість людей використовує цифрові пристрої та мережу Інтернет, щоб здійснювати навіть свої повсякденні задачі, такі як спілкування з рідними, робота та навчання. Стає практично неможливим ігнорування сучасних дигітальних технологій на заняттях з іноземної мови, так як цифрові технології – вже невід’ємна частина життя молодого покоління.

Дигітальна компетенція – це набір знань, навичок, умінь, що дозволяють людині ефективно використовувати цифрові технології для досягнення своїх цілей, вирішення завдань і проблем у різноманітних сферах життя. Навички дигітальної компетенції є важливим елементом освіти. Треба зауважити, що дигітальна компетентність не обмежується тільки технічними або інформаційними навичками, а також включає розуміння соціальних та культурних аспектів використання цифрових технологій, таких як етика, конфіденційність даних, культурна та мовна різноманітність тощо.

Додатковим аспектом дигітальної компетентності є вміння ефективно спілкуватися та співпрацювати в онлайн-середовищі, що зокрема означає вміння використовувати різні засоби комунікації (такі як електронна пошта, месенджери, соціальні мережі, відеоконференції). Також важливо вміти ефективно співпрацювати з іншими людьми в онлайн-середовищі, включаючи вільне спілкування, роботу в команді, спільне редагування документів, спільне вирішення проблем.

Дигітальні технології навчання іноземній мові включають в себе електронні підручники з використанням цифрових додатків, інтерактивні вправи в онлайн-режимі, доступ до Інтернету з автентичними ресурсами, такими як онлайн-журнали, статті, рекламні ролики, інтерв'ю, фільми тощо, а також можливості використання особистих мобільних пристроїв, фотокамери, відеоканери, диктофона та інтерактивної "смарт-дошки".

Згідно Б. Ланга, при використанні інтерактивних мультимедійних технологій у процесі навчання частка засвоєного матеріалу може сягати 75 %, що також підвищує мотивацію до навчання та є значущим фактором (Lang, 2019: 235).

При вивченні іноземної мови зазвичай ми не тільки хочемо вміти читати і писати нею, але й говорити і правильно чути її. Кожна вихідна мова викликає специфічну інтерференцію на основі фонологічних та фонетичних контрастів (особливо в надсегментному діапазоні) і, таким чином, призводить до типових відхилень вимови. (Reinke, 2011: 77). Неправильна вимова та недостатне декодування усних висловлювань часто погіршують або перешкоджають успішному спілкуванню набагато більше, ніж граматичні або лексичні помилки. Однак фонетичні відхилення також можуть призвести до "атрибуції дуже конкретних рис особистості" (там же) за межами простого розуміння на слух. Скрізь, де люди розмовляють один з одним, роль відіграють просодія та

фонетика.

З початку 21-го століття набуття усної компетентності все частіше стає головною метою викладання німецької як іноземної. Комунікативна дидактика іноземної мови є одночасно носієм і вираженням цієї тенденції, пов'язуючи навчання з мовними діями і, таким чином, створюючи методологічну основу для викладання іноземної мови (Hoffmann, 2017: 67).

Використання цифрових інструментів зараз вважається необхідним для викладання мови в різних навчальних закладах (Grein, Strasser, 2019). Фахівцями було вирішено закріпити Європейську систему орієнтирів для цифрової компетентності "DigComp" як програмну основу при викладанні та використовувати "DigCompEDU" як базис, де цифрові компетенції представлені на рівнях від A1 до C2, спираючись на GER.

Значна кількість сучасних лінгвістів підкреслюють роль формування дигітальної компетенції при викладанні німецької як іноземної, серед них насамперед: Г. Фанк (Funk, 2019: 76), який розглядає інтерактивність додатків з точки зору користувача; Й. Роше (Roche, 2019: 92), який підкреслює, що сучасні технології повинні не тільки дозволяти сприймати або імітувати мову, але й давати можливість творчо створювати мову для освіти та повсякденного життя; М. Грейн (Grein, 2020: 51), яка детально розглядає контент сучасних цифрових інструментів або так званих *EduApps* та проводить вебінари для викладачів німецької як іноземної, а також співпрацює з провідними видавництвами. Ч.-М. Чен вважає, що для навчання німецькій як іноземній було б дуже важливо використовувати цифрові інструменти, але конструктивно (тобто вивчаючи іноземну мову працюють з інструментами) і спільно (тобто вивчаючи мову створюють щось разом з цифровими інструментами). Крім того, саме ці цифрові інструменти повинні і можуть сприяти соціальному обміну. Без соціального обміну та почуття спільності відсутня необхідна мотивація для навчання (Chen, 2015: 350). Якщо немає часу або можливості для самостійного створення цифрових навчальних матеріалів з ними можна ознайомитися на відповідних платформах.

Інтернет багатий на поради щодо інструментів, за допомогою яких можна підтримувати дистанційне навчання, а навчання віч-на-віч може бути розроблено сучасним способом. У той же час можливе використання цифрових медіа дуже різноманітне та численне. Залежно від технічних вимог, наявних ресурсів та власної компетенції, викладачі можуть просувати широкий спектр цифрових компетенцій своїх учнів та оновлювати налаштування навчання, забезпечуючи якісну підготовку сучасних конкурентноспроможних фахівців з іноземної мови.

Література

1. 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.
2. DigCompEDU. (URL: https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu_leaflet_de-2018-09-21pdf.pdf).

3. Funk H. Feindliche Übernahme oder erweiterte didaktisch-methodische Szenarien? Fremdsprachenunterricht in Zeiten des digitalen Wandels. *Burwitz-Melzer, Eva/Riemer, Claudia/Schmelzer, Lars (Hg.): Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel*. Tübingen, 2019. S. 68–80.
4. Grein M., Strasser Th. Lernen mit digitalen Medien aus neurobiologischer und fremdsprachendidaktischer Sicht. *Empfehlungen Goethe-Institut*. Zagreb, 2019. S. 7–15.
5. Grein M. Sprachunterricht auf einmal digital: Online-Lernen vor, während und nach Corona. *Magazin Sprache*. Goethe-Institut, 2020.
(URL: <https://www.goethe.de/ins/bg/de/spr/unt/kum/21927962.html>)
6. Grein M. Evaluation der unterschiedlichen virtuellen Sprachkursformen. *Ersch, Christina Maria (Hg.): Evaluieren und Prüfen in DaF/DaZ*. Berlin, 2020. S. 49–72.
7. Handke J. Handbuch Hochschullehre Digital: Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre. 3., aktual. u. erw. Aufl. Baden-Baden, 2020. S. 33–38.
8. 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.
9. Lang B. Digitale Kompetenz in der Arbeitswelt: Anforderungen und Herausforderungen für den beruflichen Erfolg. Winterthur: Springer Gabler, 2019. S. 232–244.
10. Nykyforenko I. Digitale Kompetenzen von Lehrkräften im modernen DaF-Unterricht. *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. С. 310–313.
11. Roche J. (Hg.) *Medienwissenschaft und Mediendidaktik*. Tübingen, 2019. S. 90–95.

МЕДІА-ПРЕЗЕНТАЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ МЕЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ЧЕРЕЗ ІНОЗЕМНУ МОВУ

Віталій ОРЛОВ

старший викладач кафедри
іноземних мов професійного спрямування
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Анотація

Представлена робота розкриває питання оптимізації процесу навчання іноземним мовам. Поряд із цим висловлено думки щодо зв'язку вивчення іноземної мови з іншими дисциплінами. На прикладі навчального процесу майбутніх психологів здійснено спробу доведення такого підходу.

Ключові слова: компетентність, самостійна робота, презентація, мультимедіа, іноземні мови, творчість, інноваційні технології навчання.

Вступ. Перша чверть 21-го століття являє собою етап розвитку нестандартних методів, форм, підходів до викладання та вивчення іноземних мов. Вільне орієнтування в інноваційних процесах призводить до підвищення ефективності навчального процесу. Крім того, сучасний етап дозволяє використовувати різні напрямки взаємодії як у межах аудиторії (реальної або віртуальної), так і в умовах оселі, бібліотеки, музею тощо.

Розвиток сучасних технологій сприяє створенню різних каналів спілкування, одним із яких є підготовка та виголошення медіа-презентацій.

Нарешті, завдяки новітнім технологіям можна з великим успіхом застосовувати такий аспект університетського виховання майбутніх фахівців.

Методи дослідження. Практика викладання різних предметів у закладах вищої освіти передбачає досить велику кількість методів, які сприяють опануванню певною дисципліною. На етапі, коли здобувачі освіти отримують знання не тільки в аудиторії, але й у своїх оселях і навіть у бомбосховищах, спектр таких методів розширюється.

Традиційними залишаються методи вивчення матеріалу за допомогою підручника та конспекту. Для тих учнів, які не мають можливості відвідувати заняття, створюється безліч відео: лекцій, практикумів, поточних занять.

З іншого боку, вища освіта перейшла у вимір, коли матеріали для самовдосконалення можуть створювати самі здобувачі освіти. Більш того, така практика відповідає положенням освітніх фахових програм та робочих програм окремих дисциплін, а саме – з іноземної мови.

Відомо, що іноземні мови (далі - ІМ), зокрема англійська, становлять предмет обов'язкового компоненту освітніх програм. Більш того, ІМ займають так би мовити лідируючі позиції. Наприклад, у навчальному плані за спеціальністю 053 - «Психологія» першою у списку обов'язкових дисциплін стоїть предмет «Іноземна мова за професійним спрямуванням». Загальний обсяг дисципліни становить 70 годин практичних занять та 140 – самостійної роботи (Навчальний план підготовки бакалавра, 2023).

На третю позицію предмет «ІМ професійного спрямування» помістили розробники навчального плану за спеціальністю 111 - «Математика» (Навчальний план підготовки бакалавра, 2022). Для майбутніх бакалаврів-математиків передбачено 50 годин практичних занять та 100 – для самостійної роботи.

Як ми бачимо, самостійна робота студентів набула важливого значення. Такий підхід дає можливість зробити її більш різноманітною. До традиційних видів роботи (виконання вправ, опрацювання текстів, укладання тематичних фахових словничків тощо) можна додавати інші. Тут на допомогу приходять засоби, надані сучасними інформаційними технологіями, базами даних. Вони вписуються в методично-наукову концепцію виховання фахівців в різних галузях. Тут звернемось знов до документальної бази вже згаданого відділення «Психологія».

Як відомо, кожна програма містить низку компетентностей (інтегральної, загальних та спеціальних, або фахових), на формування яких спрямовано вивчення іноземної мови. Згідно із Освітньо-професійною програмою (ОПП) «Психологія» (Освітньо-професійна програма «Психологія», 2023), майбутні бакалаври мають набути таких компетентностей:

- здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у сфері психології, що передбачають застосування основних психологічних теорій та методів та характеризуються комплексністю і невизначеністю умов;
- здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями (ЗК 4), навички міжособистісної взаємодії (ЗК 8); здатність до особистісного та професійного

самовдосконалення, навчання та саморозвитку (СК 11), уміння адаптуватися до нових ситуацій та здатність до професійної мобільності (СК 12).

Перейдемо безпосередньо до презентації. Перш, ніж її робити, здобувачі освіти отримують від викладача свого роду покрокову інструкцію: з чого починати роботу, чим закінчити її тощо.

Важливим здається пункт пояснення, який торкається життєпису людини-вченого. Наприклад, майбутній автор творчого продукту може дати відповіді на низку питань. Інакше кажучи, має створити план, або зміст (його можна винести на початок презентації).

- Вчений та його коріння.
- Де він навчався, в які роки. Ким були його вчителі.
- Як він опинився в Одесі (навчався та залишився, закінчив інший заклад освіти та переїхав до Одеси і так далі).
- Наукові досягнення вченого.
- Школи та студії, які він запровадив. Його учні.
- Нагороди, премії, інші відзнаки.

Безумовно, студентам, які хочуть стати психологами, не обов'язково володіти інструментарієм та апаратом історичних досліджень. Проте, як будь-яка освічена людина, вони повинні мати певний кругозір та світогляд. Крім того, знайомство з історією життя видатної людини зможе допомогти у визначенні галузі, в якій хоче працювати майбутній фахівець.

Результати. Що це дає здобувачам освіти? Перш за все, така діяльність дає можливість формування та удосконалення компетентностей, які прописано в ОПП.

Виконання завдання націлено на пошук джерел різними мовами. Тут в якості наукової основи можна запропонувати звернутися до фундаментальної праці великої кількості вчених ОНУ імені І.І. Мечникова, яку було присвячено 150-тій річниці вишу (Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, 2015). Це фундаментальне видання в достатній мірі представляє психологічну науку навчального закладу зі згадкою людей, які рухали цю науку в нашому місті: М.К. Павловський (професор богослов'я, протоієрей) – викладач психології в Рішельєвському ліцеї; Р.В. Орбинський – перший викладач предмету «Психологія» в нашому університеті на початку його існування, І.М. Сеченов, М.Я. Грот, С.Л. Рубінштейн, Д.Г. Елькін, Є.О. Шевальов, В.О. Котов-Хроменко та інші.

Таким чином, із колективного видання можна, по-перше, взяти багато довідкового матеріалу. По-друге, він може стати відправним пунктом для розширення пошуків в інших джерелах. Робота над презентацією передбачає використання спеціальної лексики – термінології. Якщо уважно придивитись, то тут студент знайомиться з лексикою української мови, відшукує еквівалент в англійській. Такий процес формує дуже важливий компонент в опануванні мовою – процес зіставлення одиниць двох мов.

Не менш важливим фактором, до якого приділяється велика увага, є подолання так би мовити «антиплагіатного» бар'єру. Безумовно, процес

створення презентації буде супроводжуватися наявністю структур та слів, які зустрічалися безліч разів раніше. Тут на допомогу авторам прийде здатність перефразування думок із застосуванням розмаїття синтаксичних конструкцій, синонімії слів, семантичних гнізд.

Нарешті, робота, пов'язана із діяльністю одеських вчених є певним внеском у загальне збагачення знань про вітчизняну науку.

Висновки. Виконання презентації може сприяти вдосконаленню програм викладання історії в тій частині, яка розглядає розвиток науки України в різні періоди її існування.

Безумовно, виконання презентацій за темою «Одеські вчені-психологи» може мати вихід у простір поза аудиторію. Це може бути «обмін» презентаціями в межах календарних занять з подальшим обговоренням. Кращі презентації можуть брати участь у різноманітних конкурсах, конференціях. Мовна основа може використатися для складання мотиваційних листів, виступів на конкурсах, олімпіадах; у відповідях на іспитах.

Література

1. Навчальний план підготовки бакалавра, галузь знань 05 – соціальні та поведінкові науки за спеціальністю 053 Психологія. URL: https://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/edu-programm/psy/bakalavr/np_053psykhologiya_bakalavr_2023.pdf.
2. Навчальний план підготовки бакалавра, галузь знань 11 – Математика та статистика, Спеціальність 111 Математика. URL: https://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/edu-programm/fmfit/NP_111_bach_2022.pdf.
3. Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (1865–2015): історія та сучасність / гол. ред. І.М. Коваль; Одеський нац. ун-т ім. І.І. Мечникова. Одеса, ОНУ, 2015.
4. Осітньо-професійна програма «Психологія» першого (бакалаврського) рівня освіти за спеціальністю 053 Психологія. URL: https://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/edu-programm/psy/bakalavr/opp_053psykhologiya_bakalavr_2023.pdf.

ІНШОМОВНЕ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНЕ ЧИТАННЯ

Ірина ПОТАПОВА

старший викладач кафедри
іноземних мов професійного спрямування,
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Анотація

У доповіді проаналізовано необхідність професійно спрямованого читання та важливість урахування специфіки професії при навчанні іноземної мови майбутніх спеціалістів. Визначено роль читання фахових текстів у формуванні професійно спрямованої компетенції студентів.

Представлено, що велике значення при роботі з професійно спрямованими текстами надається анотуванню та реферуванню. Виокремлено той факт, що читання фахових текстів є першочерговою основою для подальших навичок усного висловлювання.

Доведено, що професійно-спрямовані тексти є одним з першочергових джерел формування лексичного запасу майбутніх спеціалістів.

Ключові слова: інноваційні методи, фахівці-політологи, професійно спрямовані тексти, ПІКК, автентичний текст.

Вступ. Метою доповіді є довести важливість врахування специфіки професії при навчанні іноземній мові майбутніх фахівців.

Методи дослідження. Формування узагальнених уявлень про професійно орієнтоване читання зумовило вибір методів дослідження, зокрема: теоретичного аналізу, що дав змогу сформуванню авторське розуміння поняття. За останні десятиріччя було проведено велику кількість наукових досліджень, серед яких фундаментальними працями з навчання іншомовного читання є праці Г.В. Барабанової (2005), З.І. Кличкіної (1983), Т.С. Серової (1988), С.К. Фоломкіної (1987). Зокрема дослідження Т.С. Серової та Г.В. Барабанової присвячені концепції навчання професійно орієнтованому читанню. Є також велика кількість дисертаційних досліджень: автори Т.Д. Шевченко, М.А. Алієва, Н.М. Магазова, В.Ф. Аїгова, Н.М. Бідюк, Л. Біркун, І.О. Зимня, М. Кенел, Г.О. Китайгородська, С.В. Козак, В.Л. Скалкін, Д. Хаймз та ін.

Розвиток міжнародного співробітництва, обмін думками із іноземними фахівцями, участь у міжнародних освітніх проєктах, у процесі глобалізації у політичному та соціальному житті підвищують значущість іноземної мови.

У пошуку найбільш актуальних, інноваційних методів навчання висококваліфікованих фахівців-політологів вищі навчальні заклади зобов'язані зосередитися на формуванні соціальної адаптації випускників у професійному просуванні та формуванні професійної мобільності.

Сфера міжнародної та внутрішньої політики, де рівень володіння іноземною мовою часом визначає успішність професійної діяльності випускника, відноситься до пріоритетних цілей спеціаліста в галузі викладання іноземних мов для політологів. Оволодіння професійною термінологією, різними кліше, що застосовуються у сфері політики, граматичними оборотами, які використовуються в газетних текстах, – все це є невід'ємною частиною підготовки студента до майбутньої професійної діяльності.

Підготовка бакалаврів зі знанням іноземної мови полягає у формуванні комунікативних умінь, які дозволили б їм здійснювати професійне спілкування іноземною мовою у різних сферах та ситуаціях. Ділова розмова може відбуватися в ході індивідуальних та групових контактів, у вигляді виступів на конференціях, при складанні ділових листів. Метою навчання іноземної мови є досягнення рівня, достатнього для практичного використання іноземної мови у майбутній професійній діяльності.

Термін «професійна іншомовна комунікативна компетенція», на думку дослідника О.Б. Тарнопольського (Тарнопольський, 1993), складається з шести компонентів: лінгвістичної, соціолінгвістичної, прагматичної, формально-логічної, психологічної і предметної компетенцій. Ці шість складників ПІКК формуються у студентів у межах чотирьох окремих навчальних аспектів (лінгвістичного, соціолінгвістичного, психологічного та предметного), які відповідають основним складовим загальної професійної іншомовної (англомовної) комунікативної компетенції.

Як правило, кожен публіцистичний текст, робота над яким надає величезні можливості для навчання студентів необхідним навичкам, випереджається інформацією, що вводить читача у соціокультурний контекст статті, а також дається список важких слів із їхніми дефініціями (Булатецька, 1997). Як зазначає Г.В. Барабанова (Барабанова, 2005), у немовному ВНЗ універсальною дидактичною одиницею професійно орієнтованого навчання є автентичний текст, який надає фактологічний матеріал для організації навчального спілкування. Від змісту тексту залежить результативність засвоєння термінологічної лексики при вживанні її у висловлюванні студентів. У доповіді встановлено, що читання виступає як окремий, самостійний вид комунікативної діяльності, мотивом якої є задоволення потреби в інформації, що міститься у професійному автентичному тексті.

Навчання професійно-орієнтованого читання включає такі етапи:

1. перед-текстове введення мовного матеріалу для формування тематичного термінологічного мінімуму;
2. самостійне читання автентичного навчального тексту;
3. навчальне аудиторне читання тексту з подальшим виконанням текстових вправ для розуміння змісту прочитаного;
4. робота над функціонально-композиційною структурою тексту з метою анотування тексту.

Читання як вид мовної діяльності широко використовується у пізнавальних цілях, для задоволення потреби в інформації. Доведено, що читання є одним із найважливіших видів комунікативної діяльності і навіть одним з основних засобів навчання іноземної мови.

Студенти повинні засвоїти деякі правила роботи з текстом, два з яких є:

- читати текст на іноземній мові – це не означає перекладати кожне слово;
- у процесі читання тексту слід спиратися в першу чергу на те, що знайомо у ньому (слова, вирази), і спробувати прогнозувати зміст тексту.

Для підбору текстів фахового спрямування необхідні знання характеристик студента як читача спеціальної літератури іноземною мовою.

Необхідно приймати до уваги професійні знання студента (знання зі спеціальності) і мовні (знання граматики, лексики, мова якої вивчається, а також закономірностей композиційної, семантико-синтаксичної та стилістичної організації наукового чи науково-технічного тексту).

Розвиток навичок читання і розуміння текстів неможливий без тісного зв'язку з іншими видами роботи над мовним матеріалом, у першу чергу з роботою над лексикою та граматикою цієї мови (Жлуктенко, 1971).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, ми розглянули деякі особливості відбору та аналізу професійно орієнтованих текстів, мета яких виробити у студентів немовних ВНЗ навички читання літератури за фахом. Іншомовна комунікація можлива за умови володіння суб'єктами іншомовного спілкування мовою як засобом комунікації. Рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності суб'єктів виступає визначальним фактором, що обумовлює рівень ефективності комунікативного

процесу в цілому. Щодо розвитку навичок роботи з текстами за фахом залишається ще багато питань, які чекають на своїх дослідників.

Література

1. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ. К, 2005. 101 с.
2. Булатецька Л.І. Інтерпретація предмета думки мовця та умови її комунікативної синтагматики. *Науковий вісник ВДУ. Романо-германська філологія*. 1997. № 5. С. 8–10.
3. Жлуктенко Ю.О. Методика викладання іноземних мов у вищій школі. К, Вища школа, 1971. 222 с.
4. Тарнопольський О.Б. Методика навчання англійської мови на II курсі технічного вузу: Посібник. К.: Вища школа, 1993. 167с.

ПЛЮРІЛІНГВАЛЬНІ ПРАКТИКИ У ВИКЛАДАННІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

Інна ТАРАСЮК

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри романської філології
Запорізький національний університет

Анотація

Створення студентами багатомовних текстів сприяє формуванню мовленнєвої компетенції. Залучення плюрлінгвальних практик у вивченні французької мови надає студентам можливість поглибити набуті навички володіння іноземною мовою, а також краще усвідомити власну мовну ідентичність та зрозуміти мовну ідентичність інших.

Ключові слова: білінгвізм, плюрлінгвізм, мультилінгвізм, франкофонія, плюрлінгвальне письмо.

У сучасному світі двомовність і багатомовність як окремих мовців, так і цілих спільнот є скоріше нормою, ніж винятком (Carlo, 2009). Тому постає питання про осмислення цих феноменів в контексті організації університетського навчання. Цікавим видається французький підхід до розуміння франкофонії як мультилінгвального середовища, де французька мова контактує з іншими мовами, якими говорять франкофони. Так, наприклад, в межах колоквіуму «F/francophonies en contextes universitaires et diversités de l'ailleurs: langues, mobilités, (trans)formations, identités» (4-5 квітня 2024 року) винесено проблему співвідношення мов і культур у контексті плюрлінгвізма, як базової складової університетського навчання та основи для проведення наукових досліджень (F/francophonies, 2024). Йдеться про переосмислення соціальних відносин у світлі соціолінгвістичних та міжкультурних множинностей, які виникають в умовах університетської мобільності.

У цьому контексті ведеться пошук плюрлінгвальних практик, які б допомагали комунікації студентів-франкофонів, які володіють різними материнськими та іноземними мовами. Прикладом такої практики є «Créathon d'écriture plurilingue» (Креатон плюрлінгвального письма) (Créathon, 2024), який започаткували викладачки декількох французьких вищих навчальних закладів міст Анже і Ле Ман. У назві закладено дві обов'язкові складові:

1) креативність і 2) плюрілінгвізм. У маленьких групах від 3 до 5 осіб студентам пропонується створювати тексти з додаванням слів з тих мов, якими вони говорять. Наступним етапом стає обмін текстами між групами з метою – впізнати / ідентифікувати залучені мови, що формує усвідомлення мовного і культурного різноманіття свого оточення, а також власної дотичності до цього мультилінгвального простору (Prasad, 2023).

У грудні 2023 року п'ять студенток, які вивчають французьку як іноземну на факультеті іноземної філології Запорізького національного університету дистанційно долучилась до Креатону плюрілінгвального письма, де головним завданням було переписати у креативний спосіб казку Шарля Перро «Дарунки феї» з залученням мов, які вони знають. Це були студентки другого, третього, четвертого курсів бакалаврату, а також першого курсу магістратури з рівнем знання французької від B1 до C1. Різний рівень французької мови передбачав різні труднощі для кожної з них при виконанні завдань Креатону та взаємну допомогу у виконанні поставленого завдання. Французька мова виступала канвою цього мультилінгвального спілкування, тому нашою метою було проаналізувати результати роботи над плюрілінгвальним текстом з огляду на формування мовленнєвої компетенції у володінні французькою мовою.

Створення плюрілінгвального тексту включає декілька етапів:

- 1) читання тексту-оригіналу французькою мовою з метою зрозуміти, про що йдеться (тип і жанр тексту, його структура, діючі особи, головна ідея тощо, а також мовні труднощі – лексичні, граматичні, стилістичні тощо);
- 2) обговорення можливих трансформацій тексту з огляду на залучення, з одного боку, прийомів креативного письма (оскільки початковий текст є тільки відправною точкою і його можна радикально змінювати), з іншого боку, мовленнєвих тактик при застосуванні тієї чи іншої мови у новоствореному тексті;
- 3) переписування початкового тексту у відповідності до напрацьованих групою креативної і плюрілінгвальної стратегій;
- 4) усна та письмова презентації новоствореного тексту (з можливим залученням мультимодальних практик – візуальної, художньої, артистичної, цифрової тощо);
- 5) обговорення результатів з іншими групами учасників.

Отже, можна зазначити, що робота над редагуванням плюрілінгвального тексту передбачає задіяння всіх компонентів комунікативної мовленнєвої компетенції: лінгвістичної компетенції, соціолінгвістичної компетенції та прагматичної компетенції. Послідовне виконання етапів завдання охоплює різні види мовленнєвої діяльності – читання, письмо, говоріння французькою мовою з перемиканням на коди інших мов (у нашому випадку це були – українська, англійська, німецька, італійська; російська була позбавлена голосу, як мова агресора, що вбиває). Кооперація студенток створила атмосферу уважного ставлення до думки кожної, а плюрілінгвальні елементи новоствореного тексту відобразили внесок кожної, хто над ним працював.

Література

1. Carlo M. Plurilinguisme et interculturalité pour la construction de la citoyenneté européenne. *Études de linguistique appliquée*. 2009/1. № 153. P. 67–76.
2. Créathon d'écriture plurilingue. URL: <https://enfance-jeunesse.fr/wp-content/uploads/2023/11/brochurecreathon23.pdf> (дата звернення: 01.04.2024).
3. F/francophonies en contextes universitaires et diversités de l'ailleurs : langues, mobilités, (trans)formations, identités. URL: <https://calenda.org/1107753> (дата звернення: 01.04.2024).
4. Prasad G. Tisser à partir des langues, des cultures et des expériences de vie des élèves. *La création des textes identitaires plurilingues en classes*. URL: <https://enfance-jeunesse.fr/wp-content/uploads/2023/11/brochurecreathon23.pdf> (дата звернення: 01.04.2024).

СЕКЦІЯ 2

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ: ЕМОЦІЙНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТІВ ТА ВИКЛАДАЧІВ ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОСТІ ОСВІТИ В УКРАЇНСЬКИХ ЗВО

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ТА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧІВ В УНІВЕРСИТЕТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Лариса МИРОНОВА

старший викладач кафедри
іноземних мов професійного спрямування,
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Вікторія УЛЬЯНОВА

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування,
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Анотація

Наслідки війни мають глибокий вплив на різні аспекти суспільства, включаючи освітню систему. Серед викликів, які виникають у педагогів, емоційне та професійне вигорання стає критичною проблемою. Викладачі, що відіграють ключову роль у формуванні навичок майбутніх фахівців, відчувають значне психологічне навантаження та емоційне виснаження внаслідок тривалої війни. Метою дослідження є аналіз особливостей професійного та емоційного вигорання викладачів в університетському середовищі, а також вироблення стратегій подолання цього синдрому.

Ключові слова: професійне вигорання, емоційне виснаження, психологічне здоров'я, мотивація, взаємодопомога.

Умови повномасштабного конфлікту ставлять перед педагогами гострі стресові виклики, такі як втрати серед колег, страх за власну безпеку, збільшення навчального навантаження та вплив травматичних подій. Ці фактори негативно впливають на психічний та емоційний стан, що ставить під загрозу їх здатність ефективно викладати та підтримувати своїх студентів. **Проблемою** в Україні є обмежена усвідомленість та розуміння емоційного вигорання серед викладачів в умовах воєнної агресії. Сучасні умови освітнього процесу накладають надзвичайно високі вимоги на педагогів. Однак часто увага до їх фізичного та психологічного благополуччя залишається на маргіналіях дискусій. Від стану психологічного благополуччя викладача безпосередньо залежить його виховний вплив на здобувачів. Сучасний стан української освітньої системи характеризується постійними змінами та активним впровадженням новітніх технологій. Подолання викликів часу вимагає не лише високого рівня професійності, але й стабільного психологічного стану викладача. Низька оплата праці, нестабільність умов праці та відносна відсутність визнання суспільством можуть призвести до

психоемоційного вигорання. Такі умови праці негативно впливають на фізичне та психічне здоров'я викладачів, що, у свою чергу, призводить до погіршення їхньої професійної діяльності та загального задоволення від неї. Наразі **актуальність** вивчення проблеми емоційного та професійного вигорання серед викладачів знаходиться на піку, оскільки впевненість педагога у своїх знаннях та навичках безпосередньо впливає на ефективність навчального процесу.

Цій проблемі присвятили свої наукові праці багато зарубіжних та вітчизняних дослідників: Г. Фрейденберг, Б. Пелман та Є. Хартман, К. Маслач, С. Джексон, В. Бойко, А. Маркова, Н. Гришина, В. Орел, Р. Павелків. Слід звернути особливу увагу на роботи М. Павлюк, Д. Журавської та Н. Клімишиної (2018), в яких досліджуються психологічні чинники, що викликають емоційне вигорання в професійній діяльності, зокрема педагогів, і підкреслюється важливість усунення цих чинників для запобігання емоційному вигоранню. Дослідження, проведене Т. Ковальковою, висвітлює синдром емоційного вигорання у педагогічних працівників. Робота мала на меті визначити масштаби проблеми та прояви вигорання серед викладачів, з'ясувати виклики, з якими вони стикаються (Ковалькова, 2016). Особливу зацікавленість викликала робота Р.В. Павелківа, в якій психолог зазначає, що однією з проблем в Україні є обмежена обізнаність та розуміння емоційного вигорання серед педагогів в умовах військової агресії. Багато педагогів та працівників навчальних закладів не повністю усвідомлюють згубний вплив війни на самопочуття викладачів. Як наслідок, ця проблема часто ігнорується або не вирішується належним чином, залишаючи педагогів без необхідної підтримки та ресурсів для подолання емоційних викликів, з якими вони стикаються (Павелків, 2023: 144).

Мета нашого дослідження полягає у вивченні проявів професійного вигорання викладачів закладів вищої освіти в сучасних умовах, а також у пошуку ефективних методів подолання цього явища. Наукові розвідки допомагають зрозуміти явище вигорання як структуровану низку симптомів (синдром професійного вигорання), що є частим проявом професійної деформації для професіоналів, чия діяльність пов'язана зі спілкуванням (педагоги, лікарі, сфери обслуговування, соціальні працівники, керівники). Для дослідження психологічних особливостей професійного вигорання особистості було використано комплекс теоретичних та емпіричних **методів дослідження**: аналіз психологічної та педагогічної літератури, систематизація, узагальнення та структурування даних, аналіз соціальних мереж з групами для викладачів закладів вищої освіти, спілкування з колегами.

Професійне вигорання – це синдром фізичного й емоційного виснаження, який свідчить про втрату професіоналом позитивних почуттів, що включає розвиток негативної самооцінки, негативного ставлення до роботи. Професійне вигорання є результатом тривалого стресу та перевантаження на роботі, і часто супроводжується неприємними відчуттями, пов'язаними з професійним середовищем, такими як відчуття марності, втоми та розпачу. Особа, яка стикається з професійним вигоранням, втрачає мотивацію та інтерес до своєї роботи, і стає байдужою до занять, які колись у неї викликали задоволення.

Важливо зауважити, що вигорання не зникає відразу: це серйозний симптом, який може тривати протягом кількох тижнів, місяців або навіть років. «Йдеться про поступове емоційне стомлення та спустошення, за яким стоять серйозні психологічні і психофізіологічні реакції, що мають свої причини, форми прояву та комунікативні наслідки, головне, що підґрунтям виникнення вигорання є потужна дія соціального фактору, який поєднується з відповідними внутрішніми чинниками» (Музичко, Фальковська, Гавриловська, 2017: 39)

Професійне вигорання відображається на емоційній сфері педагога, призводячи до зростання кількості афективних розладів, відчуття незадоволеності своїм життям та ускладнень у взаємодії з оточуючими. Ці ознаки мають негативний вплив на всі аспекти роботи викладача, призводячи до погіршення результатів і зниження задоволення власною діяльністю, що в свою чергу призводить до змін у мотиваційній сфері та розвитку синдрому емоційного вигорання. Викладацька діяльність призводить до фізичного та психічного напруження, що з часом може призвести до зменшення здатності адекватно реагувати на професійні ситуації. Це може спричинити розвиток емоційного вигорання, яке виявляється у виключенні або зниженні активності емоцій. Це явище зараз дуже поширене серед викладачів, ця проблема обговорюється на форумах, на сайтах, між колегами та в колі сім'ї. Причинами емоційного вигорання у викладачів є різні фактори, що потребують дослідження з метою збереження не лише здоров'я педагогів, а й студентів, оскільки це може впливати на їхні взаємини. Це психічний стан, що виникає внаслідок напруженої щоденної взаємодії зі студентами, який проявляється у втраті емоційної реакції на необхідні контакти в роботі, а також у різних порушеннях соціальних зв'язків. Процес вигорання впливає на емоційну, когнітивну та соматичну сфери особистості і може впливати на ефективність виконання роботи. Сучасна освітня система ставить перед викладачами високі вимоги, що змушує їх безперервно підвищувати рівень професійної компетентності, що призводить до додаткового фізичного та інтелектуального напруження. Напружені обставини на роботі викликають виснаження психофізіологічних ресурсів у викладача. Через тенденцію економії матеріальних ресурсів викладачів вищих навчальних закладів, "вигорання" сприяє постійне збільшення кількості студентів на одного викладача при нормуванні його навантаження. Викладачі відчувають постійний тиск з боку керівництва освітньої системи, низьку оплату праці та відсутність задоволення від своєї роботи. У викладачів професійне вигорання може бути представлено різними рівнями за ступенем тяжкості, а також за сферою реагування: фізіологічним, емоційним, поведінковим та смисловим. Синдром розгортається в три стадії, які можуть призвести до повної професійної непридатності викладача, а саме: емоційне виснаження, деперсоналізація і редукція персональних досягнень. Деперсоналізація передбачає цинічне, байдуже, негуманне ставлення до людей, з якими працюють. Контакти з колегами стають формальними, знеособленими; негативні настанови, що виникають, можуть спочатку мати прихований характер і виявлятися у внутрішньо стримуваному роздратуванні, яке з часом проривається назовні і призводить до конфліктів.

Редукція професійних досягнень – виникнення у викладача почуття некомпетентності у своїй професійній сфері, усвідомлення неуспішності у ній. Остання і найсерйозніша стадія характеризується зниженням почуття компетентності, цінності власної діяльності, негативним само сприйняттям, зниженням професійної та особистої самооцінки, де мотивацією і, зрештою, байдужим ставленням до роботи (Борисова, 2005).

Важливою задачею сучасної освітньої системи є розробка та впровадження стратегій профілактики та підтримки психічного здоров'я викладачів. Практичні рекомендації для викладача з емоційним та професійним вигоранням є простими, але іноді складними для виконання:

- регулярний відпочинок, знаходження балансу між роботою та відпочинком; намагатися не брати із собою роботу додому, однак, у сучасних умовах роботи це майже неможливо;

- постійні фізичні заняття, які принесуть задоволення;

- повноцінний сон як найважливіший фактор, що знижує стрес та емоційне вигорання;

- організація своєї роботи (робочого місця, режиму дня та ін.);

- відвідування психолога чи психологічного гуртка з метою зниження симптомів стресу та емоційного вигорання; аутогенне тренування чи медитація з метою зниження психоемоційної напруги та тривожності;

Керівництво університету може відігравати ключову роль у подоланні емоційного вигорання викладачів, забезпечуючи підтримку та створюючи умови для психологічного благополуччя. Серед рекомендацій можна зазначити:

- забезпечення відкритого та підтримуючого клімату в університетському середовищі, що сприятиме ефективній комунікації між керівництвом, викладачами та іншим персоналом;

- оцінка робочого навантаження викладачів, розглядаючи можливості для його раціоналізації, розподілу та забезпечення балансу між роботою та особистим життям;

- підтримка психологічного здоров'я за допомогою психологічних служб та консультацій для викладачів;

- визнання досягнень викладачів, що надихатиме їх на подальші успіхи; створення справедливої системи винагород та заохочувань;

- можливість впровадження дистанційної роботи та гнучких графіків розкладу;

- вчасне реагування на конфлікти, скарги та проблеми, забезпечуючи ефективний механізм їх вирішення;

- розвиток системи взаємодопомоги та підтримки серед викладачів.

Отже, **можемо підсумувати**, що професійне вигорання не є прямо пропорційним таким факторам, як довгий стаж роботи, вік або зовнішня результативність у професійній сфері. Синдром може виникати у великій кількості представників професії, оскільки саме вони активно взаємодіють з суспільством, саме у педагогів на перше місце виходить високий ступінь відповідальності за виконувану роботу. Водночас професійне вигорання - це індивідуальний процес, в основу якого покладено поєднання суб'єктивних та об'єктивних факторів, які залежать не лише від особистісних характеристик

людини, а й від індивідуальної системи професійного розвитку та соціальних умов. Загальний підхід до подолання професійного вигорання серед викладачів має бути спрямований на створення здорового робочого середовища, що сприятиме емоційному благополуччю та подоланню професійного вигорання.

Література

1. Борисова М. В. Психологічні детермінанти феномена емоційного вигорання у педагогів. *Питання психології*. 2005. № 2. С. 96–104.
2. Ковалькова Т. О. Вивчення синдрому емоційного вигорання у педагогічних фахівців. *Правничий вісник Університету «КРОК»*. 2016. № 24. С. 254–260.
3. Музичко Л. В., Фальковська Л. М., Гавриловська К. П. Емоційне вигорання викладачів вищої школи та їхнє професійне здоров'я. *Лікувальна справа*. 2017. № 7. С. 37–44.
4. Павелків Р. В. Синдром емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти в умовах військової агресії росії проти України. *Психологія: реальність і перспективи*. 2023. № 20. С. 144–153.
5. Павлюк М., Журавська Д., Клімишина Н. Психологічні чинники емоційного вигорання у професійній діяльності. *Актуальні проблеми психології*. 2018. XI. С. 226–244.

TEACHER AND STUDENT WELL-BEING IN EMERGENCIES

Viktoriia HRYHORASH

PhD in Philology, Associate Professor,
Department of Foreign Languages for Specific Purposes
Odesa I.I. Mechnikov National University

Abstract

This paper explores the challenges faced by educators, particularly in emergency settings, regarding secondary trauma, compassion fatigue, and burnout. Drawing on research findings and practical strategies, it highlights the detrimental impact of these phenomena on both educators and students. Additionally, the paper discusses the efficacy of mindfulness practices, such as guided meditation, in mitigating stress and promoting well-being among educators and learners.

Key words: *secondary trauma, compassion fatigue, burnout, meditation.*

Introduction. Educating can be incredibly demanding. According to a recent study, 78% of teachers expressed experiencing significant daily stress levels. Educators consistently report experiencing elevated levels of behavioral, psychological, and physiological symptoms due to work-related stress, yet they often hesitate to communicate these concerns with their employers (Education Support Partnership, 2023). This stress is further amplified when teaching in emergency settings and working with students with significant trauma histories.

The **aim** of this paper is to present the concepts of secondary trauma, compassion fatigue and burnout and ways that can support teachers and learners to overcome the negative impact of them in emergency settings.

Results. Secondary trauma, often referred to as vicarious trauma, occurs when individuals experience trauma indirectly through others sharing their traumatic experiences. While our lives are not directly endangered, we are emotionally impacted by the threat or past danger faced by someone else. Those experiencing secondary trauma may encounter physical symptoms such as disrupted eating or sleeping patterns and an elevated heart rate. They might also grapple with feelings of

guilt for experiencing stress, believing their experiences are not as severe as those shared with them – a phenomenon known as minimizing. Similar to primary trauma, individuals with secondary trauma may struggle with attention, abstract reasoning, and memory. Therefore, secondary trauma is a significant and genuine concern deserving attention.

Compassion fatigue, while connected to secondary trauma, differs in its manifestation. Cieslak et al. define compassion fatigue as “a reduced empathic capacity or client interest manifested through behavioral and emotional reactions from exposure to traumatizing experiences of others” (2014: 76). This type of fatigue, stemming from the word “tiredness,” reflects a depletion of empathy and sensitivity resulting from repeated exposure to students' traumas. It engenders feelings of helplessness and powerlessness, leading to overwhelming exhaustion and a diminished capacity to care, even for our students. Given that caring for students is fundamental to effective teaching, compassion fatigue poses a significant concern.

On the contrary, burnout, sometimes linked to compassion fatigue and secondary trauma, is distinct. It typically arises from prolonged stress, resulting in a loss of motivation and commitment to work. Burnout is rooted in the cumulative pressures of the job and evolves over time. Unlike secondary trauma, taking time off such as a weekend getaway or vacation can often alleviate burnout and restore motivation. Burnout has been shown to impact a teacher's inclination to depart from their profession (Christian-Brandt et al., 2020) and carries adverse consequences for students (Pas et al., 2012).

Studies have indicated that anxiety can hinder the language learning proficiency of language learners. “Low anxiety appears to be conducive to second language acquisition, whether measured as personal or classroom anxiety” (Krashen, 1982: 31).

What can a teacher do to reduce their own anxiety and stress level as well as students' ones? One answer may be to use guided meditation at the beginning of English class.

Meditation has been associated with heightened concentration skills and the reduction of depression, anxiety, and stress. It involves the practice of directing one's attention entirely and attentively, being fully present in the current moment, and quieting the other thoughts and distractions that may arise in the mind. Meditation can help relax students' as well as teachers' minds which can improve memory and attention (Machado, 2014). Educational institutions that use meditation have found decreased suspensions, increased student attendance, and fewer behavior problems – results that lead to increased focus and learning (Campbell, 2013; Kirp, 2014).

The following meditation activities might be used in the classroom:

1. *Don't ring the bell.* During this exercise, students gather in a circle and take turns delicately passing a bell to another student without causing it to ring. This engaging game serves to enhance concentration levels and foster self-discipline among participants (Wilmot, 2023).

2. *Choose a word.* Select a single word that encapsulates the concept students will ponder during meditation. This chosen word could be a fresh vocabulary term, a revision word, or a central theme from the literary material currently under study.

You have the freedom to pick a vocabulary item from today's reading or any other word you prefer. Once you've settled on a word, offer its definition and offer examples to illustrate its meaning. For students with higher proficiency, you have the option to select a renowned quotation that pertains to the chosen word. You can customize the daily meditation prompts to match the level of your students, adjusting the messages to be either straightforward or more intricate in both content and vocabulary. Additionally, you can incorporate visuals to complement the message. Use a spoken script such as this to guide students into meditation:

“Now clear your mind of all your outside thoughts. Be present, be here, in this moment. Let’s focus on one thought. Happiness. Think about what happiness is to you. Think of a moment when you were happy. As you close your eyes, picture happiness. As you breathe in, see your picture. As you breathe out, let yourself feel the happiness you are picturing and say silently to yourself, “I am happy.” Feel yourself relax and feel happy. Breathe in. Breathe out. “I am happy.” Breathe in. “I am happy” (Jenkins, 2015: 37).

3. *Gratitude art.* Each student receives five strips of paper to jot down five items they feel grateful for. These can range from people to experiences to personal qualities. Next, the strips are connected together to form a paper chain, which can be used as decoration in the classroom. This activity offers the opportunity to revisit gratitude by occasionally removing a piece of the chain and initiating discussions about why students appreciate the particular thing or person they mentioned (Wilmot, 2023).

The mindful meditation activities for teachers are as follows:

1. Practicing breathing exercises.

2. Taking a moment to reflect on what you are grateful for. Shift your focus towards the positive aspects of your life rather than the negative. This simple practice can help set a positive tone for your day and cultivate a mindset of gratitude.

3. Concentrating with one of your five senses to focus your attention. This is similar to mindfulness and helps to refocus your attention if you become anxious or stressed (Education Support Partnership, 2023).

4. Engaging all your senses to vividly envision a tranquil and serene scene. By incorporating sight, sound, touch, taste, and smell, you can immerse yourself in a deeply calming experience. This technique fosters a profound sense of well-being, enabling you to effectively manage your emotions during stressful situations

Conclusions. Educational contexts have undergone significant constructive changes recently. Within foreign language classrooms, there is a notable presence of learners who have immigrated from war-torn regions or are internally displaced and are adjusting to environments. The stress levels of adolescents and young adults is on the rise, and mental health disorders among teachers are a significant concern as well. Addressing the challenges of secondary trauma, compassion fatigue, and burnout among educators is paramount to fostering a supportive learning environment, especially in emergency settings. By implementing mindfulness practices like guided meditation, educators can not only manage their own stress levels but also support students in developing essential coping mechanisms. Through collaborative efforts and a commitment to well-being, educators and learners can navigate the

complexities of trauma and stress, fostering resilience and promoting positive outcomes in education.

References

1. Campbell E. Research round-up: Mindfulness in schools. Greater Good Science Center, University of California, Berkeley, 2013. URL: https://greatergood.berkeley.edu/article/item/research_round_up_school_based_mindfulness_programs
2. Christian-Brandt A.S, Santacrose D.E., Barnett M.L. In the trauma-informed care trenches: Teacher compassion satisfaction, secondary traumatic stress, burnout, and intent to leave education within underserved elementary schools. *Child Abuse Negl.* 2020. № 110 (Part 3).
3. Cieslak R. et al. A meta-analysis of the relationship between job burnout and secondary traumatic stress among workers with indirect exposure to trauma. *Psychological Services.* 2014. № 11(1). P. 75-86.
4. Education Support Partnership. A Guide to Meditation for teachers and education staff. 2023. URL: <https://www.educationsupport.org.uk/resources/for-individuals/guides/a-guide-to-meditation-for-teachers-and-education-staff/>
5. Jenkins A. Guided meditation in the English language classroom. *English Teaching Forum*, 2015.P. 35-38. URL: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/53_1_teaching_techniques_guided_meditation_classroom.pdf
6. Kirp D. L. Meditation transforms roughest San Francisco schools. *SFGate*. 2014. URL: www.sfgate.com/opinion/openforum/article/Meditationtransforms-roughest-San-Francisco-5136942.php
7. Krashen S. Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon Press, 1982. 210 p.
8. Machado A. Should schools teach kids to meditate? *The Atlantic*. 2014. URL: www.theatlantic.com/education/archive/2014/01/should-schoolsteach-kids-to-meditate/283229
9. Pas E. T., Bradshaw C. P., Hershfeldt P. A. Teacher- and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: identifying potential areas for support. *J Sch Psychol.* 2012. № 50(1). P. 129-145.
10. Wilmot S. Meditation in the classroom: Daily practices to foster positivity. 2023. URL: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2023/05/21/meditation-the-classroom-daily-practices-foster-positivity/>

СЕКЦІЯ 3 ПРОБЛЕМИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ, КУЛЬТУРНОЇ ТА МОВНОЇ ВАРІАТИВНОСТІ В СУЧАСНОМУ СВІТІ

ВИКОРИСТАННЯ KEYС-ТЕХНОЛОГІЙ В ЯКОСТІ ІНСТРУМЕНТУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Анастасія КРАМАРЕНКО

викладач кафедри іноземних мов
професійного спрямування

Одеського національного університету імені І.І.Мечникова

Анна БЛАГОРОЗУМНА

викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування
Одеського національного університету імені І.І.Мечникова

Анотація

В статті розглядається використання кейс-технологій у процесі навчання іноземних мов як засобу формування міжкультурної компетентності студентів. Наведено приклади кейсів, спрямованих на розбудову навичок спілкування, аналізу соціокультурних аспектів та вирішення міжкультурних конфліктів. Висвітлено переваги та недоліки використання кейс-методу в навчанні міжкультурної комунікації, а також підкреслено його роль у розвитку мовної та соціальної компетентності студентів.

Ключові слова: кейс-технологія, міжкультурна комунікація, німецька мова як іноземна.

Вступ. Проблема взаєморозуміння та взаємодії між представниками різних культур набула великого значення внаслідок модернізації сучасного суспільства та глибокої трансформації сучасної культури. Дана проблема потребує готовності до міжкультурної комунікації та здібності до міжкультурної компетентності.

Актуальність. В епоху розвитку міжнародних економічних відносин майбутнім спеціалістам надзвичайно важливо мати досвід в міжкультурній комунікації та володіти високим рівнем міжкультурної компетенції. Ці знання забезпечують конкурентоспроможність на міжнародному ринку праці. При формуванні міжкультурної компетенції викладачам потрібно орієнтуватися на особисту та професійну підготовку студентів, використовуючи при цьому у процесі навчання диференційний підхід (групування), різні варіації методів та форм навчання. Тобто віддавати перевагу сучасним активним та інтерактивним методам та технологіям навчання, що і зумовлює актуальність нашої роботи.

Мета роботи полягає в дослідженні особливостей використання кейс-методу в якості інструменту формування міжкультурної компетентності.

Результати дослідження. На заняттях з іноземної мови кейс-метод застосовується для розвитку навичок ведення дискусій, переговорів, вміння спілкуватися в команді, а також для використання в мові і закріплення досліджуваного лексичного і граматичного матеріалу. Даний метод заснований

на вирішенні нестандартної проблеми, забезпечує максимальну активізацію комунікативної та самоосвітньої діяльності студентів. Постановка проблеми і необхідність її вирішення сприяють розвитку критичного мислення, а необхідність ретельно продумувати ситуації розвиває логічне мислення, вміння аргументувати і переконувати співрозмовника (Аксьонова, 2012).

Кейси як метод навчання володіють великим потенціалом в навчанні прийняття рішень в умовах реальної ситуації міжкультурного спілкування. Кейс будується навколо складної, часто неоднозначної проблеми, і в даному контексті проблема повинна бути пов'язана з ситуацією міжкультурного спілкування, коли обидва учасники опиняються в стані нерозуміння один одного (Чепіль, 2012).

Розглянемо приклад кейсу ціллю якого є: розвинути міжкультурну компетентність, комунікативні навички німецькою мовою на основі заданої ситуації, роботу у колективі; збільшити словниковий запас слів; закріпити навички аналізу іноземного тексту; удосконалити навички знаходження проблеми та оптимального рішення.

Keйс №1: «Flüchtlinge und Schutzsuchende in Deutschland»

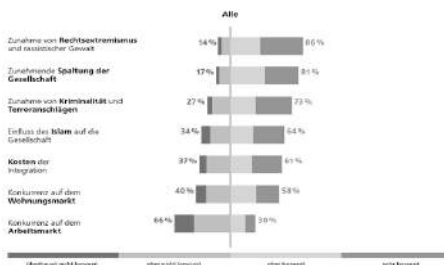
Seit der Flüchtlingskrise von 2015 gilt die Flüchtlingspolitik als besonders polarisierendes Thema. Eine große Mehrheit der Deutschen glaubt prinzipiell, dass Menschen, die vor Krieg und Verfolgung fliehen, in Deutschland Schutz finden sollen (3).

Allerdings gibt es Bedenken hinsichtlich einer Zunahme von Rechtsextremismus und rassistischer Gewalt. An zweiter Stelle steht die Sorge vor einer zunehmenden Spaltung der Gesellschaft.

Die Furcht vor steigender Kriminalität (z.B. massive Angriffe in der Silvesternacht 2015/16 in Köln, Hamburg und Stuttgart, bei denen es zu sexuellen Übergriffen auf Frauen und zu einer Vielzahl von Diebstählen durch Männer mit Migrationshintergrund kam) und Terror (im Februar 2016 in Berlin von vier verdächtigen Algerier; im Juli 2016 in Ansbach von 27-jähriger syrischer Flüchtling und im Juli 2016 in Würzburg von 17-jähriger Flüchtling aus Afghanistan) sowie dem Einfluss des Islam werden an dritter und vierter Stelle genannt. Gefolgt werden die Antworten von der Sorge um die Kosten der Integration sowie der Konkurrenz auf dem Wohnungs- und Arbeitsmarkt.

Seit dem 24. Februar 2022 gibt es in Deutschland auch Flüchtlinge aus der Ukraine. Bis März 2024 haben laut Schätzungen des UN-Flüchtlingskommissariats (UNHCR) rund 28,95 Millionen Menschen aus der Ukraine in Folge des Krieges die Grenze in ein nahegelegenes Land überquert. Zusätzlich haben rund 24,9 Millionen

Sorgen bezüglich Zuwanderung I
Wenn Sie an die Folgen des Zustuzs von Flüchtlingen und Migranten denken, sind Sie sehr besorgt, eher besorgt, eher nicht besorgt oder überhaupt nicht besorgt über die folgenden Dinge?



Quelle: alle Zahlen in Prozenten. Befragte: 1000. Basis: alle vollberechtigten, in Deutschland lebende Personen ab 16 Jahren. Angabe: Migrationshintergrund. Quelle: gfk/ifo, 2015

Menschen die Grenze in die andere Richtung überquert. Die Gesamtzahl der in Europa registrierten Flüchtlinge aus der Ukraine beträgt rund 5,98 Millionen im Februar 2024.

Aufgabe:

1. Sind die Begriffe «Flüchtlinge» und «Migrant» Synonyme?
2. Basierend auf dem Thema des Textes, was Sie denken, warum ein Konflikt zwischen dem Deutschen und dem Ukrainer entstehen kann? Wie kann man ihn lösen?
3. Erstellen Sie die eigene Grafik «Sorgen bezüglich Zuwanderung» im %, nach dem Beispiel aus dem Text. (Sie können die eigenen Fragen hinzufügen.)

Beschreiben Sie sie!

При навчанні іноземної мови та міжкультурної компетенції дані кейси містять безліч переваг.

По-перше, розбираючи кейс, студенти фактично отримують на руки готове рішення, яке можна застосувати в аналогічних обставинах.

По-друге, спостерігається не тільки володіння мовою, але й поведінка студентів. Збільшення в «багажі» студента проаналізованих кейсів, збільшує ймовірність використання готової схеми рішень до ситуації, що склалася, формує навички вирішення більш серйозних проблем.

По-третє, актуальні теми в кейсах, до яких завжди виникає багато запитань, втягують студентів у процес творчого обговорення та дискусії.

По-четверте, обговорюючи завдання про можливі непорозуміння між культурами, яке є одним з ключових питань до кожного кейсу, студенти не тільки збільшують рівень володіння іноземною мовою, застосовуючи нову лексику з кейсів, а й дізнаються нові факти про культуру країни, мову якої вивчають. При обговоренні даних фактів, йде порівняння з власною країною, що надає їм компетентність не тільки щодо іншої країни, а й щодо своєї.

Так, звичайно, є безліч переваг, але є також і недоліки.

По-перше, якщо студентам не будуть близькі теми в запропонованих кейсах, вони мабуть, обмежаться формальними відповідями на запитання, так як особистого досвіду у них може і не бути.

По-друге, результати кейс-стаді важко оцінювати по бально-рейтинговій шкалі, так як єдиної правильної відповіді не має, що робить роботу малопродуктивною з точки зору рейтинга студентів. Оцінити можна тільки знання мови.

Висновки. Зацікавленість до проблем міжкультурних комунікацій сьогодні є абсолютно виправданою. Щодо проблем в даній області ведеться багато дискусій серед наукового товариства. Полеміка думок впливає із самої сутності поняття, методів, підходів, які пов'язані з вивченням та аналізом комунікації у сфері культури. Метод кейсів тісно пов'язаний з реальністю та саме тому може використовуватися для ефективного формування міжкультурної компетенції та є інструментом взаємодії між студентами та викладачем. Кейс-метод вміло поєднує в собі як і групову та індивідуальну роботу студентів. В

результаті чого відбувається розвиток як комунікативної так і соціолінгвістичної та мовної компетенції майбутніх спеціалістів.

Література

1. Аксьонова В. І. Детермінанти оптимізації міжкультурної комунікації в умовах глобалізації. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. Вип. 50. 2012. С. 220–230.
2. Чепіль М. М., Дудник Н. З. Педагогічні технології: навч. посіб. К., Академвидав, 2012. 222 с.
3. Flüchtlinge und Schutzsuchende in Deutschland. [Електронний ресурс] – Режим доступу: URL: <https://www.lpb-bw.de/fluechtlingsproblematik>

РОЛЬ АНГЛІЙСЬКОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ В КОНТЕКСТІ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН

Нана МІКАВА

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Анотація

Дане дослідження присвячене аналізу вивчення англійської термінології міжнародних відносин, що передбачає оволодіння словниковим запасом, використання термінології, концептуальне розуміння, аналітичні навички, навички дослідження та читання, навички спілкування та міждисциплінарний підхід.

***Ключові слова:** міжнародні відносини. міжкультурна комунікація, словниковий запас, термінологія.*

Вступ. Міжнародні відносини як галузь дослідження зосереджуються на взаємодії між різними країнами та динаміці глобальної політики. Ця галузь включає в себе широкий спектр термінології та понять, які використовуються для опису та аналізу складності міжнародних справ. Вивчення міжнародних відносин є дуже актуальним у сучасному глобалізованому світі, оскільки воно забезпечує основу для розуміння та аналізу глобальних проблем, таких як зміна клімату, тероризм, бідність, пандемії та порушення прав людини. Це допомагає студентам зрозуміти складність цих проблем і виробити обґрунтовані думки про те, як їх вирішувати. Вивчення міжнародних відносин також сприяє зміцненню миру та безпеки шляхом вивчення причин конфліктів, вивчення стратегій вирішення конфліктів та вивчення ролі дипломатії та переговорів у запобіганні та вирішенні суперечок між націями. Навчання з міжнародних відносин дає студентам необхідні навички, такі як критичне мислення, вирішення проблем, міжкультурне спілкування та ведення переговорів. Ці навички є цінними в різних професіях, особливо в дипломатії, міжнародному бізнесі, гуманітарній діяльності та розробці політики. Англійська мова широко визнана як мова міжнародного спілкування. Це найпоширеніша друга мова у світі, яка використовується як *lingua franca* в різних сферах, таких як бізнес, дипломатія, туризм, наука та технології (Бик, 2012). Володіння англійською

дозволяє людям з різних країн і культур ефективно спілкуватися та розуміти один одного, долаючи мовні та культурні бар'єри. Його широке використання зробило англійську мову важливою навичкою для міжнародної взаємодії та сприяло її статусу як глобальної мови.

Ціль. Метою даної роботи є окреслення основних аспектів дослідження англійської термінології міжнародних відносин.

Результати і обговорення. Вивчення англійської термінології в міжнародних відносинах включає кілька ключових аспектів. Зупинимось на них докладніше.

Одним із головних аспектів досліджуваного явища є методологічний, а саме засвоєння словникового запасу. Студентам, які вивчають міжнародні відносини, необхідно оволодіти спеціальним словником, пов'язаним із цією сферою. Це включає терміни та фрази, характерні для дипломатії, міжнародного права, глобального управління, безпеки та інших відповідних тем. Для ефективної комунікації та розуміння концепцій і проблем міжнародних відносин вкрай важливо накопичити словниковий запас.

З попереднім логічно пов'язаний наступний аспект вивчення — термінологічне використання. Вивчення англійської термінології в міжнародних відносинах передбачає розуміння того, як і коли правильно використовувати конкретні терміни та фрази. Це включає в себе розуміння нюансів і контексту, в якому використовуються певні терміни, а також їх конотації та значення. Студенти повинні розвивати вміння правильно застосовувати термінологію в письмовому та усному спілкуванні. Окрім термінології, студенти повинні зрозуміти основні концепції та теорії міжнародних відносин. Недостатньо просто запам'ятати визначення; студенти повинні зрозуміти ідеї, що лежать в основі термінів, і те, як вони стосуються глобальної політики, дипломатії та інших аспектів міжнародних відносин.

Вивчення англійської термінології в міжнародних відносинах допомагає розвинути критичне мислення та аналітичні навички. Студенти повинні вміти аналізувати й оцінювати сенс і значення конкретних термінів у ширшому контексті міжнародних відносин. Це передбачає вивчення наслідків термінології в різних сценаріях і розуміння їх впливу на політику, дипломатію та глобальні справи.

Щоб ефективно вивчати англійську термінологію в міжнародних відносинах, студентам потрібні сильні дослідницькі навички та навички читання. Вони повинні вміти знаходити та мати доступ до відповідної наукової літератури, звітів та інших джерел, які обговорюють та аналізують термінологію міжнародних відносин. Ці навички дозволяють студентам поглибити своє розуміння та бути в курсі подій у цій галузі.

Вивчення англійської термінології в міжнародних відносинах також покращує навички спілкування. Студенти повинні вміти ефективно передавати складні концепції та ідеї в письмовій та усній формі, використовуючи відповідну термінологію та мову. Це включає в себе здатність узагальнювати, пояснювати та формулювати концепції міжнародних відносин для різних аудиторій.

Лінгвістичні аспекти англійської термінології в міжнародних відносинах включають наступне: формування термінології (англійська термінологія в міжнародних відносинах часто формується за допомогою різних лінгвістичних процесів, таких як запозичення, деривація, складення та конверсія. Наприклад, такі терміни, як «мультилатералізм» і «недержавні суб'єкти» утворюються шляхом складання, тоді як такі терміни, як «глобалізація» та «дипломатія» запозичені з інших мов) (Gibbons, 1994); семантичний аналіз, який передбачає вивчення денотації (буквального значення) і конотації (асоційованих значень і наслідків) термінів (Лесна, 2017), наприклад, термін «м'яка сила» має конотацію впливу через залучення, а не примус; стандартизація термінології має вирішальне значення для забезпечення ефективної комунікації в міжнародних відносинах, оскільки вона допомагає уникнути непорозумінь і сприяє точному та узгодженому спілкуванню між науковцями, практиками та політиками (Руднева, 2017).

Лінгвістичні аспекти англійської термінології в міжнародних відносинах також поширюються на переклад і усний переклад термінології. Письмові та усні перекладачі відіграють вирішальну роль у забезпеченні точного та культурно відповідного спілкування між різними мовами та культурами. Вони повинні глибоко розуміти лінгвістичні та термінологічні аспекти міжнародних відносин, щоб ефективно передавати значення різними мовами.

Висновок. Таким чином, вивчення англійської термінології міжнародних відносин передбачає оволодіння словниковим запасом, використання термінології, концептуальне розуміння, аналітичні навички, навички дослідження та читання, навички спілкування та міждисциплінарний підхід. Він озброює студентів мовою та знаннями, необхідними для навігації та ефективного внеску в сферу міжнародних відносин. Лінгвістичні аспекти англійської термінології в міжнародних відносинах охоплюють формування термінології, семантичний аналіз, лексичні та синтаксичні моделі, стандартизацію термінології, а також письмовий та усний переклад. Ці аспекти сприяють ефективній комунікації та розумінню концепцій і проблем міжнародних відносин серед науковців, практиків і політиків.

Література

1. Бик І. Економічні та соціальні чинники співіснування глобальної та місцевих мов. *Вісник Львівського університету. Серія міжнародні відносини*. 2012. Випуск 30. С. 376–381
2. Лесна Г. М. Українська термінологія міжнародних відносин як аспект у вивченні української мови як іноземної. *Записки з українського мовознавства*. 2017. Вип. 24 (1). С. 125–131.
3. Руднева І. Жанрова специфіка юридичного дискурсу і його мовна реалізація. *Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов*. 2017. № 85. С. 101–107.
4. Gibbons J. *Language and the Law*. London and New York, Longman. 1994. 316 p.

ОБРАЗ ДИТИНИ І СВІТ ДИТИНСТВА В РОМАНІ Ч. ДІККЕНСА «ДЕВІД КОППЕРФІЛЬД»

Валентина РОМАНЕЦЬ

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри зарубіжної літератури
факультету романо-германської філології
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Маргарита ПЕЙЧЕВА

студентка 3-го курсу французького відділення
факультету романо-германської філології
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Вікторія ТОНІЙ

студентка 3-го курсу французького відділення
факультету романо-германської філології
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Анотація

Дане дослідження присвячене аналізу майстерності видатного англійського письменника Ч. Діккенса в зображенні образу дитини і світу дитинства в романі «Девід Копперфільд». Автори дослідження доводять, що письменник з великою психологічною майстерністю зображує внутрішній світ свого героя, етапи його дорослішання.

Ключові слова: розгортання подій, епізод, іділія, характери, фантазія.

Ч. Діккенс вперше в літературі свого часу з великою увагою, а також психологічною майстерністю зображує дитину і світ дитинства. Для цього треба було змінити традицію XVIII століття і вигадати нові принципи створення характеру. Особливості пошуку письменника відбивають навіть назви розділів його роману.

Метою даної статті є дослідження майстерності Ч. Діккенса в створенні образу головного героя Девіда Копперфільда в автобіографічному романі «Девід Копперфільд», показати спільне та відмінне в образі Девіда з автором твору. **Актуальність** дослідження обумовлена тим, що й досі твори Ч. Діккенса викликають значний інтерес у фахівців різноманітних країн і постійно залишаються об'єктом наукового аналізу так само, як досліджуваний текст. Тим фактом, що дуже мало існує досліджень щодо світу дитини в творах письменника, в тому числі і відносно даного роману, обумовлені **прогалини** в розкритті даної теми.

Основними методами дослідження, що використовують автори, є історико-біографічний та типологічний методи.

Один з перших розділів роману названо «Я спостерігаю» (*I observe*). Автор використовує прийом «подвоєння смислу»: йдеться про спостереження дитини і, одночасно, про ставлення автора спогадів до тих, уже давніх подій.

«Looking back as I was saying, into the blank of my infancy, the object I can remember as standing out by themselves from a confusion of things, are my mother and Pegotty. What else do I remember? Let me see» (Dickens, 2012: 129).

Так оформлені вступні описи першого розділу. Але автор передає не тільки зміст своїх вражень, але й ту специфічну наївність, з якою він, дитина, сприймав події свого життя. Усі розуміють, що спостерігач у Ч. Діккенса – дитина, але, виявляється, він розповідає не тільки про ті речі, що характеризують його наївність, але й про те, що вже дорослий читач сприймає як помилку дитини. Типовим прикладом подібного відображення світу є історія залицання до матері Девіда її другого чоловіка, містера Мердстона. Наївність хлопчика, що оповідає, є тут джерелом для сентиментально-гумористичного відтінку подій, власне кажучи, мало втішних.

«...But there he was, in church, and he walked home with us afterwards. He come in, too, to look at a famous geranium we had in the parlous – window. It did not appear to me that he took much notice of it, but before he asked my mother to give him a bit of my blossom» (Dickens, 2012: 305).

Ця своєрідна дитяча «точка зору» поширюється і на подальше розгортання подій. Та само, як Девід не може зрозуміти епізоду з квіткою, так не розуміє він, навіщо його відіслали на певний час до рідних Пеготті. Він світло і чисто насолоджується рибацькою ідилією в Ярмуті, своєю дружбою з маленької Емілі і нескінченно здивований змінами, що відбулися за цей час у будинку (які зовсім не є несподіванкою для читача). «Зміна інтонації відбувається поступово від гумористичного «нерозуміння» романтичних епізодів цієї історії. Маленький Девід переходить до жаху перед несправедливістю, жорсткістю своїх нових родичів, що поневолили і його, і по-дитячому безпомічну матір» (Кагановська, 2003: 79).

Тоді замість веселого дитячого нерозуміння з'являються міркування. Коли Девід уперше усвідомлює, що мати, в угоду новому чоловіку ховає свою любов до сина і відмовляє йому в звичній ласці, він піднімається наверх, сідає на постіль і замислюється. І коли це здивування перед жорстокою суворістю життя, що змінила ідилію, досягає свого апогею, тоді до здивування дитини приєднується ще й подив автора роману:

«I know enough of the world now, to have almost lost the capacity of being much surprised by anything: but it is matter of some surprise to me, even now, that I have been so early thrown away, at such an age» (Dickens, 2012: 153).

Важливість «здатності спостерігати» підкреслюється автором і має для нього принципове значення. Ця здатність свідчить не просто про здібності дитини, але здебільшого про його письменницький талант. Девід, підкреслює автор, живе в особливому світі й остеронь від людей. Фантазія, любов до книг і спостережливість становлять смисл його внутрішнього життя. З цих трьох елементів, на думку письменника, формується майбутній автор.

Друга функція дитячої спостережливості в тесті Ч. Діккенса – це спосіб пізнання реального життя. Самі зі спостережливості починається проникнення дитини в найглибші шари дійсності. Повільно, фіксуючи багато деталей, герой Ч. Діккенса осягає суть речей і людей. Приклад – найдокладніший опис зовнішності містера Мердстона, вітчима Девіда. Спочатку містер Мердстон показаний нібито на відстані і без «великого плану». Але один раз, ще до початку сварок між ними, містер Мердстон узяв Девіда з собою покататися

верхи і посадив його до себе в сідло. «Девід Копперфільд використовує цю близькість для того, щоб зробити точний знімок зі свого майбутнього вітчима, докладно розповідаючи про колір і вираз його очей, про овал обличчя тощо» (Лібман, 2010: 132).

Іноді ця спостережливість, фіксація дрібних подробиць дається автором як контраст із глибокими внутрішніми переживаннями. Так, подорож Девіда на похорон матері цілком пронизана побутовими дріб'язками, що відтіняють його нещастя. Але як би там ні було, герой-спостерігач завжди стоїть поруч з героєм, що переживає, і своїм поглядом доповнює те, що вислизнуло з уваги персонажа, зайнятого своїми почуттями. З цих спостережень найелементарніших подробиць життя поступово утворюється картина, яку зможе створити майбутній художник – тобто письменник, яким і стане Девід.

«When my thoughts go back now, to that show agony of my youth, I wonder how much of the histories I invented for such people bans like a mist of fancy over well – remembered facts. When I treat the old ground, I do not wonder that I seem to see and pity, going on before me, an innocent romantic boy, making his imaginative world out of such strange experiences and sorolid things» (Dickens, 2012: 115).

Висновки. Дитинство в романі Ч. Діккенса характеризується ще й ідилічним світосприйманням. Ідилією для Девіда було його життя в Ярмуті. Тут, відлучений від домашнього вогнища, Девід проводить кілька щасливих днів, відпочиваючи не стільки як дитина, скільки як доросла людина, стомлена життям.

Однак цій короткій миті відпочинку приходить кінець, закінчується дитинство Девіда. Воно завершується в той момент, коли він, здавалося б, раз і назавжди звільнився від усіх життєвих тягот, знов знайшовши свою бабусю Бетсі, що колись від нього відмовилася.

Ці життєві тяготи знову відродяться, але на іншій, більш реальній, «дорослій» основі. Девід Копперфільд уже не буде романтиком і сліпим спостерігачем, який живе у світі фантазії. Починається новий етап у його біографії. Девід працюватиме над влаштуванням свого життя в сучасному йому суспільстві. Він зрозуміє, що з його обмеженими фінансовими можливостями (бабуся Бетсі, його покровителька, на той час утрачає своє майно), потрібно багато працювати, щоб завоювати місце в житті. Романтичне кохання, рибацька хатина, хвилі і вітри прибережної Англії залишаться позаду. Настає момент дорослішання.

Список літератури

1. Казановська О. М. Метасеміотичне дослідження текстових концептів художнього твору. *Мова і культура. Лінгвокультурологічна інтерпретація тексту*. Вип. 6. Т. III. Ч. 2. К., Видав. дім Д. Бурого, 2003. С. 73 – 81.
2. Лібман З. Я. Чарлз Діккенс: Життя і творчість. К., Дніпро, 2010. 186 с.
3. Dickens Ch. *Great Expectations*. L., Wordsworth Editions Limited, 2012. 448 p.

СЕКЦІЯ 4

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА ТА ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ РІЗНИХ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ СТИЛІВ

ПЕРЕКЛАД УКРАЇНОМОВНИХ БАГАТОКОМПОНЕНТНИХ ВОЄННИХ ТЕРМІНІВ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Лариса МОСІЄВИЧ

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування
Запорізький національний університет

Анотація

У статті проаналізовано структуру україномовних багатокомпонентних термінів в контексті воєнної термінології та особливості їх перекладу англійською мовою. Визначено, що переклад багатокомпонентних термінів часто вимагає перестановки компонентів та трансформації структури відповідно до мовних особливостей англійської мови. Деякі багатокомпонентні терміни можуть мати кілька варіантів перекладу для кращого уточнення інформації, яку вони несуть. Загалом, воєнна термінологія характеризується пошуком оптимальних стратегій термінотворення.

***Ключові слова:** багатокомпонентні терміни, воєнна термінологія, калькування, перекладацькі трансформації, структура*

Вступ. В умовах війни в Україні переклад воєнного дискурсу стає важливим елементом забезпечення інформаційної прозорості та розуміння подій серед міжнародної спільноти. Саме тому актуальність дослідження зумовлена необхідністю забезпечення адекватного та коректного перекладу воєнних термінів для ефективної міжнародної військової співпраці. Проблемам воєнного перекладу присвячено роботи Балабіна В. (Балабін, 2018), Білана М. (Білан, 2010), Лісовського В. (Лісовський, 2017), Мосієвич Л.В. (Мосієвич, 2021), проте, перекладу багатокомпонентних термінів приділено недостатньо уваги.

Методи. При аналізі задіяно перекладацький метод, метод аналізу словникових дефініцій, метод структурно-словотвірного аналізу.

Результати. Найбільші труднощі при перекладі викликають багатокомпонентні терміни. За визначенням Карабана В.І. (Карабан, 2020: 134), до багатокомпонентних термінів ми відносимо терміни-словосполучення з кількістю компонентів від трьох до п'яти й більше. Необхідність їх очевидна, оскільки вони мають конкретніше, точніше значення завдяки залежним словам, що уточнюють значення головної термінолексеми. Вони відносяться до аналітичних термінів, мають чітке визначення, відрізняються стійкістю і семантичною цілісністю поняття. Труднощі пов'язані з тим, що складові частини словосполучення і зв'язок між ними можуть бути різними. Як складові елементи словосполучення терміни можуть відноситися до абсолютно різних сфер науки і техніки або бути представленими різними частинами мови.

На нашу думку, феномен великої кількості багатокомпонентних термінів пов'язаний з тим, що воєнна наука охоплює декілька типів воєнної термінології:

- 1) тактичну, що включає теорію і практику підготовки і ведення бою з'єднаннями, частинами (кораблями) і підрозділами різних видів збройних сил, родів військ (сил флоту) і спеціальних військ на суші, в повітрі і на морі;
- 2) військово-організаційна, що відноситься до організаційної структури військ;
- 3) військово-технічна, що відноситься до військової техніки, зброї;
- 4) термінологія за видами збройних сил;
- 5) термінологія за родами військ (Лисичкіна, 2022: 373).

Аналіз воєнної терміносистеми дав змогу виявити продуктивні термінотворні моделі. Найчисленнішу групу складають трикомпонентні терміни, які утворюються за наступними моделями:

- прикметник + іменник + іменник: *бойове чергування у повітрі – airborne alert*;
- іменник + прикметник + іменник: *можливості армійської авіації – army aviation strength*; *навчання з бойовою стрільбою – live exercise*;
- іменник + іменник + іменник: *наказ на відкриття вогню – fire order*;
- прикметник+прикметник+іменник: *наземна загальновійськова складова – land combined arms component*, *наземна тактична група – land task force*.

Під час аналізу трикомпонентних та чотирикомпонентних термінів, утворених на основі двоконпонентних термінів, виявлено тісні структурні та семантичні зв'язки. Усі типи трикомпонентних термінів характеризуються використанням іменника як основного компонента в кінцевій позиції. Натомість чотирикомпонентні терміни менш представлені в досліджуваній термінології. Вони зазвичай утворюються за допомогою додавання прикметників, діеприкметників, іменників та прислівників до трикомпонентних термінів-словосполучень.

Для англійських багатокомпонентних термінів зазвичай характерні залежні компоненти, що розташовуються зліва від основного компонента, у той час, як українські терміни мають праворуч розгортання. Цей аспект важливо враховувати при перекладі таких термінів. Під час перекладу слід окремо розглядати кожен компонент, що спрощує розуміння та збільшує точність. Таким чином, аналіз показує, що воєнна термінологія містить велику кількість багатокомпонентних термінів, зокрема трикомпонентних та чотирикомпонентних, і визначає особливості їх перекладу:

- 1) багатокомпонентні терміни рідко перекладаються дослівно, як в цьому випадку: *зброя масового ураження – weapons of mass destruction*;
- 2) зазвичай вони перекладаються справа ліворуч, починаючи з останнього компонента: *група підтримки на гелікоптерах – helicopter support team*. Якщо є прийменник в мові оригіналу (МО), він не переходить до мови перекладу (МП), тому що для англійської мови характерним є безприйменниковий зв'язок. Ще приклад: *зона розпізнавання цілій ППО – air defence identification zone*. Абревіатура в МП не збережено.
- 3) чимало багатокомпонентних термінів не зберігають таку ж саму кількість компонентів в МП. Перекладач може використовувати вилучення: *військовий район особливої важливості – military interest area*; *військові дії в межах населеного пункту – military operations on urban terrain*; *військові запаси*

матеріальних засобів – *military stores*; вогонь по незапланованій цілі – *opportunity fire*; група забезпечення наземних сил – *land support group*.

В деяких випадках відбувається значне вилучення: *децентралізоване використання легкої авіації сухопутних військ – decentralized employment*. П'ятикомпонентний термін стає в МП двокомпонентним. Єдиним поясненням такої радикальної трансформації, на наш погляд, є дві стратегії: конспіралогічна та економія часу. Деякі трикомпонентні терміни суттєво змінюють форму, стають однокомпонентними. В МП відтворюється тільки ядро – основний іменник, який несе головне змістове навантаження: *зіставлення розвідувальних даних – correlation*; *джерело розвідувальних даних – source*; *здатність до тривалих дій – sustainability*. Зазначимо, що термін *sustainability* в сучасному глобальному просторі набув велику популярність і високу номінативну щільність. Проте, використання його в такому контексті може бути несподіваним: *Sustainability – the ability of a force to maintain the necessary level of combat power for the duration required to achieve its objectives*.

4) Декілька термінів перекладено через трансформацію додавання: *забезпечення наземним транспортом – ground transportation supply support*. Трикомпонентний термін в МО стає чотирикомпонентним в МП.

5) В деяких термінах прикметник, який несе уточнювальну інформацію, може мати декілька варіантів перекладу. Так, прикметник *загальний* має три відповідника в МП: *indirect, overall, general*: *Загальна авіаційна підтримка – indirect air support (Support given to land or sea forces by air action against objectives other than enemy forces engaged in tactical battle. It includes the gaining and maintaining of air superiority, interdiction)*. *Загальне керівництво операціями – overall control of operations (Authority, responsibilities, and activities of military commanders for the direction and coordination of forces and for the implementation of orders related to the conduct of operations)*. *Загальна підтримка інженерних військ – general engineer support (General support covers all engineers missions which do not fall within the scope of direct support and aimed at facilitating the projection and withdrawal of a force, at preserving its freedom of action and operational capability, as well as at meeting some other conditions for success)*.

Висновки. Отже, виходячи із структурного аналізу україномовних багатокомпонентних термінів, ми можемо зробити висновок, що ця термінологія розвивається динамічно і сьогодні перебуває в стані пошуку найбільш оптимальних способів термінотворення. Структура багатокомпонентних термінів є різноманітною. Саме вона впливає на вибір перекладацьких стратегій і тактик. У процесі перекладу англійською мовою часто втрачається або змінюється кількість компонентів.

Література

1. Балабін В. В. Теоретичні засади військового перекладу в Україні: монографія. Київ : Логос, 2018. 492 с.
2. Білан М. Б. Лексико-семантичні проблеми військового перекладу. Київ, Логос, 2010. 244 с.

3. Карабан В.І. Переклад англословної наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. Вінниця, Нова Книга, 2020. 576 с.
4. Лісовський В. М. Військово-спеціальний переклад: підручник у трьох томах. Київ: ВІКНУ, 2017. 234 с.
5. Лисичкіна І.О., Лисичкіна О.О. Сучасна військова лексика в аспекті англо-українського перекладу. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Сер.: Філологія. 2022. № 57. С. 190 – 193.
6. Мосієвич Л.В. Переклад україномовних військово-політичних термінів англійською мовою. *Теоретичні та практичні дослідження в галузі філології та мовознавства*. Херсон: Молодий вчений, 2021. С. 86-90.

СИСТЕМА МЕТОДІВ ПЕРЕКЛАДУ КОМУНІКАТИВНО-КУЛЬТУРНОЇ НЕВЕРБАЛІКИ ЗІ СЛОВ'ЯНСЬКИХ МОВ НА В'ЄТНАМСЬКУ

Суєн ЧАН ТХІ

аспірант філологічного факультету

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

***Анотація.** Мета дослідження – виявити та схарактеризувати специфіку перекладу невербальної поведінки персонажів художніх текстів, що є представниками різних слов'янських комунікативних культур, на в'єтнамську мову. Об'єкт вивчення – засоби відтворення перекладачами на в'єтнамську мову невербальної поведінки українців, поляків і чехів на матеріалі деяких творів О. Довженка, Б. Пруса, Е. Ожешкової, Ю. Фучика. У результаті дослідження встановлено найбільш поширені способи перекладу еквівалентних, фонових і безеквівалентних комунікативно-культурних фактів невербальної поведінки зі слов'янських мов (української, польської, чеської) на в'єтнамську.*

***Ключові слова:** невербальна культура, комунікативна поведінка, безеквівалентний, фоновий, еквівалентний, фразеологізм, способи перекладу, слов'янський, в'єтнамський.*

Невербальна комунікація відіграє важливу роль у людському спілкуванні, доповнюючи та розширюючи зміст словесних повідомлень. Переклад невербальних сигналів з однієї мови на іншу може бути складним завданням, особливо коли йдеться про мови з різними культурними контекстами, як слов'янські та в'єтнамська.

За нашими спостереженнями, найпоширенішим способом перекладу, який вживають в'єтнамські перекладачі слов'яномовних текстів, є **дослівний переклад**. Цей спосіб, як відомо, використовують для трансляції еквівалентних вербаліків. Еквівалентність визначаємо на основі збігу денотативних значень слів у вихідній мові і мові перекладу. Наприклад: *стати на коліна* (в'єт.: *quỳ gỏi*, чеськ.: *sraží na kolena*) – у невербальній поведінці слов'ян і в'єтнамців це метафора підпорядкування та смиренності; *піднімати голову* (в'єт.: *ngâng/ cật đầu*, чеськ.: *zvedni hlavu*) – як антонім попереднього звороту підкреслює силу духу та волі людини, яка продовжує боротися за свої ідеали. Порівняймо: *To tě buď sraží na kolena, nebo ti zvedne hlavu sny o lepším světě, vírou v něj a bojem za něj. Táta zvolil to druhé. Stal se komunistou* (Fučík Julius, 2015: 79). – *Tình trạng đó làm cho bạn phải quỳ gối, hoặc làm cho bạn phải cật đầu lên luôn luôn mơ tưởng*

đến một xã hội tốt đẹp hơn, tin tưởng vào nó và chiến đấu cho nó (Julius Fucik, 1962: 158). Оскільки тут перекладаємо фразеологізми, використовуємо фразеологічні еквіваленти. Вони збігаються за лексичними складниками та мають тотожне смислове навантаження.

Погрозувати кулаком (в'єт.: *nắm đấm đe dọa/ nắm tay đe dọa*; чеськ.: *mřes pěstí*) – універсальний варіативний жест звинувачення або загрози у різних комунікативних культурах. Він виражає агресію або внутрішнє збудження. Пор.: *Německý ředitel věznice pěstěmi před očima a – trochu pozdě – vyhrožuje: – Já z vás to češství vyženu!* (Fučík Julius, 2015: с. 76). – *Tên giám đốc Đức vung nắm tay trước mặt anh và – hơi muộn một chút rồi – dọa nạt anh. – Cái “chất Tiệp-khắc” của anh, tôi sẽ tông cổ nó ra khỏi người anh cho mà xem!* [Julius Fucik, 1972: 152 – 153].

Вираз «**вклонитися до ніг**» (польськ.: *pokłoncie się do nóg*; в'єт.: *cúi đầu/xuống chân*) є виразом глибокої поваги та поклоніння. Цей жест підкреслює підкорення, пошану, а іноді і покірність перед адресатом поклону. У даному контексті польського оригіналу він використовується, щоб підкреслити серйозність і щирість прохання вдови перед вчителем. Пор.: *Wzięła tedy wdowa czterdzieści groszy w wężelek, chłopca w garść i ze strachem poszła do nauczyciela. Wszedłszy do izby zastała go, jak sobie latal stary kozuch. Pokloniła mu się do nóg, doreczyła przyniesione pieniądze i rzekła: – Kłaniam się też panu profesorowi i ślicznie proszę, żeby mi wielmożny pan tego oto wisusa wziął do nauki, a ręki na niego nie żałował, jak rodzony ojciec...* (Bolesław Prus, 1975: 5). – *Lúc đó, bà quả phụ lấy ra bốn mươi xu cho vào một túi vải, nắm tay thẳng bẻ và sợ hãi đi đến chỗ ông giáo. Bước vào phòng bà gặp ông ta đang và chiếc áo lông cũ. Bà cúi xuống chân ông, trao số tiền mang đến và nói: – Tôi cúi đầu trước ngày giáo sư và tha thiết đề nghị ngài quyền quý nhận thẳng con này vào học, và xin ngài đừng tiếc tay với nó giống như người cha đẻ...* (Eliza Orzeszkowa, 2017: 140).

У попередніх випадках бачимо збіг дослівного способу перекладу фразеологізмів, у тому числі варіативних, із перекладом за **комунікативною відповідністю фразеологізмів**. Майже те ж спостерігаємо у перекладі польського фразеологізму *nie upaść na nogi* (не піддаватися, не принижувати себе, не шукати милості від когось) в'єтнамським *không quỳ gối* (не падати на коліна). Однак ми розглядаємо ці відповідники як фонові за лексичним складом. Порівняймо: *Macie mnie zabić, to zabijcie, ale ja tam nikomu nie będe padał do nóg* (Bolesław Prus, 1991: с. 5). – *Các người phải giết con thì giết đi, xong con sẽ không quỳ gối trước bất cứ một ai!* (Eliza Orzeszkowa, 2017: с. 190). Указаний в'єтнамський фразеологізм, як і польський, передає ідею відмови від залежності або приниження перед кимось. Обидва вирази відтворюють рішучість і гордість, незважаючи на можливі труднощі або небезпеку. Отже, тут ужито спосіб перекладу за комунікативною відповідністю аналогічних фразеологізмів.

У попередніх випадках бачимо збіг дослівного способу перекладу фразеологізмів, у тому числі варіативних, із перекладом за **комунікативною відповідністю фразеологізмів**. Майже те ж спостерігаємо у перекладі польського фразеологізму *nie upaść na nogi* (не піддаватися, не принижувати

себе, не шукати милості від когось) в'єтнамським *không quỳ gối* (не падати на коліна). Однак ми розглядаємо ці відповідники як фонові за лексичним складом. Порівняймо: *Macie mnie zabić, to zabijcie, ale ja tam nikomu nie będę padał do nóg* (Bolesław Prus, 1991: 5). – *Các người phải giết con thì giết đi, xong con sẽ không quỳ gối trước bất cứ một ai!* (Eliza Orzeszkowa, 2017: 190). Указаний в'єтнамський фразеологізм, як і польський, передає ідею відмови від залежності або приниження перед кимось. Обидва вирази відтворюють рішучість і гордість, незважаючи на можливі труднощі або небезпеку. Отже, тут ужито спосіб перекладу за комунікативною відповідністю аналогічних фразеологізмів.

Контекстуальний і описовий способи перекладу використовують за відсутністю еквівалентів і аналогів. Цей спосіб перекладу спостерігаємо у випадках трансляції фонових або безеквівалентних невербальних засобів комунікації. Фонова та безеквівалентна невербаліка є надзвичайно важливою для відтворення національно-культурної автентичності поведінки персонажа. У таких випадках потрібен аналіз коду цих засобів у міжкультурному комунікативному контексті для адекватної інтерпретації та вибору відповідників у перекладі. У аналізованих нами художніх творах та їх перекладах було показано, що перекладачі і редактори намагалися зберегти національну специфіку невербаліки шляхом додавання пояснення або вдавалися до контекстуальної заміни невербальних засобів або їх описового відтворення для кращого розуміння в'єтнамськими читачами. Трапляються випадки **нульового перекладу**, коли спостерігаємо **опущення** невербальних засобів, наявних у тексті-оригіналі. Нульовий переклад невербальної поведінки персонажа знижує прагматику тексту, призводить до втрати національного колориту.

Потирання голови (жести аналогі: *потирання вуха, потилиці*) – ці фонові жести відтворюють збентеженість, розгубленість. У в'єтнамській комунікативній культурі така поведінка означає, що співрозмовник хоче сказати: *Я не знаю; Мені важко відповісти; Мені важко щось сказати на цю тему...* – і зазвичай виражає нерішучість. Така поведінка має також значення «я соромлюсь». У перекладах не збігається з оригіналом, бо в'єтнамські читачі не розуміють такої жестової поведінки персонажів. У перекладах персонажі «хапають голову», бо у в'єтнамській культурі саме такий жест виражає сильне почуття, в тому числі торкновеність, і дає змогу більш чіткого відтворення людських прагнень.

Жест заламувати руки (*văn tay*) у слов'янських і в'єтнамській культурах є ознакою сильних внутрішніх почуттів, страху або інших негативних емоцій. Напр.: *Siedział na krzaku drząc i zalamując ręce. – Loniu!... co tobie?... – zwołalem do niej pierwszy raz po imieniu. - Osa!... osa!...* (Bolesław Prus, 1991: 10). – *Cô bé ngồi trong bụi cây vừa run rẩy vừa vanh tay. – Liona ơi!... Cậu bị sao vậy? – Lần đầu tiên tôi gọi thẳng tên cô. – Ong!... Ong!...* (Eliza Orzeszkowa, 2017: 261). Тут дослівний еквівалентний переклад. Однак ми виявили випадки, коли переклад не відповідає оригіналу. Пор.: *Nieraz matka widząc, że dziewucha, choć młodsza, ma więcej rozumu i chęci aniżeli Antek, zalamywała z żalu ręce i lamentowała przed starym kumem, Andrzejem: — Co ja pocznę, nieszczęsna, z tym*

Antkiem odmieńcem? (Bolesław Prus, 1991: 3). *Nhiều lần thấy rằng, con bé mặc dù nhỏ hơn nhưng có trí khôn và nhiệt tình hơn Antek, bà mẹ chỉ còn biết đau lòng **phẩy tay** [= махнула рукою] và than vãn với người bạn già Andrzej: – Tôi biết làm cái gì với thằng Antek lạ đời này, thật là bất hạnh!* (Eliza Orzeszkowa, 2017: 134). У перекладі використано жест «махнути рукою» зі значенням передачі суму, відчаю. Бачимо контекстуальний переклад, бо в'єтнамці «заламують руки» лише у стані сильних почуттів усередині людини: хвилювання, тривога, страх.

У слов'янській культурі під час слухання бажано дивитися співрозмовнику в очі. У В'єтнамі ж співрозмовники дивляться на все обличчя. Прямо в очі в'єтнамці дивляться лише тоді, коли говорять щось головне або хочуть підкреслити певні слова. Довго дивитися або вглядатися в очі вважають неввічливим, грубим, загрозовим. У слов'ян же, якщо не дивитися в очі під час розмови, вважають ухиленням від правди, способом збрехати. Отже, «дивитися в очі» часто перекладено на в'єтнамську мову як «дивитися в обличчя» або навіть без деталізації напряму погляду. В українській мові можна не лише *дивитися в очі* співрозмовнику, а й *засміятись у вічі*. У в'єтнамській же є лише відповідник *засміятись в обличчя*: *cuối hiếm vào mặt*.

Нерідко фоновий характер аналога виявляється в гіперо-гіпонімічних відносинах між ключовими елементами відповідників. Пор.: *Oй яке наше село стало пишне та веселе! – Христия з цікавістю вдивляється в обличчя гостей. – Вже хоч достатку й чортма, так люди зате ай-яй-яй!.. як мак процвітають...* (Довженко, Олександр, 1960: с. 42). – *Bảo rằng đã vừa lòng vừa ý chửa, thì chửa đâu. Nhưng mà này, người nào người này cứ tươi như hoa cả thôi!...* (А. Đốp-den-kô, 1960: с. 58). Ідіома «**обличчя свіже, як квітка**» у в'єтнамській мові зазвичай використовується для опису радості, задоволення людини, коли хтось виглядає щасливим і світиться, подібно свіжій квітці. *Квітка* – це гіперонім стосовно *маку*, переклад не передає українського національного колориту. Мак дуже рідко зустрічають у В'єтнамі, отже перекладач знайшов в'єтнамський аналог, де замість видового найменування квітки вжито родове найменування.

Фразеологізм «**lên mặt lên mũi**» (дослівно: **піднімати обличчя піднімати ніс**) у в'єтнамській мові описує невербальну поведінку, яка характеризується замаскованістю, експресивністю чи надмірною гордістю. Цей вираз указує на те, що людина трошки піднімає обличчя вгору, що символізує зверхність та зневажливе ставлення до оточення. Фразеологізм «**ăn không ngồi rồi**» українською може бути переданий як «**сидіти без діла**» / «**сидіти склавши / згорнувши руки**». *Ось, іде! А казали: заарештований. – Брикун? – Харко... Ох і важна фігура!* – *Likvidovali його установу як непотрібну, де він трубив по-пустому двадцять років* (Довженко, Олександр, 1960: 37). – *Lão Bơ-ri-kun đang dẫn xác tới đến kia kia – không có lẽ lão ta vẫn ở đây nhi lão ta sắp đến đây người ta bảo lão bị bắt. – Bơ-ri-kun ấy à? – Ủ, Khác- kô Bơ-ri-kun ấy... Ồ! Lão ta cũng không lên mặt lên mũi gì đâu. – người ta đã giải tán cái cơ quan lão ta phụ trách rồi. – Cái cơ quan ấy chẳng được tích sự gì cả mà cũng chẳng phải là cơ quan đâu: chỉ là một thứ văn phòng thôi. Lão ta đã ăn không ngồi rồi ở đấy suốt mười tám năm ròng* [6, с. 75]. – *Здорово, батьку!* – *говорить генерал армії, підходячи до новобудови. Старий Федорченко давно вже помітив, що до нього підходить його син,*

прославлений, той самий, який давно вже просить його переїхати в столицю. А що робити в столиці? **Сидіти склавши руки утриманцем?** (Довженко, Олександр, 1960: 43). – *Bố à! Ông cụ đã liếc thấy đứa con danh tiếng ấy từ xa; đứa con ngoan đã van lạy ông cụ từ lâu, mời cụ lên ở cùng với ông ta trong căn nhà ở Mát-sơ-va. Nhưng lên Mát-sơ-va, thì cụ biết làm gì kia chứ Cừ khoan tay và sống bám vào người khác ư?* (Довженко, Олександр, 1960: 68). У перекладі в'єтнамською мовою додається також указівка на невербальну поведінку «**van lạy**» у фразі. Так відбувається перетворення фрази на вираз, що вказує на благання, прохання й опис дії становлення на коліна. Порівнявши два уривки, ми бачимо, що в'єтнамський варіант у цьому випадку багатший образами і точніше виражає смисл.

У міжкультурному та косвенному перекладі невербальної комунікації дуже важливим є **описовий спосіб**, уживання якого дає змогу пояснити читачеві суть комунікативної поведінки персонажа для адекватного розуміння ситуації та її причин. Наприклад, переклади безеквівалентного жесту «**хреститися**». В аналізованих перекладах зустрічаємо такі варіанти: *làm dấu* [= **робити знак**]; *giơ tay lên, vén tay áo, khoát tay làm dấu* [= **підняв руки, розкрив долоні та зробив знак рукою**]. Розвиток ЗМІ та культурна інтерференція зараз зробили такий жест популярним у використанні, навіть серед нерелігійних людей. У пізніших перекладах слов'янських літературних творів перекладачі використовують **спосіб компенсації** у перекладі, щоб було зрозуміліше на в'єтнамській *làm dấu thánh giá* (= **зробив / зробила знак Хреста**). Пор.: *Pani Ewelina, ukladając ją do snu, czyniła nad nią w powietrzu znak krzyża...* (Eliza Orzeszkowa, 1949: 7). – *Bà Ewelina vừa đặt bé xuống giường vừa làm dấu thánh giá trên không phía trên người đứa bé* (Eliza Orzeszkowa, 2017: 81).

«**Показати дулю / кукиш**» – безеквівалентний жест зневажливої відмови, знуцання, глузування. В аналізованих текстах ми зустріли такі варіанти: не дуже зрозумілий в'єтнамцям *gí củ tỏi vào gàn mũi cậu* [= **сунути / втерти часник під ніс**]. Вільний варіант перекладу *ché nhạo bắt cứ ai* [= **висміяти когось**]. Перекладач не уточнює, в чому саме виявляє себе насмішка, яку можна інтерпретувати і як знуцання. Такий переклад втрачає відтворення тексту і національний колорит. Щоб зберегти національно-самобутне забарвлення цього невербального засобу комунікації, треба використовувати описовий прийом або вводити різні пояснення комунікативної поведінки персонажа, хоча б такі: «*він/вона зробив/ла кулак з великим пальцем, просунутим між вказівним і середнім на знак незгоди/відмови/знуцання/насмішки*» (*ông ta/cô ta đút ngón tay cái giữa ngón không đồng ý/cử tuyệt /ché giễu*), щоб читач перекладу міг уявити поведінку та зрозуміти спосіб виконання цього інокультурного жесту.

Найбільшу складність у перекладі унаслідують групи безеквівалентних і фонових невербальних засобів комунікації. Їх переклад має містити, по-перше, пояснення суті такої комунікативної поведінки; по-друге, ризик допущення неточностей; по-третє, можливість виключення з тексту перекладу. Складності виникають через відсутність однозначної відповідності між формою і змістом жесту, міміки або чинників різних комунікативних традицій. Перекладач

зобов'язаний враховувати такі чинники, як власні мовні особливості, культуру, звичаї, мовний етикет іншого народу. Він має прагнути адекватної передачі національної специфіки кінесичних компонентів мови. Зміна структури та семантики перекладу може знизити прагматику тексту або призвести до втрати національного колориту.

У деяких ситуаціях перекладачі можуть застосовувати **комбінований спосіб** перекладу, коли доречно застосувати кілька прийомів перекладу невербаліки одночасно. Це може бути опис жесту вихідної мови, використання аналогічного жесту в мові перекладу і пояснення значення або контексту жесту. Такий спосіб дає змогу більш повно й точно передати комунікативне значення невербальних елементів тексту. Доречним у ситуаціях перекладу безеквівалентних жестів було б застосування **приймів додавання, інтерпретації, опису, порівняння**.

Національні традиції має використання кольорів. У вжитому контексті вислів *морда аж сиза* вказує на те, що колір обличчя відтворює часте вживання людиною міцних алкогольних напоїв. Обличчя персонажа було темно-сірим із синюватим полиском. Перекладач вирішив опустити переклад фразеологізму, який вказує на пристрасть персонажа до горілки, тим фразеологізмом, який відтворює гнів персонажа. Отже, вжито в'єтнамський фразеологізм *mặt đỏ tía tai* [= **обличчя червоніє, вуха стають фіолетовими**]. Пор.: *Хороший голова? – Дуже. Роботящий, душевний. Тільки політично вже, кажуть, не підходить. – Чому? – Горілку почав пити, серце не витримає. Так хочуть уже його зняти, – кандидата нема. Недавно заходив. Сердитий! Морда аж сиза* (Довженко, Олександр, 1960: 24). – *Ông ta dăm ra nghiện rượu rồi hồng bét cả. Người ta muốn thay anh ta nhưng không ai ứng cử. Hôm nọ ông ta đi qua nhà mặt đỏ tía tai cái kính hỏi: «Đại tướng nhà bà vẫn không về hả» Ý là ông ta muốn nói chuyện với cháu* (А. Ёр-ден-кô, 1960: 43). Отже, тут **комбінований** спосіб перекладу полягає у використанні прийому **опущення** одного фразеологізму і **додавання** до тексту фразеологізму, який стосується іншої характеристики персонажа. Перекладач зміщує акцент у характеристиці персонажа.

Висновки. У процесі виконання дослідження виявилось, що перекладачі художніх творів зі слов'янських мов (української, польської, чеської) на в'єтнамську найчастіше використовують дослівний спосіб перекладу текстової невербаліки, якщо мають справу із комунікативно-культурними еквівалентами поведінки персонажів-слов'ян. Головні проблеми виникають у процесі перекладу безеквівалентної та фонові комунікативно-культурної невербаліки в поведінці та характеристиці персонажів. Урахування соціокультурних і контекстуальних особливостей дає змогу застосовувати спосіб добору комунікативно-культурних аналогів, контекстуальний, описовий способи і різні варіанти комбінованого способу художнього перекладу. Є випадки нульового перекладу, тобто застосування прийому опущення. Комбінований спосіб дає змогу більш ефективно передавати комунікативне значення жестів та виразів, враховуючи специфіку як культури вихідної мови, так і мови перекладу.

Література

1. Bolesław Prus. Antek. URL : <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/antek.pdf/> (дата звернення 08.09.2023).
2. Bolesław Prus. Grzechy dzieciństwa. URL : [prus-grzechy-dziecinstwa.pdf \(wolnelektury.pl/](https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/grzechy-dziecinstwa.pdf) (дата звернення 08.09.2023).
3. Eliza Orzeszkowa. Dobra pani. URL : <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/dobra-pani.pdf/> (дата звернення 08.09.2023).
4. Довженко О. П. Поема про море. *Укрліб. Бібліотека українська*. URL : <https://www.ukrlib.com.ua/books/printizip.php?tid=4165/> (дата звернення 12.10.2023).
5. Fučík Julius. *Reportáž psaná na oprátce. Městská knihovna* URL : https://web2.mlp.cz/koweb/00/04/12/87/88/reportaz_psana_na_opratce.pdf/ (дата звернення 09.01.2024).
6. A. Đóp-den-kô. Bài thơ biển. Truyện phim. Người dịch: Thiêt Vũ, Thảo Nguyên. Nhà xuất bản văn học, 1960. 182 tr.
7. Eliza Orzeszkowa. Giấc mơ cối xay gió / Eliza Orzeszkowa, Bolesław Prus, Stefan Żeromski; Nguyễn Văn Thái dịch (Văn học Ba lan. Tác phẩm chọn lọc. Những truyện ngắn kinh điển Ba Lan. T.1. – Hà Nội: Kim Đồng, 2017. 384 tr.
8. Julius Fucik. Viết Dưới Giá Treo Cổ. *Thư viện sách*. Hà Nội, NXB Văn Học, 1972. URL : <https://thuviensach.vn/viet-duoi-gia-treo-co-1507.html/> (ngày truy cập 09/01/2024).

ДІЄСЛОВА ГОВОРІННЯ У ОРИГІНАЛІ ТА ПЕРЕКЛАДІ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ

Людмила ЯРОВЕНКО

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та практики перекладу
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Анжела БОЛДИРЕВА

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та практики перекладу
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Анотація.

Відтворення дієслів говоріння здійснено на трьох рівнях: на рівні варіантних відповіностей, контекстуальних замін та нульового перекладу. Найбільш частотний спосіб перекладу - варіантні відповідності. Передача семантики цих дієслів залежить від низки чинників, але з домінуючою роллю саме їх контекстуального оточення. Різноманітні перекладацькі трансформації, які супроводжували процес перекладу, свідчать про його комплексний характер.

Ключові слова: *концепт «говоріння», архісема, факультативна сема, варіантний відповідник, контекстуальна заміна.*

Було проведено дослідження семантичного потенціалу дієслів говоріння (на парадигматичному та синтагматичному рівнях) у оригіналі та проаналізовано способи їх відтворення в українському перекладі роману Дена Брауна «Джерело».

Вибір саме дієслів мовлення у якості предмета дослідження обумовлено їх роллю та місцем у лексичній системі в обох мовах. Вони, маючи величезну функціональну значущість та входячи у основний словниковий склад мови, її ядро, приймають активну участь у формуванні мовної картини світу.

Науковий інтерес до цієї групи лексичних одиниць можна пояснити, як складністю їх семантичних структур, так і неоднозначністю в питанні їх перекладу. Когнітивна функція даних дієслів передбачає різноманіття концептуальних структур, які використовуються для передачі різних типів інформації, пов'язаної з концептом «говоріння» (Кузенко, 2016). Цей концепт реалізується, у першу чергу, в дієсловах мовлення, які дають уявлення про його зміст та структуру, а також про можливості організації структури мовленнєвого акту і реалізації базових функцій мови.

Концепт говоріння має яскраво виражені антропоцентричні характеристики, тому що безпосередньо пов'язаний з життям та мовленнєвою діяльністю людини.

У процесі формування висловлювання провідна роль належить дієслову, тому що, як мовна одиниця, воно передає не тільки знання про конкретну подію, а й імплікує його структуру, типи і характер його учасників, а також можливі способи його синтаксичної організації. Багатофункціональність дієслова дає можливість вважати його тією базовою одиницею мови, яка репрезентує ситуативні знання про світ.

Як пропонує М. Гут (Гут, 2007), дієслова говоріння можна виокремити у наступні групи :

1. Дієслова, що означають власне акт говоріння (say, tell, speak, talk);
2. Дієслова, що означають зміст мовлення (relate, explain, recite, deny);
3. Дієслова, що означають спосіб промовляння (whisper, scream, grumble).

Аналіз семантичної структури усіх дієслів говоріння показує у них наявність інтегральної семи «говоріння» (архісеми), але також демонструє ускладнення структур деяких дієслів (bubble, chatter, chuckle) диференціальними семами. Такі дієслова мають меншу залежність від контексту та не представляють великих труднощів для перекладача.

У деяких дієслів сема мовлення – узуальна і репрезентована на осі парадигматики, але іноді вона відсутня в узусі і з'являється тільки під впливом контексту на осі синтагматики, набуваючи статусу оказіональної семи. Так, наприклад, спостерігається погашення семи «механічного впливу» та актуалізація семи говоріння у трансформованій семантичній структурі наступних дієслів: *He cut me short – він мене обірвав; She broke off – вона замовкла.*

Дієслова мовлення – це системно організована сукупність лексичних одиниць, які передають загальні, категоріальні поняття мовленнєвої діяльності. Серед них найбільшу частотність мають такі дієслова, як «say, tell, speak, talk» з архісемою говоріння. Багато цих дієслів розширюють свою семантику за рахунок уточнення додатками та обставинами, які є факультативними елементами. У функції прямого додатка часто зустрічаються іменники, які невід'ємно пов'язані з процесом говоріння, а саме (question, word, story, truth,

lie, name). Також можна констатувати синтаксичний зв'язок дієслів з різними адвербіальними модифікаторами образу дії, які уточнюють манеру мовлення – енергійність, інтенсивність, виваженість, тощо. Крім того, при цих дієсловах можуть стояти постпозитиви (адвербіальні частки), що доповнюють значення цих дієслів та збагачують їх лексичний потенціал (speak up, speak out, speak for, тощо).

Методом суцільної вибірки з тексту роману було вибрано 83 дієслова говоріння з загальною частотністю 315 слововживань та проаналізовано їх словникові статті на основі Великого англо-українського словника під редакцією М. Гороть (Гороть, 2011). Перший етап дослідження включав дві складові: парадигматичний та синтагматичний аналіз семантики цих дієслів в оригіналі. Парадигматичний аналіз цих лексем полягав у вивченні семантичних структур даних дієслів та у виділенні інтегральної семи «говоріння» та диференціальних сем. Синтагматичний аналіз складався з опрацювання їх функціональних можливостей в тексті ВМ.

Другим етапом дослідження був аналіз способів їх перекладу українською мовою, який включав наступні: варіантні (словникові) відповідники, контекстуальні заміни (перекладацькі трансформації) та вилучення (нульовий переклад).

Найбільш частотним дієсловом було дієслово “to say” (95 слововживань). Його розгалужена семантична структура з 25 словниковими відповідниками пояснює домінування серед способів перекладу, саме – переклад на рівні варіантних відповідностей. Незважаючи на такий великий арсенал перекладних еквівалентів, перекладачка також вдавалась до контекстуальних заміни, які у свою чергу супроводжувались граматичними замінами. При використанні контекстуальної заміни відбувалась конкретизація значення та заміна варіантного відповідника на оказіональний з трансформацією узуальної семи говоріння у оказіональну, виходячи з умов контексту (контекстуального оточення, сполучуваності слів). Крім того, до уваги приймався фактор відповідності до норм цільової мови.

З точки зору перекладу найбільший інтерес та складність представляє переклад через контекстуальну заміну, коли перекладач створює свій оказіональний відповідник.

У наступному прикладі “to say” перекладено на рівні контекстуальних заміні і, крім цього, можна простежити цілу низку трансформацій: заміну частин мови (дієслово замінюється іменником) та заміну типу речення (складнопідрядне речення ВМ трансформується у просте у МП), що безумовно свідчить про комплексний характер процесу перекладу.

What he said next could only have come from a man who was mentally ill.

Наступні його слова могли прозвучати лише з вуст душевно хворої людини.

Було зафіксовано також випадки нульового перекладу, де у реченнях МП ця лексема була надлишковою і тому вилучалась із перекладу.

Дієслова “to tell”, “to speak”, “to talk” мали меншу частотність і при їх перекладі також застосовувались вище названі механізми відтворення їх семантики. В цілому, на ці чотири лексеми припало 167 слововживань та самим

частотним способом їх передачі є рівень словникових відповідностей (97 випадків), рівень контекстуальних заміन (60) і тільки 10 випадків – нульовий переклад.

Решта слововживань цих дієслів (148) приходиться на менш частотні лексичні одиниці з частотністю від 5 до 1, але їх семантична палітра дуже широка. Вони конкретизують процес говоріння, вказуючи на його різні аспекти (манеру говоріння, швидкість та гучність висловлювання, емоційність, тощо). При їх перекладі також домінує рівень словникових відповідників, але контекстуальні заміни також складають велику групу.

Цікавими, на наш погляд, виявились випадки, коли при перекладі у дієслова з архісемою «механічна дія» (хапати) актуалізується факультативна сема говоріння «різко когось перервати»:

"We can't help him", the guard snapped. – *Ми йому не допоможемо, різко вимовив гвардієць.*

Переклад здійснено за допомогою контекстуальної заміни з «погашенням» архісеми та акцентуванням факультативної семи.

У тексті роману та його перекладі дуже часто дієслова говоріння супроводжувались адвербіальними модифікаторами, які уточнювали процес мовлення та збагачували їх семантичний потенціал: *angrily, merrily, quickly, firmly, loudly, faintly, at the top of his voice*, тощо.

Характеризуючи типи дискурсу, у яких зустрічались дієслова говоріння, можна виділити текст, мову персонажів та мову автора. Найбільш характерним типом дискурсу, в якому використовуються дієслова говоріння, є мова автора в ремарках, яка вводить пряму мову і складає 52 %.

Підсумовуючи все вище сказане, можна заключити, що в процесі передачі дієслів говоріння українською мовою перекладачка використовувала весь арсенал способів перекладу, але перевагу було віддано перекладу на рівні варіантних відповідників. Контекстуальні заміни також мали високу частотність. Низький відсоток нульового перекладу свідчить про професійність перекладачки, яка намагалась цілковито передати зміст оригіналу, у той же час, не калькуючи його текст. При відтворенні семантики цих дієслів вона додавалася до різних типів перекладацьких трансформацій. Серед лексичних трансформацій було зареєстровано конкретизацію значення та смисловий розвиток, а серед граматичних – заміну частин мови, типу речення та перестановки. Також використовувався антонімічний переклад як лексико-граматична трансформація.

Всі перекладацькі трансформації, у першу чергу, обумовлені системними розбіжностями двох мов: на лексичному рівні – відмінностями у семантичному об'ємі слів та у їх сполучуваності, а на граматичному – відмінностями у синтаксичній будові ВМ та МП. Не останню роль також відіграє особистість перекладача, його досвід та його білінгвальна компетентність.

Література

1. Гороть С.І. Великий англо-український словник / С.І. Гороть, Л.М. Коцюк, Л.К. Малімон, А.Б. Павлюк. Вінниця, Нова книга; Х., Ранок, 2011. 1700 с.

2. Гут Н. Дієслова говоріння в авторських ремарках роману Г. Тютюнника «Вир». *Дивослово*, 2007. №6. С. 39–41.
3. Кузенко Г.М. Перекладацькі функції та їхня роль у діяльності перекладача / Г. М. Кузенко. *Науковий вісник Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Сер. : Філологічні науки (мовознавство), 2016. № 6. С. 84 – 86.
4. Dan Brown. *Origin: novel* / Great Britain: Bantam Press. Transworld Publishers, 2017. 544 P.
5. Ден Браун. Джерело: роман / переклад з англ. Г. Яновської. Харків, Книжковий Клуб "Клуб Сімейного Дозвілля". 2018. 528 с.

СЕКЦІЯ 5
ДИСКУРС У ЛІНГВОКОГНІТИВНОМУ, ЛІНГВОПРАГМАТИЧНОМУ
ТА ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОМУ АСПЕКТАХ

АНГЛОМОВНА НАУКОВО-ТЕХНІЧНА СТАТТЯ: ПОБУДОВА,
ЛЕКСИЧНІ ТА СИНТАКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ

Єлизавета АНПЛОГОВА

аспірантка кафедри англійської філології та лінгводидактики
Запорізький національний університет

Анотація

В роботі розглядається англійська науково-технічна стаття як окремий жанр письмового науково-технічного дискурсу. Визначені стилістичні та синтаксичні особливості побудови англійської науково-технічної статті.

Ключові слова: науково-технічний дискурс, жанр, лексична організація тексту, термінологія.

Вступ. Науково-технічний дискурс є окремим підвидом наукового дискурсу і використовується для обміну спеціалізованою інформацією у певних галузях. Вивченню притаманих йому мовних особливостей та специфіки присвячено роботи таких мовознавців, як С.В. Баранова, М.О. Вакулєнко, Н.Є. Доронкіна, О.М. Ільченко, А.Я. Коваленко, Л.П. Науменко, Т.В. Радзівська, А.В. Сібрук, Є.М. Сусіденко, З.Б. Шелковнікова. Вчені зазначають, що для науково-технічного дискурсу характерна наявність науково-технічної проблематики та рівного статусу учасників. Окрім цього, ознаками даного виду дискурсу більшість мовознавців вважають аргументативність, інформативність, логічність та наявність специфічної термінології.

Основна частина. Науково-технічна стаття є окремим жанром письмового науково-технічного дискурсу. Змістова організація англійських науково-технічних статей є майже однаковою, оскільки на сьогоднішній день існують схожі міжнародні стандарти опублікування результатів проведеної роботи: «(1) title, (2) name of authors and their affiliation(s), (3) keywords, (4) graphical abstract, (5) abstract, (6) introduction, (7) experimental part, (8) results and discussion, (9) conclusions, (10) acknowledgements, (11) references, (12) list of figure captions, (13) figures» (Scholz, 2022: 3). Така особливість викликана тим, що на сьогоднішній день існують спільні міжнародні стандарти опублікування результатів проведених досліджень.

Що стосується власне тексту статті, яка описує проведені дослідження, то діалогічність є однією із її характерних особливостей (Сібрук, 2018: 41). Діалогічність може проявлятися у цитуванні, посиланні на проведені експерименти чи опубліковані результати наукової розвідки, а також у зверненні до адресату (*compare; for example; here, we examine...*).

На лексичному рівні при аналізі науково-технічної статті відзначаємо насиченість термінами різного походження. У якості термінів, окрім слів та усталених словосполучень, можуть поставати і загальноживані слова, які

змінюють своє значення у науково-технічному контексті, наприклад: *bias* (напруга постійного струму, що подається на пристрій для керування його роботою); *filter* (мережа, що складається з конденсаторів, резисторів та/або індуктивностей, які використовуються для пропускання певних частот і блокування інших), *gain* (збільшення напруги, струму та/або потужності).

Науково-технічна стаття у відповідній літературі вимагає дотримання норм формального стилю письма, або formal English (Day&Gastel, 2012). Наприклад, загальноживані фразові дієслова замінюються на більш формальні дієслова: *assist* (*help out*), *discover* (*find out*), *eliminate* (*get rid of*), *reduce* (*cut down*). Те ж саме стосується і інших частин мови (*numerous* замість *a lot of*, *few* замість *not many*, *obtain* замість *get*).

Експресивне підкреслювання важливості зазначеного може бути виражено за допомогою наступних фраз: *another point of considerable interest is (...)*; *(...) deserves careful study*; *note that (...)*.

Прямий порядок слів у реченні є ще однією особливістю викладу матеріалу у науково-технічній статті. Він використовується у тому випадку, якщо немає необхідності в акцентуванні уваги на іншому члені речення, наприклад: «*New safe-speed control solutions provide a great example of effective control integration*».

На синтаксичному рівні відзначаємо наявність складних граматичних конструкцій (інфінітиви, герундіальні звороти, книжкові конструкції, що ускладнюють розуміння тексту).

Використання пасивного стану є необхідним для створення акценту на певних фактах, що потребують пояснення. На перше місце виходять назви предметів, процесів або явищ, і вони за порядком слів стають підметом, наприклад: «*The large magnitude of the observed NWA rainfall trend is not captured by 440 unforced 60-yr trends calculated from a 500- yr pre-industrial control run, even though the model's decadal variability appears to be realistic*».

В англійських науково-технічних статтях при викладі матеріалу характерним є використання першої або третьої особи. Автори також послуговуються безособовими та неозначено-особовими конструкціями-кліше, наприклад: *it is important*, *it is to be noted*, *it was decided*, *it is necessary*.

Слід зазначити, що в англійських науково-технічних статтях зустрічаються риторичні питання, стилістичні прийоми розмовної мови, емоційні епітети та експресивні вирази значно частіше, ніж це прийнято в українських науково-технічних статтях.

Висновки. Отже, організація англійської науково-технічної статті має свою специфіку. Лексичні та синтаксичні особливості англійської статті мають бути враховані при перекладі на українську мову. Компаративний аналіз показує, що найбільші складнощі в адекватній передачі прагматики оригіналу англійської науково-технічної статті пов'язані з підбором прийнятних українських еквівалентів для англійських загальнонаукових термінів, а також з дотриманням ступеня емоційної забарвленості тексту.

Література

1. Day R.A, Gastel B. How to Write and Publish a Scientific Paper. Edition 7, illustrated. Cambridge University Press, 2012. 300 p.

2. Scholz F. Writing and publishing a scientific paper: Lecture Text. ChemTexts 8(1). 2022. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40828-022-00160-7> (Last accessed: 01.04.2024)
3. Сібрук А., Барабаш О. Сучасний український науковий дискурс у мовознавчих працях. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах*. Зб. наук. праць. 2018. №38. С. 36–42.
4. Сусіденко Є.М., Баранова С.В. Відтворення особливостей науково-технічного тексту в перекладі. *Вчені записки Таврійського національного університету ім. В.І. Вернадського*. Серія Філологія. Соціальні комунікації. 2020. Т. 31, № 2, Ч. 2. С. 243–248.

ТИПИ КОМУНІКАТИВНИХ ХОДІВ РЕАЛІЗАЦІЇ ПОХВАЛИ У АНГЛОМОВНОМУ ЛІТЕРАТУРНОМУ ДИСКУРСІ

Наталія БІГУНОВА

доктор філологічних наук, професор,
завідувач кафедри теоретичної та прикладної фонетики англійської мови
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Анотація

Стаття присвячена конверсаційному аналізу англomовного художнього мовлення, в якому персонажі висловлюють похвалу. Вивчення варіативності комунікативних ходів, що реалізують похвалу у персонажному діалозі, показує, що у половині контекстів вибірки похвала вживається у формі ініціального комунікативного ходу (51.46% епізодів); у формі реагуючого комунікативного ходу вона вживається децю рідше (40.05% епізодів). Функцію прикінцевого комунікативного ходу похвала виконує в 8.49% її реалізацій. В статті пропонується аналіз зміни комунікативних ролей мовців під час висловлення похвали.

Ключові слова: літературний дискурс, мовленнєвий акт, похвала, комунікативний хід.

Вступ. Пропонована розвідка містить результати конверсаційного аналізу англomовного художнього діалогу, а саме контекстів вираження похвали.

Конверсаційний аналіз – це методика емпіричного дослідження діалогічного усного мовлення, що застосовується для вивчення обумовленості вибору мовцями мовних і немовних засобів спілкування наявними у них інтенціями, попередніми знаннями і очікуваннями; він слугує вивченню зміни комунікативних ролей та причин, що їх обумовлюють.

Конверсаційним аналізом вже півстоліття опікуються такі зарубіжні вчені, як Х. Сакс, Е. Щеглоф, Дж. Джеферсон, М. Каултард, А. Стенстром. Е. Цуї (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974; Coulthard, 1977, Stenstrom, 1984; Tsui, 1994) та ін. Проте, зміни комунікативних ролей англomовного художнього діалогу під час вираження похвали ще не слугували предметом окремої розвідки.

Актуальність дослідження зумовлена недостатньою вивченістю реплікової побудови вираження похвали та її сприйняття співрозмовником.

Матеріал дослідження утворюють 750 контекстів вираження похвали в англomовному літературному дискурсі, вилучених методом суцільної вибірки із англomовних художніх творів кінця ХХ – початку ХХІ століття.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань використано спеціальний лінгвістичний дослідницький метод – конversaційний аналіз, який дозволяє вивчити зміну ролей у діалогічному спілкуванні, встановити типи комунікативних ходів та їхні функції щодо розвитку дискурсу в цілому.

Комунікативний крок є формально-структурною одиницею діалогу, «тим, що говорить один співрозмовник перед тим, як інший співрозмовник починає говорити» (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974: 701). Комунікативний хід визначають як вербальну або невербальну дію одного з учасників, мінімальний значущий елемент, який розвиває взаємодію, просуває спілкування до досягнення спільної комунікативної мети (Coulthard, 1977: 69; Edmondson, 1981: 6; Owen, 1983: 31; та ін.).

Результати. На наше переконання, комунікативний хід може збігатися з комунікативним кроком, може складатися з двох і більше комунікативних кроків, головне для ходу – реалізувати задум мовця. Зокрема похвала може бути підтримана адресатом або сприйнята з подивом, тобто реалізувати похвалу шляхом одного реплікового кроку мовцю не завжди вдається. Комунікативний хід похвали може складатися з декількох комунікативних кроків. Крім того, за нашими даними, в межах одного реплікового кроку може бути два ходи – наприклад, вітання та похвала.

Відомо, що мовленнєві акти можуть формулюватися як ініціювальні, реагувальні або прикінцеві (follow-up) комунікативні ходи (Tsui, 1994: 25). Адресант і адресат похвали використовують наступні схеми: 1) похвала – реакція, 2) стимул – похвала, 3) стимул – реакція – похвала. Зміна комунікативних ролей є звичною для комунікантів операцією, обумовленою їхнім соціокультурним досвідом. Способи зміни комунікативних ролей є у багатьох випадках прогнозованими.

Слід зазначити, що в комплексному діалогічному спілкуванні висловлювання похвали не завжди легко «розкласти» за трьома пропонованими схемами. Безумовно, існують і більш складні обміни – трансакції. Ми свідомо не включаємо інтерпретацію і підрахунок кількісної представленості таких складних фрагментів діалогу, щоб не відійти в бік від найбільш типових варіантів, що вимагають лінгвістичного осмислення. Крім того, так звані «вставні епізоди», які можуть переривати або включати похвалу, також не бралися до уваги у зв'язку з їхньою другорядністю для реалізації комунікативної інтенції адресанта похвали.

Перш за все, зосередимося на особливостях комунікативної реалізації похвали як ініціювального комунікативного ходу. Похвала формулюється як ініціювальний комунікативний хід в 51.46% контекстів вибірки.

Наведемо контекст, в якому, розповідаючи новину дружині, чоловік позитивно оцінює поведінку своєї падчерки: хвалить її за мудрість. Комунікативний крок адресанта оцінки в цьому випадку включає два ходи: декларатив і похвалу-експресив:

«*Garth*», said James with an in-the-know satisfaction that irritated Kate, «*is trying to throw himself back. She's handling him with wonderful cool*» (Trollope, 1993: 208).

Похвала часто виступає комплексним комунікативним ходом, що складається з декількох комунікативних кроків. Незалежно від реакції співрозмовника, ініціатор похвали зазвичай наводить нові й нові аргументи. Наведемо мовленнєвий обмін, в якому двокроковість похвали третій особі обумовлена недовірою співрозмовниці (Керолайн не вірить тому, що юна Джорджина може пам'ятати Еллу – об'єкт похвали):

«I liked Ella», said Georgina mulishly. «You can't possibly remember Ella», said Caroline. «I do», said Georgina. «She was really nice, she used to sing me songs. And Charles used to play the guitar» (Wickham, 1996: 16).

У наступному епізоді слідом за першим ініціувальним ходом похвали, який складається з трьох актів: експресива і двох декларативів, йде реагуювальний хід адресата похвали, після якого адресант похвали продовжує розвивати свою думку, наводячи нові аргументи, в результаті чого другий комунікативний крок адресанта похвали містить шість мовленнєвих актів: експресив, чотири декларатива і ще один експресив. Адресат похвали приймає її із задоволенням:

«You've excelled yourself», I told him. «We've painted everything, and you haven't even spilled one single drop of paint».

He went all silly, «That's the first time you've ever praised me».

«Well, you deserve it. You worked hard. You found the sale department. You chose the colour, and now it looks an absolute treat. Well done, that man!» I swear Dicky blushed bright pink (Сох, 2009: 150).

Далі розглянемо реалізацію похвали реагуювальним комунікативним ходом.

Похвала як бехабітив є потенційно реактивною: адресант похвали реагує на вчинки адресата, на його поведінку, позитивно оцінюючи їх. Похвалу в формі реагуювального комунікативного ходу зафіксовано в 40.05% всіх досліджених контекстів. Наведемо ситуацію, в якій мати розповідає жінці-детективу про те, що вона намагається ставитися однаково до всіх своїх дітей і, в результаті, отримує похвалу, яка є реагуювальним комунікативним ходом співрозмовниці:

«But my other children are also very important to me. I make no distinction between my children. They are all the same. Equal-equal».

«That's the best way to do it», said Mma Ramotswe. «If you favour one, then that leads to a great deal of bitterness» (Smith, 2010: 99).

У наступному епізоді організаторка весільного свята отримує похвалу замовниці за те, що вона готова до будь-якої несподіванки на весіллі і передбачила «запасні шляхи»:

«You have emergency rose petals?» I say in disbelief.

«Sweetheart, I have every eventuality covered». She twinkles at me. «This is why you hire a wedding planner!»

«Robin», I say honestly. «I think you're worth every penny». I put an arm round her and give her a kiss (Kinsella, 2002: 375).

Похвала третій особі як реагуювальний хід має місце при згадці в розмові про риси, поведінку або вчинки цієї особи, наприклад:

«I rather hoped to meet Miss Bain», Beatrice said.

«Gone to her refuge. Willn't be back till supertime».

«*Refuge?*» «*Battered women. Goes to listen. And take the children to the lavatory*».

«*How very good of her*» (Trollope, 1993: 100).

Наведений приклад містить вставний епізод, який складається з наступних кроків: твердження «*Gone to her refuge*», непорозуміння «*Refuge?*» і трикрокового роз'яснення «*Battered women. Goes to listen. And take the children to the lavatory*». Похвала виникає як реагувальний хід у відповідь на роз'яснення.

Дослідження показує, що похвала як реагувальний комунікативний хід може бути спровокована несправедливим з точки зору слухача негативним висловлюванням про третю особу: в такому випадку адресанту похвали доводиться заперечувати співрозмовнику і «рятувати обличчя» несправедливо скривдженої людини, як наприклад, в такій ситуації:

«*She's probably bonkers*», said Greta.

«*I wouldn't say that*», said Magnus. «*She was highly intelligent and very sweet*».

«*How could you know?*»

«*I met her when I went to visit Margaret*», said Magnus (Spark, 2006: 106).

Слід зазначити, що в даному випадку реагувальний хід похвали не переконує співрозмовника і він, в свою чергу, реагує на похвалу квеситивом, що виражає недовіру, і адресанту похвали доводиться здійснювати ще один пояснювальний крок-декларатив. Проте, реагувальний характер висловлювання похвали не викликає сумнівів.

Слід зазначити, що висловлювання похвали не завжди вкладаються в чітку схему: репліка-ініціація – похвала-реакція. Наприклад, якщо похвала третій особі виникає як реакція на запит-квеситив, то ініціатор даної теми, в свою чергу, реагує на похвалу згодою або незгодою. У такому обміні перше висловлювання похвали є, з одного боку, реагувальним комунікативним ходом, а з іншого боку – стимулом для другого ма похвали:

«*What did you think of Keith?*»

«*Oh, rather a nice little thing*», I said warily.

«*He's certainly an improvement on some of Pier's friends*», said Rowena (Pym, 2009: 231).

Реалізація висловлювань похвали комунікативним прикінцевим ходом (*follow-up*) спостерігається у вибірці в значно меншій мірі, ніж ініціовальним і реагувальним ходами, і становить 8.49%. у цьому випадку ініціатор мовленнєвого обміну відправляє запит-квеситив і, отримавши ствердну реакцію-декларатив, доходить до висновку про позитивні риси третьої особи. Таким чином, виникає прикінцева похвала-експресив:

«*I suppose you know they murdered their own Royal family?*» «*Yes, Miss Fay told us*». «*Sensible woman, Alice Faye. One of the old school*» (Mackay, 1995: 183).

Прикінцевий хід похвали виконує функцію підбиття підсумку обміну репліками. Наприклад, відповіддю на ініціовальний хід-декларатив Мерріон служить двохчленний хід Алана: підтвердження і уточнення, після якого Меріон остаточно формулює свою позитивну оцінку обговорюваної особи.

«I imagine», Merrion said, «that once she's on your side, she stays there».

«Just about», Alan said. «Though she wouldn't pull any punches».

«I like her» (Trollope, 1993: 193).

Щодо можливих варіантів формулювання похвали у формі вставних і побічних епізодів, ми не підраховували їхню кількість – таких прикладів дуже мало. Проте, слід навести приклад такої комунікативної побудови: у пропонуваному нижче мовленнєвому обміні Кей запрошує Міккі відвідати її. Міккі не хоче цього робити через її сусіда і власника будинку – лікаря-гомеопата на ім'я Леонард. Розмова переключається на Леонарда. Неприязнь до нього Міккі відволікає Кей від наміченої раніше теми: вона змушена «захищати обличчя» Леонарда. Таким чином, виникає вставний епізод: квеситив та експресив в межах реплікового кроку Міккі і аргументована похвала-реакція з боку Кей, яка включає два експресиви, два асертиви й директив:

«You could always come and visit me».

«At Mr. Leonard's?» Mickey made a face. «He gives me the creeps».

«He's all right. He's a miracle worker. One of his patients told me. He cured her shingles. He could fix your chest» (Waters, 2011: 106).

Складність інтерпретації варіативності комунікативних ходів похвали демонструє наступний фрагмент, який починається з похвали співрозмовниці, сформульованій як ініціувальний хід: Кіті переказує похвалу своїй співрозмовниці, Ганні, від її матері. Проте, іллокутивна мета Кіті – позитивно вплинути на емоційний стан Ганни – не реалізується. Ганна переживає про те, що її мати була нав'язливою, що викликає здивування і протест Кіті, і її прикінцевий хід включає комплексну похвалу матері Ганни. Вираження похвали матері Ганни відбувається за допомогою двох реплікових кроків, оскільки Кіті доводиться усувати непорозуміння і недовіру. В результаті друга похвала в даному обміні (*She's so kind*) розуміється нами як прикінцевий хід незгоди:

«Your mother», she said to Anna, «thinks you are so clever to have found us».

Anna said hastily, «She doesn't mean to be patronizing».

«Of course not!» Said Kitty in surprise. «She's so kind».

Anna stared. «And brave», said Kitty, taking out her needlepoint.

«Brave?» Kitty unwound skeins of pink and beige wool.

«Brave. I'm not brave, so I always spot it in others» (Trollope, 1992: 29).

Таким чином, у наведеному обміні є й ініціувальний хід похвали, і похвала як прикінцевий хід; в трансакцію також входить вставний епізод (недовіра – підтвердження). Даний контекст експлікує складність конверсаційного аналізу висловлювань похвали і неприпустимість спрощення і «причісування» конверсаційної структури художнього діалогу.

Висновки. Отже, в художній літературній комунікації похвала входить до складу двоскладових або трискладових мовленнєвих обмінів. Якщо в процесі реалізації іллокутивного наміру комуніканта виникає нерозуміння з боку співрозмовника, то структура епізоду ускладнюється вставним або побічним епізодом. Підрахунок частотності функціонування похвали як різних типів

комунікативних ходів свідчить про те, що похвала формується як ініціювальний, реагуювальний або прикінцевий комунікативний хід.

Похвала тяжіє до ініціювальної позиції в діалогічному спілкуванні в цілому і в окремих його епізодах зокрема. Адресант похвали відразу готовий поділитися своїм позитивно-оцінним ставленням до певного об'єкту і позитивним емоційним «зарядом» зі співрозмовником. Висловлюючи похвалу, адресант проявляє ініціативу частіше, ніж реагує на висловлювання співрозмовника, тобто комуніканти охочіше вступають в комунікацію або розвивають її в позитивному ключі, ніж просто позитивно підтримують вже розпочату комунікацію.

Література

1. Coulthard M. An Introduction to Discourse Analysis. London, Longman, 1977. 195 p.
2. Cox J. Divorced and Deadly. London, Harper Collins Publishers, 2009. 240 p.
3. Edmondson W. Spoken Discourse: A Model for Analysis. London, Longman, 1981. 217 p.
4. Kinsella S. Shopaholic Ties The Knot. London, Black Swan, 2002. 394 p.
5. Mackay S. The Orchard on Fire. London, Minerva, 1995. 215 p.
6. Owen M. Apologies and Remedial Interchanges: A Study of Language Use in Social Interaction. Berlin, Mouton, 1983. 192 p.
7. Pym B. A glass of Blessings. London, Virago, 2009. 277 p.
8. Sacks H., Schegloff E., Jefferson G. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversation. *Language*. 50 /4, 1974. P. 696 – 753.
9. Smith A.M. The No. 1 Ladies' Detective Agency. London, Abacus, 2010. 250 p.
10. Spark M. Symposium. London, Virago, 2006. 147 p.
11. Stenstrom A. Questions and Answers in English Conversation. *Lund Studies in English*, Malmö, Liber Forlag, 1984. 352 p.
12. Trollope J. The Men and the Girls. London, Black Swan, 1993. 319 p.
13. Trollope J. The Rector's Wife. London, Black Swan, 1992. 285 p.
14. Tsui A. B.M. English Conversation. Oxford, Oxford University Press, 1994. 298 p.
15. Waters S. The Night Watch. London, Virago, 2011. 506 p.
16. Wickham M. The Tennis Party. London, Black Swan, 1996. 336 p.

ТЕКСТ ЯК ОДИНИЦЯ ХУДОЖНЬОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Леся ВОЙТЕНКО

доктор філологічних наук, професор
завідувач кафедри зарубіжної літератури
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Анотація

Розглянуто та проаналізовано поняття комунікації, художньої комунікації, особливості текстотворення, його смислової реальності, антропоцентричний характер тексту як повідомлення.

Ключові слова: *комунікація, текст, художня комунікація, антропоцентризм, квазіреальність.*

Вступ

Дослідники розрізняють різні типи, моделі, методи та канали комунікації. Художня комунікація – це процес генерування, надсилання та отримання

повідомлень, що базується на художніх знаннях про світ/дійсність і здійснюється за власними правилами. Деталі існування літературного твору визначаються його належністю до певного виду комунікації, особливо художньої.

Методи дослідження

У роботі використано метод системного аналізу, який надає змогу систематизувати та узагальнити дослідження з питання художньої комунікації та особливостей тексту як носія повідомлення.

Результати

Художня комунікація говорить про почуття та емоції одержувача. Вона втілює комунікаційну стратегію автора, і хоча вона нечітка, а ідеї неоднозначні, твір передає різні наміри автора. Адже перед автором може бути кілька завдань, і в результаті текст може поєднувати в собі кілька смислів, що робить художню комунікацію в тексті неоднозначною та багатозначною. Художня комунікація та художні тексти як первинні носії інформації виступають у процесі свого історико-творчого буття генераторами нових смислів. Літературні та особливо поетичні тексти вважаються генераторами інформації з властивостями інтелектуальної особистості (Синявська, 2019: 104–105). В умовах художнього спілкування творча свідомість, маючи справу з дійсністю, прагне її зрозуміти й упізнати. Як процес, так і результат цього впізнання характеризуються особистим і суб'єктивним характером.

Художня комунікація націлена на всіх читачів і передбачає читацьку участь і емпатію в процесі спілкування (Вежицька, 1996: 204–212). З точки зору спілкування це відбувається так: по-перше, фрагменти об'єктивної реальності відображаються в індивідуальній свідомості творчої особистості. Там формується замкнутий всесвіт, організований за своїми законами. У цей момент то є думка, ментальне утворення, яке існує лише в свідомості. Тому її називають «вигаданою реальністю», «вторинною реальністю», «квазіреальністю», «конструктом» (Glowacki, 2014: 6). Характерним для художньої комунікації є те, що художні тексти зображують не фрагменти об'єктивної реальності, а псевдореальність, текстуально визначену реальність, реалізовану через референційні структури, тобто вигадану реальність. Іншими словами, референтний простір художнього твору є продуктом свідомості автора. Цим пояснюється суб'єктивність і антропоцентризм певного твору.

Якщо говорити про подвійний антропоцентризм інших форм комунікації, то художня комунікація обов'язково ставить людину у центр цього референтного простору. Цю особливість текстів художньої комунікації В. Кухаренко визначає як антропоцентризм (Кухаренко, 2004: 75), тому необхідно говорити про три антропоцентри в художній комунікації (Кухаренко, 2004: 14). Тому референтний простір текстів у художній комунікації не матеріальний, а ідеальний і однорідний. Тому якщо адресату текст навіть здається правдоподібним, він все одно залишається вигадкою.

Навіть якщо мистецькі твори засновані на реальних подіях, вони трансформуються і переосмислюються автором, і лише сліди цієї реальності стають образами. Наявність цього сліду є характерною рисою художньої

комунікації, що відрізняє її від інших видів комунікації на етапі створення повідомлення та робить її підлягаючою декодуванню для одержувача. Заслугує на увагу питання про те, як читачі розшифровують цей текст повідомлення.

Впізнаваність текстів у художній комунікації зумовлена різними причинами.

Передусім виявляється інструктивна структура тексту, на основі якої читач відтворює власну версію дійсності художнього тексту. Більше того, вибірковість і фрагментарність референційної структури, пов'язаної з референтним простором у художньому творі, багаторазово зростає. Крім того, співвідношення між референтною структурою тексту та референтним простором тексту в художній комунікації ускладнюється змінами предметного процесу, авторської позиції, наявністю підтекстів, невідповідністю значень цілого і частини. Ціле не є сумою значень його частин. Усі ці фактори ускладнюють читачеві розпізнавання інструктивної структури тексту, у якому представлена квазіреальність. Проте всі ці елементи забезпечують не лише впізнаваність художньої структури, а й естетичний ефект, насолоду від читання художніх текстів. Згадані чинники також визначають різницю між авторською та читацькою версіями квазіреальності.

Тут треба відзначити, що чим даліший у часі момент декодування надперсонально адресованого тексту від стану його генези, тим більша ймовірність розбіжності вторинних реальностей на вході в текст і на виході з нього, які Л. Синявська назвала смисловою сукупністю реальностей тексту (Синявська, 2019: 253). Читачі залучають власну уяву та досвід для створення квазіреальності художнього тексту.

Висновки

Отже, художній текст має особистісно-індивідуальний характер і характеризується багатьма варіаціями, які лише частково відповідають референтному простору тексту. Така різноманітність кінцевих інтерпретацій характерна для художньої комунікації і є її нормою.

У художній комунікації, пишучи, автори дистанціюють свої особисті мотиви від реальних комунікативних завдань і стратегій.

Ці завдання полягають у створенні псевдореалістичної версії для читача засобами художнього тексту.

Читацька псевдореальність, незважаючи на її різноманітність, має відповідати тим самим естетичним нормам, що й авторська псевдореальність.

Для реалізації цього завдання автор використовує відповідні комунікаційні стратегії.

Комунікаційні стратегії визначають критерії побудови художніх текстів, узгоджуються з естетичними нормами, видо-жанровою специфікою (основними категоріями) і можуть реалізовуватися через різні варіанти авторських стратегій і тактик.

Література

1. Сиявська Л. І. Українська драматургія кінця 19 – початку 20 століття: комунікативні стратегії. Одеса, 2019. 304 с.
2. Glowacki J. Fortinbras sie upil / Janusz Glowacki. Krakow, BOSZ, 2014. 120 s.
3. Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту: Навчальний посібник для студентів старших курсів інтерпретація тексту: Навчальний посібник для студентів старших курсів факультетів англійської мови. Вінниця, Нова Книга, 2004. 272 с.
4. Вежицька А. Семантичні універсалиї та опис мов / Слово. Знак. Дискурс. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / за ред. М. Зубрицької. Львів, Літопис, 1996. 633 с.

АНТИУТОПІЯ ЯК МЕТАЖАНР ЛІТЕРАТУРИ ХХІ СТОЛІТТЯ

Павло ДЕМЕНКО

аспірант кафедри зарубіжної літератури
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Анотація

Проведене дослідження розглядає утопію / антиутопію як метажанр, який поєднує в одному тексті риси цих двох жанрових різновидів. Метажанр дає змогу виділити різні види антиутопій, виокремити утопічні/антиутопічні риси, що забезпечують характеристику поняття метажанру

Ключові слова: жанр, метажанр, утопія, антиутопія, мета утопія.

Вступ. Сучасні дослідники антиутопії все частіше визначають останню як метажанр, що є справедливим, адже метажанр базується не на протиставленні утопічних/ антиутопічних рис, а на їхньому поєднанні, репрезентації в межах одного тексту. Така тенденція є визначальною при аналізі художніх текстів як українських, так і зарубіжних авторів антиутопічних творів.

Методи дослідження. У даному дослідженні використано типологічний метод, що забезпечує узагальнення та виокремлення різновидів антиутопії, історико-літературний метод, що пояснює умови виникнення поняття метажанру.

Результати. Під метажанром розуміється загальна художня структура для групи текстів, яка обумовлена єдиним предметом зображення. Виходячи з визначення констатуємо, що значна група досить різножанрових та різнопланових текстів може бути об'єднана поняттям метажанру, що забезпечує варіативність та можливість виокремлення різних варіантів метаутопії. Розрізняють жанрові різновиди та варіанти метаутопій, враховуючи соціально-історичні причини та умови розвитку суспільства, характер комбінування утопічних/антиутопічних рис, а саме: роман-пародія, роман-метафора, роман - енциклопедія, роман-детектив, практицію, екоутопію, анти-антиутопію, постантиутопію, антиутопію «темного майбутнього», есхатологічну антиутопію, постапокаліптичну антиутопію, бестіарну антиутопію, постантиутопію, кіберпанк, посткібер-панк, таймпанк, соціальна фантастика.

Дещо іншим різновидом метаутопії є ескапіська. Це утопії / антиутопії втечі, які зображують будь-який варіант втечі від великого світу в ізольований простір, де «втікачі» будують власний світ. Характер втечі – добровільний чи насильницький – не має принципового значення (Сабат, 2002).

Ще одним різновидом метаутопії вважається екотопія, де автор зосереджується на зображенні навколишнього середовища. Цей піджанр вважається одним із найбільш популярних у ХХ столітті. Прикладом екотопії є трилогія К. Стенлі «Робінзон», що має й інше видання, яке називається «Первісне Майбутнє: Нові екотопії» та роман Д. Кейта «Міст».

Дослідники також виділяють жанр бестіарної антиутопії, яку розуміють як алегоричний твір про життя тварин в антиутопічному соціумі, в якому легко вгадуються як риси простору життя людини, так і типові людські характеристики.

Дещо іншу класифікацію, аналізуючи жанрові різновиди антиутопії другої половини ХХ століття в англо-американській літературі, пропонує Л. Саргент: він виокремлює твори гротескно-сатиричного, філософсько-психологічного та інтелектуально-іронічного напрямів (Sargent, 1981: 58).

Як бачимо, у класифікації Л. Саргента характерологічною ознакою виступають текстово-змістовні складові, тоді як в попередній класифікації акцентується композиційно-сюжетна складова твору.

З погляду антиутопії/утопії як метажанру можна розглядати вже «Державу» Платона, де ці риси досить чітко визначені та проаналізовані. Прикладом сучасної метаутопії можна вважати «Дикобраза» Дж. Барнса.

Така варіативність є свідченням різноплановості та різноликості бачення майбутнього людства. Аналіз різних жанрових підвидів антвутопії/утопії, які зустрічаються в англійській та українській літературах, дає змогу виділити такі характеристики метажанру:

- 1) ахронія (відсутність часу) або ухронія (юкроніка);
- 2) антиутопії з певним неісторичним темарієм, вилученим з діахронічного процесу і зупиненим для стереоскопічного розгляду змодельованої автором псевдореальності;
- 3) атмосфера страху та тема смерті, що веде до відмови від традицій та пам'яті минулого;
- 4) специфічний спосіб мислення, який визначається абсурдистським сприйняттям світу;
- 5) безликість героя, відсутність часто конкретного імені, деперсоніфікація та самотність у протистоянні суспільству;
- 6) прогностично-футуристичний характер твору, що забезпечує ситуацію вибору.

Висновки. Отже, проаналізувавши праці та думки дослідників можемо констатувати, що утопія стала умовою появи антиутопії, яка в свою чергу трансформувалась в метаутопію. Дані зміни та трансформації історично та соціально обумовлені, мають різні функції та риси.

Література

1. Сабат Г. У лабіринтах утопії та антиутопії. Дрогобич, Коло, 2002. 160 с
2. Sargent L. Eutopias and Distopias in Science Fiction: 1950–1975. America as Utopia. New York, 1981.

СПЕЦИФІКА РЕАЛІЗАЦІЇ САКРАЛЬНОЇ ЛЕКСИКИ У ДИСКУРСАХ ПРОПОВІДІ ТА МОЛИТВИ

Ніна КРАВЧЕНКО

доктор філологічних наук, професор,
професор кафедри теоретичної та прикладної фонетики англійської мови
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Анотація

Дослідження, присвячене аналізу характеристик застосування сакрального лексикону у контексті текстів англомовних проповідей та молитов, розглядається з метою порівняння специфіки реалізації духовно значущої лексики в цих двох жанрах. Здійснений аналітичний огляд дозволив виявити, що особливості використання сакральної лексики в аналізованих текстах корелюють із прагматичною орієнтацією комунікативного акту, внаслідок чого у проповідях можна спостерігати більш варіативне застосування лексичних засобів для вираження сакральності у порівнянні з молитвами.

Ключові слова: сакральна лексика, проповідь, молитва, прагматична орієнтація.

Вивчення особливостей функціонування сакральної лексики в жанрах релігійного дискурсу (молитви та проповіді) є актуальним, тому що саме активне вживання цієї лексики й вирізняє релігійний дискурс від інших видів дискурсів.

Об'єктом дослідження є англомовні проповідь та молитва як специфічний вид комунікативного акту. Як предмет дослідження розглядалися особливості вживання сакральної лексики в комунікативному акті усної англомовної проповіді та молитви.

Матеріалом дослідження слугували тексти 7 усних англомовних проповідей, 12 текстів молитви, записаних у природній обстановці (під час англіканських богослужінь – безпосередньо у храмі), загальним обсягом 58 сторінок формат А4, 14 шрифт Times New Roman Суг письмової транскрипції, усного тексту (127 хвилин звукового мовлення).

Мета даного дослідження полягала у порівнянні основних закономірностей реалізації категорії сакральності в текстах англомовної проповіді та молитви. Для розв'язання цієї мети перш за все необхідно визначити прагматичну спрямованість текстів проповіді та молитви та встановити екстралінгвальні параметри релігійного спілкування.

Аналіз функціональної ролі сакральної лексики у жанрах релігійного дискурсу, зокрема в молитвах та проповідях, представляє собою значуще дослідницьке завдання, враховуючи що саме інтенсивне використання цього виду лексики конституює релігійний дискурс як унікальне явище, відрізняючи його від інших форм дискурсивної практики (Кравченко, 2017).

Аналіз досліджуваних текстів проповідей та молитов відкриває важливі аспекти використання сакральної лексики в релігійному дискурсі, підкреслюючи її функціональну роль у формуванні та вираженні релігійних ідентичностей та вірувань.

Перша група лексики, що була виділена у вашому дослідженні, включає традиційні релігійні терміни та номінації, які безпосередньо пов'язані з вірою та релігійною практикою. Згадки Триєдиного Бога (Бога-Отця, Бога-Сина, Святого Духа) та їх синонімічні варіанти (наприклад, *God, Lord, Father* для Бога-Отця) є ключовими елементами цієї лексичної групи. Зафіксована частотність їх використання та варіативність вказують на глибоке символічне та теологічне значення цих термінів у релігійному дискурсі.

Цікавим є те, що в проповідях згадки Бога-Отця переважають над згадками інших осіб Святої Трійці, що може відображати певну теологічну акцентуацію в англійській традиції або специфічну проповідницьку стратегію. Використання синонімів допомагає уникнути повторів та збагатити текст проповіді, одночасно підтримуючи її духовну насиченість.

У контексті молитов, з іншого боку, повторення ідентичних лексичних одиниць виступає як необхідний елемент, що надає тексту ритмічності та медитативності. Це суттєво впливає на вибір лексики: замість використання синонімів перевагу віддають повторенню ключових термінів. Така різниця в підходах до використання сакральної лексики в проповідях та молитвах відображає різноманіття комунікативних цілей та контекстів у релігійному дискурсі.

Повний перегляд лексичних елементів, що належать до сфери традиційної релігійної мови, допоміг виявити, наскільки часто вони з'являються у текстах проповідей. Виявилось, що у проповідях майже однаково часто (від 20 до 25% випадків) використовуються слова з різних релігійних тематичних груп. Однак, існує виняток для слів, що описують історичні релігійні події та феномени. Це можна пояснити тим, що хоча в текстах проповідей зустрічається багато різних слів такого роду, вони зазвичай вживаються лише 1–2 рази на весь текст. В той же час, слова як "Бог" або "Церква" можуть з'являтися до 20 разів у рамках однієї проповіді.

Отже, аналіз способів використання сакральної лексики у розглянутих текстах дозволяє констатувати, що проповіді вирізняються більшою лексичною різноманітністю у зображенні сакрального. Це зумовлено різною прагматичною ціллю: в той час як молитви зазвичай мають за мету вираження прохання, похвали, покаяння і характеризуються ритмічним повторенням одних і тих же фраз, проповіді покликані переконувати, аргументувати та надихати вірян, через що у них знаходиться застосування ширший спектр синонімічних лексичних засобів.

Література

1. Кравченко Н.О. Синергійність англомовного релігійного дискурсу (теолінгвістичний підхід): монографія. Одеса, КП ОМД, 2017. 408 с.

ОСНОВИ ТЕОРІЇ МОВЛЕННЄВИХ АКТИВ

Діана КРИВОНІС

викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування,
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Анотація.

У роботі викладено основні аспекти теорії мовленнєвих актів, запропонованої Дж. Остіном та Дж. Серлем. Розглянуто складники мовленнєвого акту: локуцію, іллокуцію та перлокуцію. Особливу увагу присвячено перформативним дієсловам. Досліджено недоліки таксономії створеної Дж. Остіном.

Ключові слова: лінгвопрагматика, мовленнєвий акт, комунікативна ситуація.

Вступ. Передумови виникнення теорії мовленнєвих актів пов'язують з необхідністю показати взаємозв'язок тексту від контексту. Для реалізації цього задуму необхідно було включити не тільки синтаксис і семантику, але і прагматику (Синиця, 2008:17). Лінгвопрагматика – одна з галузей прагматики, що вивчає використання і функціонування мовних знаків у мовленнєвій комунікації у взаємозв'язку з інтерактивністю її суб'єктів, їх особливостями, інтенціями, реакціями, самою ситуацією спілкування і т.д.

Спектр її досліджень надзвичайно широкий. Звертаючись до дослідних позицій даного напрямку наведемо лише найбільш важливі її орієнтири. З позицій мовця (адресанта) лінгвопрагматика досліджує його мотиви, наміри, інтенції, явні і приховані, що зумовлюють іллокутивний тип спілкування і маніфестує в певних мовних одиницях, наприклад, у перформативах. Іntenція зумовлює мовленнєві стратегії адресанта і його тактику. Другою дослідницькою позицією лінгвопрагматики є адресат. Дана позиція обумовлює вивчення перлокутивного ефекту або реакції адресата, створення їх типології, аналіз комунікативної компетенції реципієнта, знання ним правил виведення прихованих смислів, пресупозицій, евристичної активності інтерпретатора і т.д. Третя позиція лінгвопрагматики – інтерактивність комунікантів – орієнтована на дослідження форм мовленнєвої взаємодії, її різних сторін: соціальної, психологічної, етикетної, особистісної і т.д. Четверта позиція лінгвопрагматичних досліджень орієнтована на ситуацію спілкування. З цією метою аналізуються проблеми референції висловлювань, їх просторово-часовий та ін. дейксис, тобто вказівка на час і місце ситуації, причину, мету і т.п.; вплив комунікативної ситуації на тематику і форми висловлювань, контекстуальний вплив і т.д.

Мета – систематизувати та коротко викласти основні положення теорії мовленнєвих актів. **Актуальність** роботи зумовлена загальною спрямованістю сучасних лінгвістичних досліджень на виявлення прагматичних особливостей різних за параметром і структурою мовних одиниць, важливістю вивчення висловлювань у контексті їхньої реалізації та дослідження мовленнєвих актів крізь призму вербальних засобів їхньої реалізації. **Методи дослідження** визначені специфікою предмета дослідження: аналіз лінгвістичної літератури, систематизація, узагальнення та структурування даних.

Результати. Об'єктом теорії мовленнєвих актів як логіко-лінгвістичного напрямку науки, що вивчає вербальну комунікацію, є мовленнєвий акт – одиниця мовленнєвої діяльності; ситуативно і інтенційно обумовлене висловлювання адресанта, орієнтоване на адресата і його результуючу реакцію.

Основоположником теорії мовленнєвих актів став англійський філософ і логік Дж. Остін, представник неопозитивізму. «Науковець розглядав мову як знаряддя досягнення певної комунікативної мети, підкреслюючи у такий спосіб її інструктивність, а мовлення – як інструмент реалізації інтенції мовця (мети і/або наміру) в процесі мовленнєвої дії» (Мищенко, 2012: 92).

У концепції Дж. Остіна цілісність мовленнєвого акту забезпечується трьома операціями: 1) локуція, яка містить артикуляцію звуків (акт фонації) і вживання слів, і поєднання їх за правилами граматики; позначення за їх допомогою відповідних об'єктів (акт референції); приписування цим об'єктам відповідних властивостей і відношень; 2) іллокуція – мета, з якою цей мовленнєвий акт вживається; 3) перлокуція – результат мовленнєвого акту. Перехід від локутивного акту як об'єкта аналізу до іллокутивного акту – це перехід від традиційного семантичного дослідження до прагматичного (Загнітко, 2007).

Дж. Остін розмежував п'ять класів мовленнєвих актів відповідно до іллокутивної сили: 1) вердиктиви (виражають рішення, оцінки фактичного стану справ тощо); 2) екзерситиви (виражають накази, примус, попередження, порада, призначення тощо); 3) комісиви (обіцянка); 4) бехабітиви (передають співчуття, вибачення, похвалу, вітання тощо); 5) експозитиви (констатують здійснення процесу, доведення тощо, тобто всі результати обговорень).

Спираючись на постулати позитивізму щодо інструментальності мови і відповідності змісту висловлювань фактам, Дж. Остін ввів поняття перформативного речення на противагу констативу, розуміючи перформатив як висловлювання у ході здійсненої дії, що вводить справжню пропозицію, відповідну до дії, наміру.

Перформативи, згідно Дж. Остіну, можуть бути експліцитного і імпліцитного типу. У разі, якщо дія, що супроводжується перформативом, зазнає невдачі, то висловлювання не можна назвати хибним, а лише неуспішним. Цим положенням Дж. Остін вводить в теорію мовленнєвих актів концепцію – перформативних (комунікативних) невдач.

Концепція Дж. Остіна була критично оцінена його послідовниками. З одного боку, багато аспектів його теорії були перспективними і стали фундаментом для прагматики і теорії комунікації, з іншого боку, у традиційній версії теорії мовних актів залишається заяння: концепція не охопила інтенції того, хто говорить, у повному обсязі, а саме, в тій частині, де 1) вони не вичерпуються і не збігаються з інтенцією його висловлювань і 2) де перлокутивний ефект розходиться з інтенційно-мовленнєвими очікуваннями мовця. Головний недолік концепції Дж. Остіна в цілому полягає у протиріччі між наявністю в цілісному мовленнєвому акті іллокуції, локуції, перлокуції і повним ігноруванням перлокуції, наслідком чого стало ототожнення іллокутивного акту з мовленнєвим, а також віднесення перлокутивного акту та значення до області психології.

Дане протиріччя було помічено англійським логіком П. Стронсоном. Він розглянув намір як складне спрямоване на те, що адресат повинен впізнати і намір адресанта викликати у нього, адресата, певну реакцію. Відповідна реакція (response), вважає П. Стронсон, зручніше слова effect – результат, ефект, і це справедливо, бо перлокутивний ефект – це лише досягнення мети адресанта, тобто очікуваний мовцем. У разі ж комунікативного конфлікту, тобто несподіваної реакції адресата потрібен інший термін – реакція. У сучасній теорії мовленнєвих актів використовується і більш широке розуміння перлокутивного ефекту як реакції адресата взагалі. Перлокутивний ефект як тип результуючої реакції кваліфікується також двояко: або як зміна психічного стану адресата, або як зміна і в свідомості, і в поведінці відповідно до ілюкції або незалежно від неї.

Американський логік Дж. Серль слідом за Дж. Остіном вважав усі мовленнєві акти ілюктивними, називаючи їх мінімальними одиницями спілкування і не розглядаючи перлокутивний аспект мовленнєвих актів. Функції мовленнєвого акту він називає ілюктивними силами. Відзначаючи недосконалість Остіновської класифікації мовленнєвих актів, вчений пропонує власний поділ, заснований на параметрах ілюктивної цілі, напрями пристосування, вираженого психологічним станом мовця і ін.: 1) асертиви – зобов'язують мовця відповідати за істинність висловлювання (похвальба, скарга); 2) директиви – примус, наказ, прохання, благання, порада, запрошення; 3) комісиви – накладають зобов'язання на мовця реалізувати те, що обіцяє; 4) експресиви – вираз психологічного, емоційного стану мовця (етикетні) – співчуття, привітання, вибачення; 5) декларативи – призначення на посаду, присвоєння імен, звань, винесення вироку і т.д., строго регламентовані соціальними конвенціями (Searle, 1976).

Висновок. Теорія мовленнєвих актів накопичила значний теоретичний потенціал, який використовується в прагматиці і загальній комунікативній теорії. Їхнє вивчення допомагає краще розуміти комунікацію між людьми, розвивати нові методи викладання мови, покращувати міжкультурну комунікацію та досягати більш ефективного спілкування у сучасному суспільстві. Відомі сьогодні моделі комунікативного акту вимагають уточнення і деталізації комунікативної природи, що впливає на їх складові, які розмежовуються за сутністю і формою комунікативних ролей учасників спілкування.

Література

1. Загнітко А.П. Сучасні лінгвістичні теорії: монографія. Донецьк, ДонНУ, 2007. 219 с.
2. Міщенко А. Л. Теорія мовленнєвих актів та інструктивні тексти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Філологічна. 2012. Вип. 23. С. 92–95.
3. Синиця А. Логіко-філософський аспект теорії «мовленнєвих актів». *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. 2008. № 607. С. 16–21.
4. Searle J.R. (Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1976. P. 203.

ОСОБЛИВОСТІ ОБ'ЄКТИВАЦІЙ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ КАТЕГОРІЙ АНГЛІЙСЬКИМИ ЗАЙМЕННИКАМИ

Наталія МОЙСЕСНКО

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри граматики англійської мови
Одеський національний університет імені І.І Мечникова

Анотація

Дана стаття розглядає граматичну семантику англійського займенника у світлі теорії прототипів, що дає можливість встановити особливості об'єктивації даною групою слів концептуальних категорій. Результати такого дослідження дадуть змогу у подальшому визначити частиномовний статус кожної одиниці зазначеної групи слів.

Ключові слова: лексема, займенник, концепт, концептуальна категорія, прототип.

Вступ. У сучасному мовознавстві взагалі і, в англістиці, зокрема, не існує єдиної точки зору щодо частиномовної семантики займенника. Категоріальний статус одиниць, що традиційно відносяться до займенника, по-різному визначається мовознавцями та дослідниками англійської мови (Карпенко, 2006; Корунець, 2003; Кочерган, 2002; Biber, 2018; Close, 1977; Colwell, 1973; Swan, 2003).

Актуальність дослідження обумовлена відсутністю в англістиці єдиного визначення займенника, як частини мови. У зв'язку із цим виникають питання, чи є щось взагалі спільне у семантиці таких різних за способом позначення дійсності слів, чи можна їх об'єднувати в одну групу, або було б більш доцільно виділити їх в окремі підгрупи іменників, прикметників та прислівників.

Мета пропонованої наукової розвідки – визначити концептуальну співвіднесеність англійських займенників.

Методи дослідження. Для вирішення зазначеного вище питання ми проаналізували 1500 прикладів фактичного вживання у мовленні лексичних одиниць, що традиційно відносяться в англістиці до займенників з точки зору теорії прототипів, оскільки вона розглядає мову не стільки з позицій жорсткого структурованих категорій, скільки з точки зору природних, прототипічних категорій. Що, на нашу думку дає можливість визначити граматичну семантику такої специфічної групи мовних одиниць, як займенник.

Результати дослідження. Когнітивісти зазначають: «Із сучасної точки зору ми повинні підходити до побудови окремих частин мови не за принципом відсутності протиріч у значенні її різних членів, не з вимогами повторення у кожній одиниці конкретної частини мови набору ідентичних змістовних ознак, але з розумною пропозицією про те, завдяки яким концептам було сформовано ядро кожної категорії, у якому напрямку воно могло далі трансформуватись і які семантичні зсуви були при цьому можливими без порушення спільності даної категорії» (Карпенко, 2006).

Для когнітивного підходу до аналізу мовних одиниць є характерним визначення когнітивної структури (концепта або сукупності концептів), яка

вербалізується через ті чи інші лексеми, і функцій, у яких дана лексема використовується у дискурсі та тексті. Кожний концепт має у своїй структурі понятійне ядро, навколо якого розвиваються всі інші смисли, що його формують.

Згідно із визначенням Є. Рош прототип – це точка когнітивної референції, яка утілює найбільш виразні категорії як рубрики досвіду, виокремлені шляхом пізнавальної діяльності людини і дозволяє визначити всю категорію загалом (цит. за Корунець, 2003). Тобто при визначенні прототипічних семантичних характеристик займенника, необхідно виділити інваріанти значення, суттєві для кожного контекстуального вживання даних мовних одиниць, вони і будуть становити ядро концепту. Все це дасть змогу знайти елементи із спільними властивостями.

«Частини мови можна вважати проєкціями у світ мови різних за своєю суттю або за способом сприйняття людиною об'єктів дійсності» (Карпенко, 2006: 4). Таким чином, для визначення категоріальної семантики займенника треба спочатку проаналізувати, які саме об'єктивні та концептуальні категорії позначає дана група слів. Під об'єктивною категорією ми розуміємо явища об'єктивного світу, які асоціюються із субстанцією та способом її існування у часі та просторі (Кочерган, 2002; Biber, 2018). У процесі життєдіяльності людина пізнає об'єктивний світ, який відображається у її свідомості, знання про об'єктивний світ структуруються у мозку людини у вигляді мисленневих, ментальних конструктів, що відповідають тій чи іншій об'єктивній категорії, такі конструкти прийнято називати концептуальними категоріями (Карпенко, 2006).

Мовна репрезентація концептуальної категорії (або концептуальної структури) здійснюється за допомогою лінгвістичних категорій. Із цього витікає, що природа лінгвістичних категорій безпосередньо залежить саме від характеру концептуальних категорій, які вони об'єктивують.

Зазвичай, до займенників в англістиці відносять наступні мовні одиниці:

- 1) I, you, he, she, it, we, they;
- 2) my, your, his, her, its; our, their, mine, yours, his, hers, its; ours, theirs;
- 3) myself, yourself, himself, herself; ourselves, themselves;
- 4) this/these, that/those, here, there, now, then, the same, such;
- 5) who, what, which, when, where, how, that;
- 6) one another, each other;
- 7) some, somebody, any, anybody, anyone, anything, another, other, no, no-one, nobody, nothing, all, each, every, everything, either, both; much, many, few, several, some, certain (Карпенко, 2006; Корунець, 2003; Кочерган, 2002; Biber, 2018; Close, 1977; Colwell, 1973; Swan, 2003).

Аналіз їх вживання у мовленні свідчить про те, що ці лексеми асоціюються із наступними концептуальними категоріями:

- предметності (субстанціальності): (I, you, he, she, it, we, they, some, somebody, any, anybody, anyone, , anything, no-one, nobody nothing, everything, each other, one another);

- посесивності (my, your, his, her, its; our, their, mine, yours, his, hers, its; ours, theirs);
- рефлексивності (myself, yourself, himself, herself; ourselves, themselves);
- локативності (here, there, where);
- темпоральності (now, when);
- кваліфікативності: (some, any, both, much, many, few, several, some, certain, how, this/there, that/those, the same, such, either).

Висновки. Таким чином, концептуальні структури, із якими співвідносяться лексеми, що традиційно вважаються займенниками, позначають різні об'єктивні категорії: саму субстанцію (субстанціональна концептуальна структура) та її атрибути (локативна, темпоральна концептуальні структури); ознаки субстанції (кваліфікативна концептуальна структура). Однак лексичне значення самих лексем, за допомогою яких здійснюються вербалізація зазначених вище концептуальних структур (категорій), є узагальненим, яке конкретизується тільки у контексті.

На наш погляд, подальші дослідження граматичної семантики займенників у руслі когнітивної парадигми, у світлі теорії прототипів, дасть змогу виявити схему конструювання кожної когнітивної структури, яка позначається даними мовними одиницями, що у свою чергу дасть змогу визначити концептуальні категорії займенникової співвіднесеності і зробити висновок про частинимовний статус одиниць, що в англійській традиційно відносяться до займенників.

Література

1. Карпенко Ю. О. Вступ до мовознавства. Київ, Академія, 2006. 334 с.
2. Корунець І. В. Порівняльна типологія англійської та української мов. Вінниця, Нова книга, 2003. 459с.
3. Кочерган М.Л. Вступ до мовознавства. Київ, Академія, 2002. 367 с.
4. Biber D. et al. Longman Grammar of Spoken and Written English. Harlow, Pearson Education, 2018. 1204 p.
5. Close R. A Reference Grammar for Students of English. Essex: Longman, 1977. 342 p.
6. Collins Cobuild English Grammar. London: Collins, 1993. 486 p.
7. Colwell G. Knox J. What's the Usage? Reston, Reston Publishing Company, 1973. 340 p.
8. Quirk R. Greenbaum S. A University Grammar of English. London, Longman, 1976. 484 p.
9. Swan Michael. Practical English Usage. Oxford, University Press, 2003. 653 p.

СПЕЦИФІКА ЖАНРІВ ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ

Олена НАБОКА

кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов професійного спрямування
Одеський національний університет імені І.І Мечникова

Анотація

Стаття присвячена політичному дискурсу, який представляє собою складне багатопланове явище. У статті подано огляд класифікації жанрів політичного дискурсу, виходячи з різних параметрів та критеріїв (жанри усного та писемного мовлення, монологічні та діалогічні тощо). При відборі текстових матеріалів (корпусу) для

дослідження в політичній лінгвістиці існує два полярних підходи – вузький і широкий. Більш детально з різних сторін проаналізовано усні жанри політичного дискурсу: публічні мови, дебати і політичні інтерв'ю.

Ключові слова: *дискурс, політичний дискурс, жанри дискурсу, функції дискурсу, політична комунікація.*

Вступ. На сьогодні відомо чимало розвідок щодо проблем дискурсу загалом та політичного дискурсу зокрема, але єдиної думки та єдиного підходу до цих понять до цього часу не існує.

Політичний дискурс, в поєднанні з прийнятим визначенням дискурсу, – це тексти, представлені особливими мовними засобами, співвідносні з такими ситуаціями спілкування, які пов'язані з політичною сферою життєдіяльності людей.

Політичний дискурс представляє собою складне багатопланове явище, що включає певні складові елементи, наприклад, мовні жанри, акти, висловлювання, які, в свою чергу, утворюють мережу множинних перетинів по ряду основ.

Метою статті є узагальнення наукових підходів і поглядів до виявлення сутності політичного дискурсу та особливостей класифікації його жанрів.

Актуальність. Політичний дискурс як мовленнєвий процес вимагає ґрунтовного дослідження, тому що він є засобом політичного впливу. Щодо жанрової специфіки політичного дискурсу, то тут слід зазначити, що це питання зараз перебуває на стадії активної розробки. Проблема залишається нерозв'язаною через відсутність єдиних критеріїв.

Методи. Формування узагальнених уявлень про природу політичного дискурсу та особливостей його застосування в політичній комунікації зумовило вибір методів дослідження, зокрема: теоретичного аналізу, що дав змогу сформуванню авторське розуміння поняття «політичний дискурс» та системного аналізу, що дав змогу визначити основні жанри політичного дискурсу.

Дослідники політичної комунікації пропонують класифікації жанрів політичного дискурсу, виходячи з різних параметрів та критеріїв. При зіставленні усного та писемного мовлення виділяють: жанри усного мовлення – виступ на мітингу, доповідь, бесіда, дебати, інтерв'ю та ін.; жанри писемного мовлення – програма, газетна стаття, лист політичному лідеру, листівка, історична довідка та ін..

При зіставленні монологічної та діалогічної мови виділяють: монологічні – стаття в газеті, радіомовлення та ін.; діалогічні – переговори, дебати, дискусія тощо.

За об'ємом інформації розрізняють: малі жанри – мовлення, слоган, гасло; середні жанри – публічні виступи, газетна стаття та ін.; великі жанри – політична доповідь, партійна програма та ін. (Schnurg, 2008)

При відборі текстових матеріалів (корпусу) для дослідження в політичній лінгвістиці існує два полярних підходи – вузький і широкий. Перший як джерело дослідження використовує тільки тексти, безпосередньо створені політиками і використані в політичній комунікації. Такі тексти відносяться до

числа інституційних (офіційно встановлених), і мають суттєву специфіку. При широкому підході до відбору джерел дослідження політичного дискурсу використовуються не тільки тексти, створені власне політиками, але інші тексти, присвячені політичним питанням.

Досліджуючи PR-тексти політичного дискурсу, виокремлюють письмові та усні його жанри. До числа усних джерел відносяться, зокрема, матеріали парламентських дебатів, виступи політичних лідерів на зустрічах з виборцями, мітингах, офіційних церемоніях та ін. Згідно даної класифікації, досліджувані публічні виступи, інтерв'ю та дебати відносяться до усних жанрів. Письмові джерела – це програми політичних партій і рухів, листівки, гасла, послання президента парламенту, виступи політиків в пресі та ін. Розрізняються також матеріали безпосереднього діалогу та матеріали, призначені для трансляції при за допомогою ЗМІ.

Письмові політичні документи, особливо міжнародні, носять універсальний, стереотипізований характер, тоді як усні жанри залишають місце для імпровізації і різних тактик впливу на адресата-співрозмовника та на слухачів, які безпосередньо не охоплені комунікацією.

До зони перетину політичного дискурсу з офіційно-діловим дискурсом відноситься апаратна комунікація, в межах якої створюються тексти, призначені для співробітників державного апарату або різних громадських організацій. Це різного роду інструкції, правила поведінки для співробітників, накази та розпорядження, а також тексти, в яких використовуються елементи художнього оповідання. Сюди також відносяться різні "політичні детективи", "політична поезія" та тексти поширені в останні роки - політичні спогади. Особливу частину політичного дискурсу становлять присвячені політиці тексти наукової комунікації.

Ще одну важливу частину політичного дискурсу складають тексти, створені не політиками чи журналістами, а простим народом. Це можуть бути різні письмові звернення, адресовані політичним діячам чи державним установам, як і листи у ЗМІ, різні написи (у том числі на стінах), анекдоти, повсякденні розмови, пов'язані з політичними питаннями, які знаходяться в сфері перетину політичного і побутового дискурсів. До числа жанрів політичної участі з групою громадян відносяться петиції, звернення, листівки, накази виборців, виступи на мітингах. Індивідуальні жанри політичного участі включають телеграми і листи громадян, звернені до політиків чи інститутів безпосередньо або за допомогою мас медіа.

Результати. Проаналізувавши різні класифікації жанрів політичного дискурсу, на нашпогляд пропонується класифікація найбільш повно відображає різні підходи до різноманіттю жанрів політичного дискурсу і дозволяє проаналізувати досліджувані нами усні жанри політичного дискурсу: публічні мови, дебати і політичні інтерв'ю з різних сторін.

Дебати

У сучасній політиці найвищим проявом ораторського мистецтва політиків є теледебати, особливо передвиборчі. Дебати – це особливий вигляд змагання, по підсумкам якого глядачі або ж виборці, повинні виставити учасникам свої

оцінки. Передвиборчі дебати унікальні не тільки з точки зору тої інформації, яку вони надають виборцю, але і по своєму видовищному ефекту. Усі комуніканти заздалегідь оповіщені про тему дебатів і мають можливість заздалегідь підготувати інформаційну базу для свого виступи. В організації важливу роль відводять тому, хто вивчає інтереси та можливості аудиторії, визначає межі проблемного поля, формулює тему дискусії та завдання тощо. У ході теледебатів учасники можуть використовувати не тільки мовні форми спілкування, але і немовні (наприклад, учасники можуть перебивати друг друга). Експресивні елементи – один з обов'язкових компонентів теледебатів, котрий є наслідком живого спілкування, побудованого на полярних точках зору комунікантив. Учасникам властиво вживати конотативно забарвлену лексику, емфатичні конструкції, експресивні фонетичні елементи. У ході теледебатів противники часто вдаються до метафори, цитування, порівняння, фразеологічних виразів для передачі експресивності і переконливості. У жанрі дебатів частіше всього реалізуються наступні стратегії: стратегія дискредитації, стратегія маніпуляції і стратегія самопрезентації (Holbert, 2005).

Класичним прикладом передвиборчих дебатів, надають велике вплив на поширення цієї практики в світі, стали теледебати, які організовуються під час президентських кампаній в США.

Інтерв'ю

Політичне інтерв'ю – це публічний мовленнєвий жанр зі суворим розподілом мовних ролей що беруть участь, в якому журналіст прагне розкрити важливі для суспільства риси політика, тоді як політик, відповідаючи на питання журналіста, намагається переконати суспільство в своїй «затребуваності» (Fowler, 1991). Особливість політичного інтерв'ю визначається поєднанням в його характеристиці таких ознак, які будуть властиві і дискурсу ЗМІ, і політичному дискурсу, а також особливостями властивими діалогічному тексту (Lakoff, 1990).

Традиційна форма інтерв'ю – бесіди як «тексти, що користується логічною схемою описового або подієвого типу різної глибини» мають цілий ряд модифікацій: інтерв'ю-діалог, інтерв'ю-монолог, інтерв'ю-повідомлення, інтерв'ю-замальовка, інтерв'ю-думка, колективне інтерв'ю і анкета. Політичне інтерв'ю – це жанр, котрий може грати роль офіційного політичного документа, якщо його дає журналісту великий політичний діяч, глава уряду, президент. Своєрідність таких офіційних інтерв'ю в тому, що вони відображають не індивідуальну думку, а точку зору офіційної влади, політичної партії, політичного руху (Nariman, 2008).

Як й інші жанри політичного дискурсу, інтерв'ю включає такі композиційні елементи як вступ, основну частину і висновок. Однак, попередня загальна модель може змінюватись в залежності від ситуації. При цьому в інтерв'ю реалізується взаємодія стратегій інтерв'юера, спрямованих на реалізацію попередньо збудованого сценарію інтерв'ю, та інтерв'ююваного, націлених на самопрезентацію, формування бажаного образу і ціннісних відносин, презентацію власною позиції (Baurdieu, 1991).

Публічні мови

Публічні виступи, або мови політичних діячів – жанр політичного дискурсу, певний політичний текст, що включає інавгураційні мови, послання Конгресу, виступи в парламенті, передвиборні виступи та ін. Жанр публічної промови займає один з центральних місць у польовій структурі політичного дискурсу та відноситься до прототипних жанрів. Це дозволяє нам зробити висновок, що головна інтенція жанру громадського виступу – це боротьба за владу. Публічні виступи мають високий ступінь інституційності.

Працюючи над текстом свого виступу, політику слід приділяти увагу не лише змістовним аспектам, обліку національного складу розуму та національного характеру, але й орієнтуватися на конкретну аудиторію, проводити аудіозапис або відеозапис виступів для споглядання себе з боку, розвивати вміння подавати себе так, щоб аудиторія сприймала виступ адекватно.

Висновки. Отже, усе сказане вище дає підставу зробити певні висновки та окреслити перспективи подальших досліджень. Політичний дискурс як мовленнєвий процес вимагає ґрунтовного дослідження, тому що його складники постають дієвим засобом політичного впливу. Питання класифікації жанрів політичного дискурсу представляє великий інтерес для сучасної лінгвістики.

Література

1. Bourdieu P. Language and Symbolic Power. Cambridge, Polity Press, 1991.
2. Fairclough N. Critical Discourse Analysis. London, Longman, 1995.
3. Fowler R. Language in the News: Discourse and Ideology. London, Routledge, 1991.
4. Gee J. P. Social Linguistics and Literacy: Ideology in Discourses. London, Routledge, 2004.
5. Hariman R. Political parody and public culture. *Quarterly Journal of Speech*, 94, 2008, 247–272.
6. Holbert R. Lance. A typology for the study of entertainment television and politics. *American Behavioural Scientist*, 49, 2005, 436–453.
7. Kress G. Linguistic Landscapes: The Social Construction of Meaning. London, Routledge, 1985.
8. Lakoff G. Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind. Chicago, University of Chicago Press, 1990.
9. Schnurr S. Leadership Discourse at Work. Interactions of Humour. Gender and Workplace Culture. Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2008.

МЕТАЖАНР-МЕТАТЕКСТ ЯК КОМУНІКАТИВНА ТЕКСТОВА СТРАТЕГІЯ

Нанушка Татьяна Соня ПОДКОВИРОФФ

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Анотація

Запропоновано та обґрунтовано поняття метатекст та метажанр для реалізації комунікації у сучасній драматургії та театрі. Метатекст визначено як сценічне

повідомлення, утворення, де пересікаються фігури адресанта й адресата при організації комунікації.

Ключові слова: *метажанр, метатекст, комунікація, адресант, адресат.*

Вступ

У загальній системі типів (родів) літературної творчості драматургія займає особливе місце. Специфіка драматичного твору полягає, перш за все, в тому, що, будучи самостійним літературним твором, він одночасно призначений для постановки на театральній сцені. Постановочні риси драматичного твору обумовлені специфічним способом передачі художньої інформації, званим драматургічною дією. Драматургічна дія постає і як суб'єкт образу (змісту), і як форма втілення цього змісту. Драматичний твір – це цілісний дієвий акт, організований автором, що об'єднує цілеспрямовану діяльність персонажів. Конкретні дієві дії припускають поєднання фізичних і словесних дій. Тому драматична дія - це одночасно дискурс, тобто комунікативна діяльність, а драматичний твір з погляду його організації - діалог.

Методи дослідження

У ході написання статті використано порівняльний та описовий методи. Порівняльний метод дозволяє перенести теоретичні висновки стосовно метажанру прозових творів на драматургічні, а описовий дає можливість описати комунікативну модель сучасної драматургії та театру ХХІ століття.

Результати

У сучасних дослідженнях художнього діалогу, заснованого на комунікативному підході, стали виділяти два його аспекти: діалог між героями і діалог між автором і читачем, що дає підстави розглядати драматичний твір як нерозривну єдність двох комунікативних систем: внутрішньої і зовнішньої. З позицій концепції комунікативної взаємодії, драма як літературний текст може бути представлена як єдина мотивована і цілеспрямована комунікативна дія автора, побудована організованою послідовністю комунікативних дій персонажів, які реалізуються комунікативними стратегіями.

З позицій комунікативного підходу текст драматичного твору є двостороннім утворенням: комунікативна взаємодія між автором і читачем є зовнішньою комунікаційною системою, а комунікативна взаємодія між героями - внутрішньою комунікаційною системою, що визначається завданнями автора в зовнішній комунікації. Драматичний текст – це об'єкт, структура і функціонування якого зумовлені його призначенням в художньому спілкуванні, що розгортається як мотивована і цілеспрямована взаємодія автора-адресанта і потенційного читача-адресата, що прагне до свого результату і має свій характерний спосіб і засоби реалізації, що забезпечує загальні закономірності комунікативної організації тексту: системну організацію, яка включає знакові моделі комунікативних стратегій.

З семіотичної точки зору текст драми є системою вторинного моделювання дійсності, тобто є засобом творення художньої дійсності. Це єдиний знак, в якому окремі знаки є його елементами. Серед цих елементів можна виділити знаки-коди, функція яких полягає в кодуванні наміру автора і, отже, сенсу

твору, і сигнали, покликані допомогти адресату розшифрувати закладений автором сенс.

З погляду реалізації цього тексту (читання чи сценічне втілення, залучення адресата до процесу текстотворення, тощо) можна говорити, що в комунікативній моделі ХХІ століття його радше детермінувати як метатекст, що репрезентований у драматургічному метажанрі. Метажанр – більш загальне поняття. Він так само, як і мегажанр, – міжвидове й міжродове явище, крім того, пов'язане й з категоріями філософії та естетики (комічне, фантастичне)», — резюмує у статті «Жанр, метажанр, мегажанр як теоретичні проблеми» О. Стужук. (Стужук, 2010: 74). Тобто дослідник визначає метажанр як жанрово-тематичне, генеологічно споріднене утворення. Наявність та функціонування жанрових різновидів та видових утворень драматургічних текстів дозволяє говорити про них як про метажанрові тексти. Дослідниця А. Аністратенко розмежовує поняття субжанру та метажанру, де субжанри і створюють власне метажанр. “Термін субжанр понятійно балансує на межі змісту та форми і діалектично пов'язаний із терміном метажанр. Залежно від трактування останнього, істотно різниться семантичне навантаження та смислова валентність поняття субжанру. Стосовно продуктивних різновидів художньої прози, які творять власні жанрові модифікації, що згодом стають самостійними жанрами, вживається в новітньому літературознавстві термін метажанр” (Аністратенко, 2021: 14).

На наш погляд, у такому трактуванні термін метажанр доречно застосувати і для драматургічних текстів при аналізі комунікативної моделі, реалізованій у цих текстах. Метажанр засвідчує модифікації та трансформації на рівні тексту, адже сучасна драматургія ХХІ століття прагне до інсценування не стільки авторського тексту, скільки режисерсько потрактованого та втіленого акторами на сцені. Досить інноваційні процеси запроваджуються на театральних сучасних фестивалях, де демонструють все частіше ще один варіант творення тексту -безпосередня участь адресата у процесі текстотворення. За такої комунікації текст доречно визначити як метатекстове утворення, де у комунікативній моделі саме на повідомленні (тексті) пересікаються фігури адресанта й адресата. При такій комунікативній моделі сценічне відтворення тексту буде новим сценічним творінням, яке утворюється в процесі безпосередньої взаємодії адресанта та адресата, як Галатея у руках Пігмаліона. Драматург вдається до написання текстів безпосередньо в процесі репетицій і називає себе «автором п'єси». Під час репетиції актори імпровізують на сцені в рамках заданого драматургічного зіткнення, уточнюючи основну лінію сюжету і мотиви персонажів. Коли до такої імпровізації додається ще й адресат, то це не буде текст у звичному його розумінні, тому доречним є термін метатекст. За такої комунікації кожен твір буде неповторним, його постановки різноманітні, відрізнятимуться манерою виконання і драматургічним матеріалом, їх можна означити як «спонтанні п'єси», написані під час постановки, в процесі постійного пошуку, експериментів та вдосконалення п'єс та вистав.

Висновки

Отже, поняття метажанру уможливує та розширює семантичні межі терміна метатексту як унікального прийому написання тексту п'єси в процесі репетицій і оригінального розвитку канонічних сюжетів. Метатекст як форма комунікації враховує інтереси широкого кола глядачів, інтернаціональність теми, інтерактивність, застосовуючи і комбінуючи сучасні технічні можливості сцени, визнає провідну роль драматурга на всіх етапах створення театрального проєкту, що сприяє втіленню метатексту на сцені.

Література

1. Аністратенко А. В. Альтернативна історія як метажанр української та зарубіжної прози: компаративна генологія і поетика. Автореф. дис. ...док. філол. наук. Київ, 2021. 21 с.
2. Стужук О. Жанр, метажанр, мегажанр як теоретичні проблеми. *Українська наукова термінологія*. Зб. матеріалів науково-практичної конференції «Українська наукова термінологія. Суспільні та гуманітарні науки». 12 листопада 2010. No 3. С. 74.

КАРТИНА СВІТУ В КУЛЬТУРІ СУЧАСНОГО СОЦІУМУ

Олександра ПРИХОДЧЕНКО

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування
Запорізький національний університет

Анотація

У запропонованих тезах розглядається явище картини світу. Зasadничим для розуміння природи та сутнісних властивостей картини світу є той факт, що вона являє собою створений людиною суб'єктивний образ об'єктивної реальності. Базова властивість картини світу як ядра світогляду полягає в її космологічній орієнтованості (вона є глобальний образ світу) за одночасної антропоморфічності (вона несе в собі риси специфічно людського способу світогляду). Розрізняють дві моделі світу: концептуальну модель світу та мовну модель світу. Концептуальна картина світу є системною й упорядкованою. Вона заснована на наукових уявленнях та організована за законами фізичного світу, тоді як мовна картина світу організована за законами мови. Мовну чи наївну картину світу прийнято інтерпретувати як відображення буденних уявлень про світ.

***Ключові слова:** картина світу, модель світу, реальність, концептуальна картина світу, мовна картина світу, діалектичний.*

Вступ. Феномен, що називається "картина світу", є таким же давнім, як і сама людина. Створення перших картин світу в людини збігається у часі з процесом антропогенезу. Проте це явище стало предметом науково-філософського розгляду лише нещодавно.

Нагальна потреба у запровадженні поняття "картина світу" в різних сферах людської діяльності виникає зазвичай у двох випадках: за необхідності осмислити ситуацію поліваріантності позицій, що співіснують у цій галузі, і ситуацію парадигм, які послідовно змінюють одна одну. Як перший, так і другий випадок можуть спиратися на джерела двох типів: на описи, зроблені

зсередини суспільства, що має цю картину світу ("самоопис") та на "іноописи", зроблені зовнішніми спостерігачами (Селіванова, 2006; Manchul, 2016: 5–9).

Мета запропонованої статті полягає в тому, щоб схарактеризувати особливості картини світу в сучасному соціумі.

Результати. Найбільш точним розумінням картини світу, на наш погляд, є дефініювання її як первинного глобального образу світу, що лежить в основі світобачення людини, яке репрезентує сутнісні властивості світу в розумінні її носіїв і є результатом усієї духовної активності людини. Картина світу при такому трактуванні постає як суб'єктивний образ об'єктивної реальності і, отже, входить до класу ідеального, яке, не перестаючи бути образом реальності, опредмечується в знакових формах, не закарбовуючись повністю у жодній з них.

Зasadничим для розуміння природи та сутнісних властивостей картини світу є той факт, що вона являє собою створюваний людиною суб'єктивний образ об'єктивної реальності. Світ нескінченний, а людина деякою мірою обмежена у своїх можливостях світорозуміння. Будь-яка картина світу, створювана з допомогою бачення світу через певні інтерпретаційні призми, завжди неминуче містить риси людської суб'єктивності, специфічності. Картина світу складає ядро світобачення людини і несе у собі його основні властивості.

Базова властивість картини світу як ядра світогляду полягає в її космологічній орієнтованості (вона є глобальний образ світу) за одночасної антропоморфічності (вона несе в собі риси специфічно людського способу світогляду) (Леві-Строс, 2000).

Найважливіша особливість картини світу полягає у її внутрішній безумовній достовірності для суб'єкта цієї картини. Картина світу розглядається її носіями не як картина і усвідомлюється не як історично конкретне бачення реальності, а як смислова копія світу. Образ світу сприймається у картині світу як реальність.

Картина світу є діалектичною єдністю статичності та динаміки, стабільності та мінливості. У цьому синтезі позачасовості та конкретної історичності вигляду і полягає основний парадокс, пов'язаний із картиною світу. Для виконання своїх функцій регулятора життєдіяльності людини картина світу має поєднувати і стабільність, і динамічність. Стабільність – одна з істотних властивостей картини світу. Якщо ж розглядати картину світу у всій її повноті, як образ світу, який постійно уточнюється і конкретизується у процесі людської життєдіяльності, то, очевидно, слід визнати, що картина світу не вічна навіть у межах життя однієї людини. Вона постійно коригується, доповнюється, уточнюється в міру накопичення досвіду та знань конкретним індивідом та соціумом загалом.

Ураховуючи тезу про взаємозв'язок мови та мислення та розмежовуючи останні як два самостійні феномени, кожен зі своїми одиницями та законами їх формування та використання, розрізняють дві моделі світу: концептуальну модель світу та мовну модель світу.

Концептуальна картина світу є системною й упорядкованою. Вона заснована на наукових уявленнях та організована за законами фізичного світу, тоді як мовна картина світу організована за законами мови.

Мовну чи наївну картину світу прийнято інтерпретувати як відображення буденних уявлень про світ. Ідея наївної моделі світу полягає в наступному: у кожній природній мові відображається певний спосіб сприйняття світу, що нав'язується як обов'язковий усім носіям мови.

Висновки. Отже, картина світу, яка є співвідношенням мови та культури, надзвичайно складна та багатоаспектна. Взаємозв'язки між мовою та культурою можуть розглядатися як відношення частини та цілого. Мова може бути сприйнята як компонент культури і як знаряддя культури. Проте мова водночас автономна стосовно культури загалом, і може розглядатися як незалежна, самостійна семіотична система.

Література

1. Леві-Строс К. Первісне мислення. К., Український центр духовної культури, 2000. 324 с.
2. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава, Довкілля-К, 2006. 716с.
3. Manchul V. Conceptual and linguistic world view in terms of cognitive science. *Релігія та соціум*. 2016. № 3–4.

ПИТАННЯ ІМПЛІЦИТНОСТІ В МОВОЗНАВСТВІ

Ганна ПРИХОДЬКО

доктор філологічних наук, професор,
професор кафедри англійської філології
Запорізький національний університет

Анотація

Тези присвячено розгляду когнітивної природи імпліцитності. Проблема імпліцитності постала у зв'язку з усвідомленням того, що ми отримуємо з окремого висловлювання значно більше інформації, ніж її міститься в ньому як у мовленнєвому утворенні. Імпліцитний характер висловлювання є відображенням асиметрії форми й змісту, невідповідності категорій мови й форм мислення, що відзначається в цілій низці фундаментальних досліджень. Аналіз прямих і непрямих способів відображення реальної дійсності безпосередньо пов'язаний з вивченням прихованих, імпліцитних категорій, існування яких у мові є одним із проявів асиметрії відношень між одиницями плану змісту й одиницями плану вираження. Дослідження імпліцитності дозволяє ясніше уявити собі когнітивні процеси в свідомості та когнітивні можливості людини.

Ключові слова: імпліцитність, асиметрія, пресупозиція, лінгвальний, екстралінгвальний, когнітивний, лексико-граматична, когнітивно-комунікативна.

Вступ. Дослідження лексичних, семантичних і структурних одиниць комунікації (що включає лексичні мовні одиниці, які актуалізуються в мовленні з відповідними номінацією і конотаціями, а також синтаксичну структуру речень і відповідні до даного висловлювання мовленнєві акти) неодмінно пов'язане з вивченням не лише того, що експлікується у

висловлюваннях дискурсу, актуалізуючи універсальні стратегії, а й того, що імплікується, є прихованим своєрідним, смисловим тлом комунікації, тобто репрезентація преферентних стратегій дискурсу.

Проблема імпліцитності постала у зв'язку з усвідомленням того, що ми добуємо з окремого висловлювання значно більше інформації, ніж її міститься в ньому як у мовленнєвому утворенні.

Мета запропонованої статті полягає в тому, щоб показати складну когнітивну природу імпліцитності та її важливість для розуміння інформації, що міститься в дискурсі.

В сучасній лінгвістичній науці сформувалося уявлення про те, що в дискурсі можуть бути присутніми різні види імпліцитної інформації. Імпліцитна інформація різноманітної природи є джерелом багатозначності повідомлення, лежить в основі багатьох реакцій реципієнта, які складають механізми розуміння дискурсу, і впливає на процеси його сприйняття і осмислення. З погляду реципієнта, зміст сприйманого ним тексту є динамічною моделлю деякого фрагмента реального світу, і розуміння його повинно ґрунтуватися на вже відомих фактах. Іншими словами, структура змісту дискурсу завжди включає пресупозитивний і імплікативний компоненти.

Імпліцитний характер висловлювання є відображенням асиметрії форми й змісту, невідповідності категорій мови й форм мислення, що відзначається в цілій низці фундаментальних досліджень. Аналіз прямих і непрямих способів відображення реальної дійсності безпосередньо пов'язаний з вивченням прихованих, імпліцитних категорій, існування яких у мові є одним із проявів асиметрії відношень між одиницями плану змісту й одиницями плану виразу.

Дослідження структури висловлювання дозволило лінгвістам виділити такі його основні ознаки: ситуативність, вибірковість у доборі мовних засобів, модальність, компресія та рівнева інтеграція, під якою розуміють позначення одного й того ж елемента ситуації мовними одиницями різних рівнів. Однією з найхарактерніших ознак висловлювання є його імпліцитний характер, що проявляється в тому, що при номінації подій реальної дійсності деякі елементи денотата не отримують експліцитного вираження у складі мовленнєвого висловлювання. Будь-яке висловлювання у більшості випадків містить низку імпліцитних моментів, які є його неодмінною органічною властивістю.

Результати. На наш погляд, імпліцитність не тотожна пресупозиції, оскільки імпліцитність – це те, про що ми не хочемо або не можемо говорити прямо, а пресупозиція – це фонові знання, котрі не потребують пояснень (знання мови, світу, контексту, особливостей комунікативної ситуації).

Пресупозиції – це невражені імплікації з висловлювання, а саме імплікації назад, у напрямку, що є зворотнім по відношенню до розгортання мовленнєворозумового процесу. Пресупозиція – це сукупність імпліцитних суджень, які відносяться до експліцитного смислу висловлювання як умови до наслідку; вони звернені в минуле, а імплікації спрямовані в майбутнє. Пресупозиція служить підґрунтям для вираження того, що не може бути повно й точно висловлене прямо. В такий спосіб пресупозиція пересікається

з імпліцитністю як результат з причиною, при цьому пересікання локалізується лише в одному компоненті імпліцитності – в її мотивуючій основі.

З точки зору когнітивної лінгвістики імпліцитність можна порівняти з інференцією, оскільки приховані смисли, не виражені вербально в тексті чи висловлюванні, встановлюються на підставі мовної компетенції, знань про світ та наявних у тексті повідомлення покажчиків. Підкреслюючи широкий аспект дії інференції, представники когнітивізму відзначають, що без вивідних даних часто буває неможливо вирішити лексичну й структурну неоднозначність, відтворити необхідні логічні зв'язки для розуміння того, що імплікується в конкретному висловлюванні чи тексті.

Отже, під поняття імпліцитності зводяться різні явища як лінгвального, так і нелінгвального характеру. Таке широке трактування імпліцитності свідчить про те, що чимало у вивченні цього явища залишається ще не цілком ясным і визначеним. Відсутність єдиної концепції в розумінні імпліцитності можна пояснити розходженнями у вихідних положеннях лінгвістів та розмаїттям застосовуваних ними методів дослідження цього феномена. Враховуючи викладене стосовно цієї проблеми, можна стверджувати, що розбіжності в ній пов'язані з уживанням поняття імпліцитності як у вузькому, так і широкому розумінні. Розмежування в цьому питанні є принципово важливим. Імпліцитність у вузькому значенні поширюється на різноманітні редуції в синтаксисі. Сюди ж слід віднести імплікації, що є складовими семантики відповідних висловлювань. Зрозуміло, що синтаксичну й лексичну імпліцитність об'єднує достатня прозорість імпліцитних значень, що лежать на поверхні й не вимагають значних мисленевих зусиль.

Імпліцитність у широкому розумінні являє собою складну взаємодію лінгвального й екстралінгвального (сумарний смисл експліцитного значення висловлювання й значущого фону мовлення). Вона передбачає приховане чи непряме вираження якогось значення, має безпосереднє відношення до тексту чи висловлювання й трактується як явище, що супроводить мовленнєворозумовий процес. Імпліцитність цього роду повинна розглядатися як одна з універсальї мовленнєвого спілкування. Відмінність між двома різновидами імпліцитності варто, на нашу думку, закріпити термінологічно. Перший міг би назватися **лексико-граматична імпліцитність**, а другий – **когнітивно-комунікативна імпліцитність**.

Найзагальною лінгвальною підставою для появи імпліцитності є відсутність ізоморфізму між планом вираження та планом змісту. Екстралінгвальною основою її є сукупна дія психологічного, логічного, соціального й ситуативного факторів.

Висновки. Отже, можна вважати, що в основі імпліцитності лежить унікальна можливість нашого мислення до одночасної побудови декількох ментальних проєкцій (наприклад, проєкції пропозиції буквального змісту і проєкції пропозиції можливого тлумачення у висловлюванні; проєкції основної ситуації дискурсу і проєкції можливого розвитку подій в дискурсі).

Підсумовуючи зазначимо, що в основі імпліцитності лежить унікальний "навик" мозку до одночасної побудови декількох ментальних проєкцій (наприклад, проєкції пропозиції буквального сміслу і проєкції пропозиції можливого тлумачення в висловлюванні, проєкції основної ситуації тексту і проєкції можливого розвитку подій в тексті). Дослідження імпліцитності дозволяє ясніше уявити собі когнітивні процеси в свідомості і когнітивні можливості людини.

ДИСКУРС ЯК ДОСЛІДНИЦЬКИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА. ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ

Світлана ФОКІНА

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри зарубіжної літератури,
Одеського національного університету
імені І.І. Мечникова

Анотація

Представлено аналіз зближення принципів поетики та досліджень дискурсивності. Такій підхід акцентує перспективу активної апеляції літературознавчої думки до ідей дискурсології та формування безпосередньо літературознавчих стратегій аналізу дискурсу.

Ключові слова: дискурс, літературознавчі стратегії аналізу, інтертекст, підтекст.

Актуальність. У рамках сьогоденного дослідницького пошуку актуальне звернення до стратегій вивчення дискурсивності саме літературознавчою лінією. Такий підхід дозволяє осмислити в обраній для аналізу дискурсивній формації різні інтертексти, підтексти, міфологеми, авторські та культурні коди, тощо. Перспективним представляється прослідкувати вивченність цього питання у традиціях **європейського досвіду** аналізу дискурсу, переш за всеб французького, з виявленням відповідних літературознавчих потенцій. Інтерес представляє розмежування потенцій вивчення дискурсу лінгвістикою та літературознавством, що в тій чи іншій мірі проявлено в роботах М. Пешьо, М. Фуко, Ж. Женетта, П. Серію, Р. Робен, Ю. Крістеві. Були також враховані позиції Р. Барта, А. Ж. Греймаса, Ж. Фонтанія, Ж. Гійому, Д. Мальдідье.

Прогалини в дослідженнях. У рамках сьогоденного дослідницького пошуку актуальне звернення до стратегій вивчення дискурсивності саме літературознавчою лінією. Такий підхід дозволяє «осмислити в обраній для аналізу дискурсивній формації різні інтертексти, підтексти, міфологеми» (Фокіна, 2022 б: 63), авторські та культурні коди, тощо. Перспективним представляється прослідкувати вивченність цього питання у

традиціях європейського досвіду аналізу дискурсу з виявленням відповідних літературознавчих потенцій.

Методи дослідження. Ракурс дослідження, здійсненого в рамках цієї статті, центрував акцент на широкому аналітичному спектрі в рамках літературознавчої дискурсології. Було осмислено доцільність підходу до дискурсивності, який не тільки зачіпає аспекти ідентифікації суб'єкта та концептосфери культурної ситуації, але й їх глибинно взаємопов'язує. Опорними стали ідеї М. Фуко, що дозволили осмислити шляхи літературознавчого вивчення дискурсу. При такому підході об'єкт дискурсу співвідносимо з догматами культурної епохи, яка обумовлює трансформації дискурсу у зв'язку з ключовими ідеями, уявленнями та соціальними нормами. Виявлена важливість інтертекстуального потенціалу дискурсивності та взаємообумовленості контекстом. Було розглянуто також «зв'язок дискурсу з несвідомим» (Фокіна, 2022 а: 182), що дозволяє зосередитися на значущості підтексту для аналізу дискурсивності в цілому та безпосередньо при осмисленні конкретного об'єкта дискурсу.

Мета – дослідити дискурс з позицій літературознавства, враховуючи семіотичні, культурологічні та лінгвістичні аспекти, все ж необхідно спробувати вичленувати відмінність літературознавчого підходу до дискурсу від суто лінгвістичного, при врахуванні їх неминучої взаємопроникності. В даному плані є показовим розвиток аналізу дискурсу у Франції, де сформувався основний корпус ідей, які вплинули на уявлення про дискурсивність в ряді інших країн.

Справедлива думка французьких дослідників Ж. Гійому та Д. Мальдідьє, що «термін дискурс навіть у самій лінгвістиці, де він з'явився, сумно відомий своєю багатозначністю» (Гійому, 1990: 124). Саме вищезгадана багатозначність сприяє тому, що дискурс як провідна дефініція та як певний тип дослідницького підходу до матеріалу активно використовується найрізноманітнішими, але в першу чергу, гуманітарними науковими напрямками. З позиції Ж. Гійому та Д. Мальдідьє, одне з трактувань дискурсу передбачає «сліди суб'єкта акта висловлювання» (Гійому, 1990: 124), виявлення якого дослідником тягне за собою прояснення факторів «взаємозв'язку з контекстом» (Гійому, 1990: 125). Такий ракурс розширює суто лінгвістичну сферу дискурсу і сигналізує про те, що «аналіз дискурсу знаходиться на перетині різних дисциплін» (Гійому, 1990: 126). Проблема сенсонародження в світлі ідей французьких вчених постає в контекстуальному аспекті.

Досі лінгвістичний підхід до аналізу дискурсу домінує. При цьому показово вичленування вченими, які чимало зробили для розвитку лінгвістики, підходів до осмислення різних проявів дискурсивності, які віддаляються від суто лінгвістичного поля дослідження. Так, М. Пішьо обумовлює випадки аналізу дискурсу, де «зв'язок з лінгвістичною проблематикою зведено <...> до мінімуму» (Pêcheux, 1975, 304). Вчений також відзначає тенденції, що характеризують одну з ліній аналізу дискурсу, при якій «знову активуються деякі ідеї риторики та поезики крізь призму критики про лінгвістичний примат комунікації» (Pêcheux, 1975: 226). Подібне протиставлення явно

літературознавчого погляду з позицій поетики є однією з альтернатив лінгвістичному вивченню дискурсивності. Сьогодні лінгвістика активує «домінування антропоцентричного підходу до аналізу мовних явищ» (Кондратенко, 2014: 38) та звертається до комунікативного потенціалу дискурсу. Саме такий лінгвістичний підхід вивчення дискурсивних формацій, мабуть, отримав найбільш послідовний та успішний розвиток у різних країнах. Проте зближення принципів поетики та досліджень дискурсивності акцентує перспективу активної апеляції літературознавчої думки до ідей дискурсології та формування безпосередньо літературознавчих стратегій аналізу дискурсу.

Ж. Женетт акцентує в «Фігурах», які стали досить вагомим внеском у літературознавчі пошуки, що «з найбільш <...> плідних шляхів, що відкриваються <...> перед літературознавством, має стати структурне вивчення “великих одиниць” дискурсу, що перевершують рівень фрази, який служить непереборним порогом для лінгвістики як такої» (Genette, 1969: 167). Цільова спрямованість вивчення дискурсу може різно варіюватися в залежності від обраного для аналізу типу дискурсу та його об'єкта. Інтерес представляє також розмежування потенцій вивчення дискурсу лінгвістикою і літературознавством, а головне відстоювання широкого аналітичного спектру в рамках літературознавчої дискурсології.

Результати. Для французького варіанту аналізу дискурсу в цілому показовим стало твердження, що «перетворення індивіда в суб'єкта свого дискурсу здійснюється шляхом ідентифікації (суб'єкта) в дискурсивній формації, домінуючої над ним...» (Sériot). Дана позиція крім безсумнівного інтересу для лінгвістики, представляється вартою уваги для різних напрямів антропології, культурології та безпосередньо літературознавства. З точки зору М. Пішо, під час аналізу дискурсу «проблема <...> полягає в характері підходу до об'єкта, який вивчається» та є здатним об'єднати «концептуальні орієнтири» (Pêcheux, 1969: 308). Даний підхід до дискурсивності не тільки зачіпає аспекти ідентифікації суб'єкта і концептосфери культурної ситуації, але також їх глибинно взаємопов'язує. Виходячи з посилу даного підходу, стає зрозуміло, що ідентифікація без культурного впливу не здійснюється.

Не менш показова при дослідженні дискурсу в різних країнах орієнтація в тій чи іншій мірі на ідеї М. Фуко. Саме фукольдична позиція полягає в радикальному переосмисленні дискурсу, що фігурував раніше як показник європейського шляху пізнання і превалювання розсудливості над інтуїтивністю. В «Археології знання» М. Фуко запропонував виходити з «опису дискурсивних подій як горизонту для дослідження єдностей, що формуються в ньому» (Foucault, 2008: 72). Згідно з фукольдичним поглядом, подібний підхід «легко відрізнити від аналізу мови» (Foucault, 2008: 73). Дискурсивні формації, які зазначає М. Фуко, передбачають у свою чергу «об'єкти, модальності акту висловлювання, поняття, тематичні вибори» (Foucault, 2008: 93), які підкоряються порядку дискурсу, що актуалізує «кореляції, позиції та дії, перетворення» (Foucault, 2008: 93). Правила формування дискурсивності, згідно з М. Фуко, активізують «умови існування (але також й співіснування, збереження, видозміни та зникнення) в тому чи іншому обраному

дискурсивному розподілі» (Foucault, 2008: 93). Об'єкт дискурсу є співвідносним з догматами культурної епохи, яка обумовлює трансформації дискурсу в зв'язку з ключовими ідеями, уявленнями та соціальними нормами.

Варіант дослідницької лінії дискурсивності, зафіксований П. Серіо, акцентує, що «в дискурсі становить великий інтерес вивчення “цитатії”» (Sériot). Такий ракурс висвічує, крім важливості психоаналітичних аспектів, принципової епістемологізації дискурсу та значущості архіву, також важливість інтертекстуального потенціалу дискурсивності. За свідченням П. Серіо, аналіз дискурсу «вчить нас, що слова можуть змінювати значення згідно з позиціями, що займають суб'єкти, які вживають їх» (Sériot). Подібна мінливість, що зачіпає семантику і знакові контексти, обумовлює трансформацію понять, образів та символів в рамках культурних епох та творчості різних авторів.

На співвідношення дискурсу з мовною реальністю і тим, що виходить далеко за її межі, звертає увагу Р. Робен. Дослідниця резюмує, що «дискурсивне ткається з мови» та водночас «дискурсивне – це не просто мова на надфазовому рівні» (Robin, 1986: 192). Подібний погляд розширює суто лінгвістичні рамки дискурсу, безсумнівно зберігаючи зв'язок з мовою. Р. Робен також акцентує, що «не звернути увагу на те, що мові притаманно, – це означає одночасно не звернути на несвідоме, на відсутнє та тим самим замкнутися на проблематиці спілкування...» (Robin, 1986: 191). Зв'язок дискурсу з несвідомим дозволяє зосередитися на значущості підтексту для аналізу дискурсивності в цілому і безпосередньо при осмисленні конкретного об'єкта дискурсу.

Рівень підтексту в дискурсі зачіпає конотативне маркування. У цьому зв'язку можна згадати твердження Р. Барта, що «... у дискурсі завжди залишається деяка частка денотації, без якої саме існування дискурсу стає просто неможливим» (Barthes, 1964: 317). Показова бартівська думка про збереження будь-якою дискурсивністю прямого значення передбачуваного поняття, що центрує спрямованість дискурсу.

Висновки. Слідом за концепцією Ю. Кристєвої при літературознавчому підході до аналізу дискурсу актуально зачіпати інтертекстуальний пласт зустрічі «я» та «іншого» у світлі фрейдівських ідей. Ю. Кристєва зазначає, що «АКТАНТ є не що інше, як ДИСКУРС, який він собі присвоює або за допомогою якого позначається...» (Kristeva, 1979: 471). За аналогією з цією позицією дискурсивності можна запропонувати погляд на дискурс як співвідношення свідомості та підсвідомості в їх взаємообумовленості у тексті, що може надати можливість актуалізації психоаналітичного підходу у літературознавстві.

Для вивчення дискурсу літературознавством ключовими також представляються процеси ідентифікації та домінування над свідомістю історичної пам'яті, міфологем, архетипічних та психоаналітичних патернів, художньої ідеології, всього, що з точки зору «Археології знання» М. Фуко можна було б позначити як архів. Саме поняття дискурс включає до своєї смислової структури формування особлива пам'яті культури, яка залучає архетипічні, історичні, народні, та особистісні форми. Наукові дослідження,

проведені групою вчених спільно з П. Серіо, виявили «присутність у будь-якому дискурсі слідів дискурсивних елементів попередніх дискурсів, суб'єкти яких забуті» (Sériot). З восьми різноманітних визначень дискурсу, які наводяться П. Серіо, дискурсу у контексті літературознавства найбільше відповідає уявлення про те, що «термін “дискурс” <...> вживається також для позначення системи обмежень, які накладаються на необмежену кількість висловлювань в силу певної соціальної або ідеологічної позиції» (Sériot). Вивчаючи дискурс у контексті літературознавчих підходів, слід враховувати механізми пам'яті, обумовлені як реалізацією будь-якого дискурсу та й безпосередньо типом дискурсивності.

Ілюстрацією наведеного вище підхода може стати дослідження ностальгічного дискурсу. Ностальгічний дискурс сучасних поетів-емігрантів також, безсумнівно, координується сферою і парадигмою почуттів, які переживаються конкретною особистістю. При цьому дані дискурсивні практики незмінно отримують конотації, відповідні трансгресивній ідентичності та лімінальності соціального статусу інтелектуала-емігранта. Водночас ностальгічний дискурс незмінно піддається фундуванню культурної спадщини ностальгії.

Особливо привабливим для сучасної поетичної діаспори виявляється саме діалог зі спадщиною тих, хто в свою чергу є літераторами-емігрантами, що визначили в тій чи іншій мірі епістемологічні та смислові горизонти ностальгії. Вищезгаданий ракурс висвічує адекватність ностальгічному дискурсу понять культурної та родової спадкоємності як можливості пошуку шляхів ідентифікації. Показовим є взаємозв'язок ностальгії з поверненням: бажаним, можливим / неможливим, фантазійним, тематичним та визначальним для погляду на світ ностальгіка.

Література

1. Кондратенко Н. В. Художній текст як ігрова реальність. *Проблеми сучасного літературознавства*. 2014. Вип. 18. С. 38–48.
2. Фокіна С. О. Дискурс з позицій літературознавства. Французька лінія вивчення. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. Серія: Філологія. Журналістика. 2022. Т. 33 (72). № 1. Ч. 2. С. 182–187.
3. Фокіна С. О. Літературознавчий ракурс дискурс-аналізу з позицій французького постструктуралізму. *Вісник ОНУ*. Сер.: Філологія. 2022. Т. 27. Вип. 1(25). С. 63–71.
4. Barthes R. Rhétorique de l'image. *Communications*. 1964. № 4. Р. 40–51.
5. Foucault M. L'archéologie du savoir. Paris, Gallimard, 2008.
6. Genette G. Figures II. Paris, Seuil, 1969.
7. Guilhaumou J., Maldidier D. De nouveaux gestes de lecture ou le point de vue de l'analyse de discours sur le sens. *La quadrature du sens*. Paris, PUF, 1990. P. 228–239.
8. Kristeva J. Le texte du roman: approche sémiologique d'une structure discursive transformationnelle. Paris, De Gruyter Mouton, 1979.
9. Pêcheux M. Analyse automatique du discours. Paris, Dunod, 1969.
10. Pêcheux M. Les vérités de la Palice: linguistique, sémantique, philosophie. Paris, Maspero, 1975.

11. Robin R. L'Analyse du Discours entre la linguistique et les sciences humaines: l'éternel malentendu. *Langages*. 1986. № 81. P. 121–128.
12. Sériot P. Comment on lit les textes en France. URL: <http://aperlov.narod.ru/texts05/serio.pdf>.

РОЛЬ ОНОМАСТИКИ В СФЕРІ МОВОЗНАВЧИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Тетяна ХАДЖИЛІЙ

викладачка кафедри іноземних мов професійного спрямування
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Анотація

Статтю присвячено дослідженню ономастики як окремої науки, що вивчає власні назви. Метою статті є визначення ролі ономастики в сфері мовознавчих досліджень. Проведено аналіз різних підрозділів ономастики, а саме: теоретичної, описової, історичної, прикладної, практичної, художньої, поетичної, регіональної (ареальної), стилістичної, фольклорної та когнітивної

Ключові слова: ономастика, власна назва, когнітивна ономастика.

Интерес до вивчення природи та функціонування власних назв спонукав багато дослідників зацікавитися цією областю знань, що призвело до виникнення ономастики, навколо якої ведуться постійні дискусії, обговорення та дослідження як в Україні, так і в Америці та Західній Європі. Щоразу науковці піднімають нові питання, які важливо ґрунтовно вивчити.

Ономастика – це «наука, що вивчає походження та форми власних назв істот або неістот» (Merriam-Webster Dictionary). **Власна назва** – «ім'я, яке дають конкретному об'єктові, людині для виділення його (її) з ряду однакових або подібних» (Бучко, 2012). Ономастика має предмет дослідження, який «обумовлюється тим, що майже всьому, що нас оточує, можна дати назву. Саме тому вивчення власних назв охоплює всі мови світу, географічні та культурні регіони, а також історичні періоди» (Britannica). За визначенням Ю.О. Карпенко, ономастика – це розділ мовознавства (хоча є підстави стверджувати, що це окрема наука, яка стоїть поряд з мовознавством), який вивчає власні назви, будову, на які групи поділяються назви, їхню специфіку, особливості функціонування, походження (Карпенко Ю.О. 2005: 11). А. Зубко відзначає, що ономастика (від грецького «*ονομα*» – «ім'я, назва») – це спеціальна історична дисципліна, що займається вивченням власних назв, а також їхніми функціями в мові, суспільстві, досліджує закономірності їхнього виникнення та розвитку, вивчає функції власних імен (Зубко, 2007).

Дослідженнями з ономастики займалися такі науковці як П.Х. Ріні (Reaney 1960), О.С. Стрижак (Стрижак 1967), К.К. Цілуйко (Цілуйко 1967), А.О. Білецький (Білецький 1971), Є.С. Отін (Отін 1978), Л.О. Белей (Белей 1986), В. Брайт (Bright 1997), В.М. Калінкін (Калінкін 2002), Л.І. Селіверстова (Селіверстова 2003), І.М. Железняк (Железняк 2005), Д. Хей (Heu 2006), О.Ю. Карпенко (Карпенко О.Ю. 2006; 2019; 2023), Ю.О. Карпенко (Карпенко Ю.О. 2007; 2008), П.П. Чучка (Чучка 2008), Д.Г. Бучко (Бучко 2012), Ф. Клюге (Kluge

2012), Л.О. Кравченко (Кравченко 2014), В.В. Лучик (Лучик 2017), М.М. Торчинський (Торчинський 2018), О.О. Васильєва (Васильєва 2019), В.Ю. Неклесова (Неклесова 2019; 2023), а також багато інших.

Д.Г. Бучко дає визначення семи різновидам ономастики:

- 1) **когнітивна ономастика** – «розділ ономастики, який вивчає буття власних назв у ментальному лексиконі, форми концептуалізації власних назв і способи організації онімних концептів в онімні фрейми на базі їх зв'язків з позамовними носіями, розмежування онімних фреймів на індивідуальні та загальномовні»;
- 2) **літературна ономастика** – «розділ ономастики, який вивчає будь-які власні назви (літературно-художні оніми або поетоніми) в художніх літературних творах»;
- 3) **прикладна ономастика** – «особливий напрямок ономастичних досліджень, пов'язаний з практикою встановлення форми, наголосу, вимови, транскрипції, орфографії, норм відмінювання власних назв, а також установа нормативних моделей відонімних утворень»;
- 4) **регіональна ономастика** – «це ономастичні дослідження, пов'язані з вивченням онімії визначеної території, місцевої онімійної підсистеми. Такі дослідження застосовуються для вивчення антропонімів, топонімів, зоонімів, ергонімів, урбанонімів чи ін.»;
- 5) **теоретична ономастика** – «це ономастичні дослідження, спрямовані на встановлення загальних закономірностей розвитку й функціонування онімійних систем, виявлення онімичних універсалій і специфічних пропріальних характеристик»;
- 6) **практична ономастика** – «галузь ономастики, що розглядає питання, пов'язані з перейменуванням старих і найменуванням можливих нових об'єктів, укладанням ономастиконів та створенням атласів»;
- 7) **ареальна ономастика** – «розділ ономастики, в якому за допомогою методів лінгвістичної географії вивчають поширення онімних явищ» (Бучко 2012).

Г.П. Лукаш (Лукаш, 2023: 187) поділяє ономастику на наступні п'ять підрозділів за напрямами дослідження власних назв:

- 1) **теоретична ономастика** – «вивчає закономірності розвитку та функціонування ономастичних систем», засновником якої є Ю.О. Карпенко. В напрямку теоретичної ономастики також працювали Д.Г. Бучко та Н.В. Ткачова (Бучко, 2012), В. Беркс (Burks, 1951);
- 2) **описова ономастика** – «становить фактологічну основу ономастичних досліджень, дає лінгвістичну інтерпретацію зібраного матеріалу». В цьому напрямку проводив свої дослідження Х. Бусман (Busman, 1990);
- 3) **історична ономастика** – «досліджує стан ономастикону минулих часів, відтворює імена, утрачені мовою». Першопрохідцем був К.К. Цілуйко (Цілуйко, 1949);

- 4) **прикладна ономастика** – «пов'язана з практикою визначення форми вимови, транскрипції, орфографії, норм відмінювання власних імен». Досліджувала цю область Дж. Чемперс (Champers, 2009);
- 5) **художня ономастика** – «вивчає використання імен (поетонімів) у художніх творах». В руслі художньої ономастики вели свої дослідження В.М. Калінкін (Калінкін, 2002), М. Мельник (Мельник, 2021).

Селіванова О.О. виокремила такі підрозділи ономастики:

- 1) **поетична ономастика** – «вивчає систему онімів у художніх текстах, принципи їхнього вибору автором твору, функціональні особливості в тексті»;
- 2) **прикладна ономастика** – «спрямована на практику кодифікації онімів, установлення моделей їхнього творення»;
- 3) **регіональна (ареальна) ономастика** – «орієнтована на вияв специфіки ономастичної підсистеми певної території»;
- 4) **теоретична ономастика** – «визначає загальні закономірності становлення й розвитку онімичних систем мови, досліджує універсальне та специфічне в цих системах» (Селіванова 2006: 430–431).

З художньої ономастики виокремились **літературна, поетична, стилістична** та **фольклорна**. Засновником літературної ономастики є Ю.О. Карпенко. В цьому напрямку працювали також І. Герус-Тарнавецька (Герус-Тарнавецька 1966), О.Ю. Карпенко (Карпенко О.Ю. 2000), Г.І. Мельник (Мельник Г.І. 2008), Н. Колесник (Колесник 2011), М. Максимюк (Максимюк 2015). Поетичною ономастикою займалися М. Мельник (Мельник 2021) та Ю.О. Карпенко (Карпенко Ю.О. 2004). Незважаючи на те, що кількість онімів в тексті доволі невелика, їхнє функційне навантаження та роль у тексті є досить значною. Оніми в літературному творі несуть в собі певну інформацію, наділену автором (Карпенко Ю.О. 2002). Стилiстичну ономастику М. Кнаппова описує як літературну, до області вивчення якої входять тексти, що відносяться до різних функціональних стилів (Колесник 2011). Фольклорна ономастика займається дослідженням власних назв на матеріалі пісень та прислів'їв, приказок, легенд, балад. Тут варто відзначити роботи Е. Ржетельська-Фелешко та М. Кнаппової (Колесник 2011).

Новим підрозділом ономастики вважається **когнітивна**, яка має справу з ментальним лексиконом та сформувалася завдяки дослідженням О.Ю. Карпенко. За визначенням, когнітивна ономастика «з'ясовує, як реалізується пізнання власних назв, якими є механізми пізнання власних назв» (Карпенко О.Ю. 2006), причому існує три шляхи лінгвістичного вивчення ментального лексикону, а саме:

- 1) аналіз актів мовлення, тобто «шлях від концепту до слова»;
- 2) здійснення соціолінгвістичних експериментів – це «шлях від концепту до слова»;
- 3) самоспостереження науковця, це «шлях пізнання концепту як такого» (Карпенко О.Ю. 2006).

Вперше в історії мовознавства було обґрунтовано концепцію онімних фреймів, яка полягала в тому, що:

- 1) «у кожної людини формується індивідуальна, особистісна картина світу на ґрунті розбіжностей у світосприйнятті»;
- 2) «з розбіжністю в світосприйнятті пов'язані ономастичні фрейми»;
- 3) «розбіжності ономастичних фреймів гармонійно поєднуються між собою»;
- 4) «як ментальність індивідів зливається в ментальність колективу, так і індивідуальні онімні фрейми об'єднуються в загальномовні, етнічні»;
- 5) «увесь онімний фрейм мови складається з онімів, якими володіє хоча б частина або навіть один із носіїв мови»;
- 6) «у межах колективу онімний фрейм ґрунтується навколо спільних інтересів людей територіального чи виробничого характеру»;
- 7) «мовний онімний фрейм не є монолітною єдністю, це величина збірна, що становить сукупність (а не єдність) індивідуальних онімних фреймів»;
- 8) «у мові мозку нагромаджуються відповідні онімні фрейми внаслідок концептуалізації і категоризації онімів» (Горпинич 2007).

У висновку можна констатувати, що ономастика представляє собою багатогранну наукову дисципліну, яка досліджує власні назви та їхні властивості шляхом застосування різноманітних методів та підходів. Важливо відзначити, що в контексті України та на міжнародній арені не встановлено єдиного підходу до аналізу власних назв. Завдяки постійному поповненню наукового дискурсу в цій сфері, неперервно виникають нові проблеми, які вимагають глибокого дослідження та аналізу у контексті ономастики.

Література

1. Белей Л.О. Варіантність антропонімів на різних рівнях української мови: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 – українська мова. Ужгород, 1986. 23 с.
2. Білецький А.О. Адаптація давньогрецького ономастикону в східнослов'янських мовах. *Питання класичної філології*. 1971. № 9. С. 17–24.
3. Бучко Д.Г., Ткачова Н.В. Словник української ономастичної термінології Харків, Ранок-НТ, 2012. 256 с.
4. Васильєва О.О., Карпенко О.Ю., Голубенко Л.М. Структурна типологія англійських бібліонімів. *Записки з ономастики: зб. наук. праць*. Одеса, Астропринт, 2019. Вип. 22. С. 67-77.
5. Васильєва О.О. Denotative-nominative typology of English ideonyms. *Одеський лінгвістичний вісник: зб. наук. праць*. Одеса, 2019. № 12. С. 3-8.
6. Герус-Тарнавецька І. Назовництво в поетичному творі. Мюнхен-Вінніпег, Український вільний університет, 1966. 148 с.
7. Железняк І.М. Світоглядний код слов'янської антропонімної лексики. *Актуальні питання антропоніміки / відп. ред. І.В. Єфименко*. Київ, 2005. С. 76-88.
8. Зубко А. Українська ономастика: здобутки і проблеми. *Спеціальні історичні дисципліни: питання теорії та методики*: Зб. наук. пр. 2007. Вип. 15. С. 262-281.
9. Калінкін В.М. До семіотики та естетики поетонімосфери роману Ліни Костенко «Берестечко». *Linguistica slavica. Ювілейний збірник на пошану Ірини Михайлівни Железняк*. Київ, Кий, 2002. С. 63–68.
10. Карпенко О.Ю. Когнітивна ономастика як напрямок пізнання власних назв: дис. ... доктора філол. наук: 10.02.15. Одеса, 2006. 416 с.

11. Карпенко О.Ю. Проблематика когнітивної ономастики: монографія. Одеса, Астропринт, 2006. 344 с.
12. Горпинич В. Карпенко О.Ю. Проблематика когнітивної ономастики. *Мовознавство*, 2007. №1. С. 83–84.
13. Карпенко О.Ю. Про літературну ономастику та її функціональне навантаження. *Записки з ономастики*. Одеса, 2000. Вип.4. С.68–74.
14. Карпенко Ю.О. Літературна ономастика: зб. статей. Одеса, Астропринт, 2008. 328 с.
15. Карпенко Ю.О., Мельник М.Р. Літературна ономастика Ліни Костенко: Монографія. Одеса, Астропринт, 2004. 216 с.
16. Карпенко Ю.О. Ономастика. *Українська мова*. Енциклопедія, вид. 3-є, зі змін. і доп. Київ, 2007. 457 с.
17. Карпенко Ю.О. Ономастичні міркування. *Записки з ономастики*. Одеса, 2005. Вип. 9. С. 11–17.
18. Карпенко Ю.О. Про літературну ономастику: міркування на базі твору Ліни Костенко «Коротко – як діагноз». *Linguistica slavica. Ювілейний збірник на пошану Ірини Михайлівни Железняк*. Київ: Кий, 2002. С. 75–83.
19. Кравченко Л.О. Українська ономастика: навч. посібник. Київ, Знання, 2014. 239 с.
20. Колесник Н. Термінологічні суперечки в царині літературної ономастики і фольклорна ономастика. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія. Соціальні комунікації*, 2011. Вип. 24. С. 122–127.
21. Лукаш Г.П. Нотатки з теорії ономастики. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 2023. № 2 (100). С. 184–194.
22. Лучик В.В. Слов'янська ономастика: стан і перспективи розвитку. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Мовознавство*. Тернопіль, 2017. Вип. 1 (27). С. 210–213.
23. Максимюк М. Питання термінології української літературної ономастики. *Актуальні питання суспільних наук та історії медицини*, 2015. № 1. С. 65–69.
24. Мельник Г.І. Міркування про теоретичні засади літературної ономастики. *Записки з ономастики*. Одеса, 2008. № 11. С. 20–28.
25. Мельник М. Семантичні особливості антропонімів у драматичній поемі Ліни Костенко «Сніг у Флоренції». *Актуальні питання гуманітарних наук. Серія: Мовознавство. Літературознавство*. Вип. 35, Т. 3, 2021. С. 183–187.
26. Неклесова В.Ю. Відображення національно-мовної картини в онімному ландшафті (на матеріалі української, іспанської, англійської мов): монографія. Одеса, видавець Букаев Вадим Вікторович, 2019. 330 с.
27. Отін Є.С. Конотативна ономастична лексика. *Мовознавство*. 1978. № 6. С. 47–53.
28. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава, Довкілля-К, 2006. 716 с.
29. Селівєрстова Л.І. Ономастикон у поетичному ідіолекті Яра Славутича: автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.01. Харків, 2003. 19 с.
30. Стрижак О.С. Назви розповідають: про роль географічних назв у вивченні історії України. Київ, Знання, 1967. 40 с.
31. Торчинський М.М. Українська ономастика: навч. посіб. Хмельницький, ХНУ, 2018. 237 с.
32. Цілуйко К.К. До вивчення топоніміки Радянської України. *Діалектологічний бюлетень*. АН УРСР. Ін-т мовознавства ім. О.О. Потебні. Вип. 1. Київ, 1949. С. 15–31.
33. Цілуйко К.К. Перспективи дальшого розвитку української ономастики. *Повідомлення української ономастичної комісії*. Київ, 1967. Вип. 3. С. 3–12.
34. Чучка П.П. Антропонімія Закарпаття: монографія. Київ, ТОВ «Папірус», 2008. 672 с.
35. Bright W. Namenforschung: Ein internationales Handbuch zur Onomastik. *Language: Linguistic Society of America*, 1997. Vol. 73, No. 3. P. 691–692.

36. Britannica. The science of onomastics. URL : <https://www.britannica.com/topic/name/The-science-of-onomastics> (дата звернення: 19.03.2024).
37. Burks W. A Theory of Proper Names. *Philosophical Studies*, № 2(3), 1951. P. 36–45.
38. Bußman H. Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 1990. 904 S.
39. Champers J.K. Sociolinguistic theory: Linguistic variation and its social significance. Rev. edn. Oxford, Wiley-Blackwell. 2009. 308 p.
40. Hey D. Family Names and Family History. Bloomsbury Publishing, 2006. 262 p.
41. Karpenko O., Neklesova V. Ukrainian Onomastic Identity Across 15 Years. *Names: A Journal of Onomastics*, 2023. Vol. 71, N 4. P. 66–73.
42. Kluge F. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. De Gruyter, 2012. 1021 S.
43. Merriam-Webster Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/onomastics> (дата звернення: 19.03.2024).
44. Reaney P.H. The Origins of English Place Names. London, Routledge and Kegan Paul, 1960. 277 p.

БУНТАРСТВО ЛЕСІ УКРАЇНКИ КРИЗЬ ОПТИКУ ЛІНГВОПЕРСОНОЛОГІЇ

Ольга ЯКОВЛЄВА

доктор філологічних наук, професор,
професор кафедри прикладної лінгвістики,
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Катерина СІЛЮН

магістр
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Анотація

Розвідка присвячена аналізу окремих текстів у спадку Л. Українки, в яких мовна особистість крізь призму мовленнєвої діяльності репрезентує елементи бунтарства. Видатна українська письменниця у свій час сама була бунтаркою, вона відверто боролася проти пануючих патріархальних устоїв суспільства, створювала образи жінок-бунтарок в драматичних текстах і віршах. Бунтарство самої письменниці проаналізоване у вірші «Без надії сподіваюсь», а бунтарство вільної жінки у стосунках з чоловіком репрезентує мовленнєва діяльність Мавки у драмі «Лісова пісня».

Ключові слова: лінгвоперсоналогія, мовна особистість, мовленнєва діяльність, бунтарство.

Вступ. Мета дослідження: проаналізувати елементи Л. Українки в тексті вірша *Contra spem spero!*, а також бунтарство у мовленнєвій діяльності Мавки, головної героїні «Лісової пісні», як міфологічної істоти, в уста якої письменниця вкладає слова про бажання кохати і право бути з коханою, про що молоді жінки в реальності на зламі XIX та XX століть не могли навіть мріяти.

Актуальність представленої розвідки в тому, що вперше текст відомої драми-феєрії проаналізовано крізь оптику лінгвоперсоналогії, зокрема прояви бунтарства у мовленні Мавки.

Методи. В процесі аналізу ми користувалися контекстуально-інтерпретаційним методом, описовим та методом індукції.

Одним із сучасних напрямів мовознавчих досліджень є лінгвістична персонологія. А. Романченко присвятила окремий розділ свого наукового дослідження лінгвоперсонології як самостійній дисципліні в межах науки про мову (Романченко, 2019: 63–105). Об'єктом цієї галузі знань є мовна особистість, а предметом – мовленнєва поведінка мовної особистості (там само:66-67). Мовній особистості науковці постійно приділяють увагу (див. В. Сухенко, Х. Щепанська, О. Яковлева, 2022).

Визначення поняття «мовна особистість» (Language personality) подає О. Селіванова (Селіванова, 2010: 445), посилаючись на дослідження науковців XIX та XX ст.. Важливим для нас у цьому визначенні є наступне: 1) здатність носія мови створювати тексти на підставі індивідуальних знань про світ; 2) уміння спілкуватися, що зумовлене процесами соціалізації та інкультурації, а також здатність мовної особистості створювати різного рівня контексти (мікро-, макро- та мегаконтексти) (там само).

Зважаючи на те, що «мовна особистість – надскладна система» (Романченко, 2019: 67), в межах лінгвоперсонології виділяють конкретні напрями дослідження, зокрема, лінгвокультурну та соціумну лінгвоперсонологію (там само: 69). Перша вивчає вплив лінгвокультурних кодів на становлення і реалізацію мовної особистості; друга – лінгвосоціумні параметри формування мовної особистості, мовну специфіку родини тощо (Романченко, 2019: 69).

Представлена розвідка враховує вплив як тогочасних актуальних культурних кодів, так і вплив соціуму на саму Лесю Українку, що, безумовно, було відзеркалено в її поезії, а також в образах героїнь її творів.

Творчість Л. Українки та інших справжніх бунтарок – українських письменниць другої половини XIX та початку XX століття була описана літературознавцями у збірці есеїв (Бунтарки: нові жінки і модерна нація, 2020). Як зазначила В. Агеєва, жінки-письменниці були «незрідка сміливіші й радикальніші за метрів-чоловіків, хоча на жінок сильніше тисли патріархальні обмеження й табу» (там само: 13–14).

Саме тому, що Л. Українка була бунтаркою і в своїй родині, і в соціальному житті, вона змогла створити яскраві образи мовних особистостей бунтарок різного типу в своїх творах. Бунтарство письменниці, на нашу думку, найяскравіше репрезентує текст вірша *Contra spem spero!* (Без надії сподіваюсь!), в якому авторка демонструє не тільки силу духу в боротьбі зі своєю хворобою, як часто пишуть критики. Вона як абсолютно нова на той час жінка, котра виламувалася з патріархальних структур і яка віднайшла власну самототожність (Бунтарки: нові жінки і модерна нація, 2020: 13), сміливо проголошує своє життєве кредо стосовно гендерних ролей у суспільстві. Такими словами вважаємо фразу, що висловлює героїня «Кам'яного гостя», донна Анна, у розмові з Дон Жуаном: ... я вам рівня! І в цьому переконанні письменниця була непохитною протягом усього короткого життя.

Л. Українка усвідомлювала, що тогочасне жіноцтво в країні ще не дозріло до гендерної рівності, якою ми не можемо похвалитися ще й зараз! – але вона

готова була сіять барвисті квітки на морозі та лить на них сльози гіркі...; на гору круту крем'яну камінь важкий піднімати... – тобто виконувати, на перший погляд, марну роботу, віруючи, що від сліз тих гарячих розтане кора льодова... і квіти зійдуть...

Так, цей вірш, перш за все, переконує, що Л. Українка була категорично проти того, щоб її жаліли як немічну і хвору. Та крім хвороби, на її долю випадали й інші випробування: вона тяжко переживала втрату коханого чоловіка, який помер на її руках; деякий час жила у неформальному шлюбі з К. Квіткою, долаючи опір сім'ї, особливо матері. І. Франко, визнаючи талант письменниці, назвав її «трохи чи не самотній чоловік на всю новочасну соборну Україну» (цит. за Інша оптика: гендерні виклики сучасності:13) тощо.

Отже, останні слова вірша Без надії сподіваюсь! – це прояв бунтарства письменниці і проти хвороби, і проти пануючих патріархальних цінностей у суспільстві (зокрема, проти того, щоб її вважали самотнім чоловіком!), і проти диктату «сусідської» російської культури, яка багато чим завдячує українській (в той час престижно було писати російською!) (Інша оптика: гендерні виклики сучасності, 2019: 21): Так! Я буду крізь сльози сміятись, серед лиха співати пісні, без надії таки сподіватись, буду жити! Геть, думи сумні!

У Лесі Українки завжди була активна життєва позиція щодо гендерних питань, а в кінці XIX на початку XX ст. це – позиція бунтарки. Наприклад, в листі до Агатангела Кримського «мужеську рацію» вона називає дуже односторонньо у поглядах на деякі справи (Бунтарки: нові жінки і модерна нація, 2020: 14); іронічно й відкрито писала про традиційну суто жіночу роботу, вважала, що дівчата марно витрачають час на мереживо, вишивання та гаптування (Інша оптика: гендерні виклики сучасності, 2019: 15).

Незважаючи на те, що у школі «Лісову пісню» Л. Українки розглядають як твір про красу і любов до природи, вважаємо Мавку, міфологічну істоту і одну з героїнь цієї драми-феєрії, бунтаркою проти неприродних, обмежених незрозумілими для неї правилами стосунків між дівчиною, яка щиро закохана, і молодим хлопцем, який не зміг подолати жорсткі гендерні рамки тогочасного суспільства.

На наш погляд, авторка навмисно створила образ дівчини-бунтарки у вигляді міфологічної істоти, вільної та щирої у своїх почуттях, яка сміливо першою говорить про кохання хлопцю. Серед реальних молодих дівчат того часу таких майже не було, а зовнішність Мавки, її поведінка і мовлення дають усі підстави сприймати її як людину.

Мовлення Мавки надзвичайно поетичне, нагадує мову народних пісень. Вона просить Лукаша не набирати сік берези: Не точи! Се кров її. Не пий же крові з сестроньки моєї! Лукаш зауважив, що дерева не говорять, на що Мавка відповідає: Німого в лісі в нас нема нічого. Он бачиш, там питає дика рожа: «Чи я хороша?» А ясьєн її киває в верхівітті: «Найкраща в світі!» Хлопець дивується: – Як ти говориш... Чудна у тебе мова, але якось так добре слухати... Що ж ти мовчиш?

Коли він грає на сопілці, у першу чергу, відгукується її дівоче серце, а

мовлення нагадує спів: Як солодко грає, як глибоко крає, розтинає білі груди, серденько виймає!

Мавка закохалася у Лукаша і не ховає своїх почуттів: Я буду пестити, моє кохання! Ти звик до пестоців? Візьму собі твою співочу душу, а серденько словами зачарую... Я цілуватиму вустонька гожі, щоб загорілись, щоб зашарілись, наче ті квітоньки з дикої рожі! Я буду вабити очі блакитні, хай вони грають, хай вони сяють, хай розсипають вогні самоцвітні! Її переповнює кохання, і це почуття виражають окличні речення. Питальне речення: Ти звик до пестоців? свідчить про повну самовідданість коханому.

Мати Лукаша проти таких стосунків: Чого ти все за ним? Не випадає за парубком так дівці уганяти. На що безхитрісна Мавка щиро відповіла: Мені ніхто такого не казав. Гендерні стосунки у тогочасному суспільстві були суворо регламентовані не на користь жінки.

Під тиском матері, Лукаш змінив ставлення до Мавки, яку покохав, але намагається виправдатися: Я ж їм син... Мавку такі родинні стосунки дивують, бо вона цього не розуміє: Чого їй треба? І яке їй діло? ...Ну, син, – то що? Вона готова заради кохання вивчити усі правила, що панують у стосунках між людьми: Ти розкажи мені, я зрозумію, бо я ж тебе люблю... Лукаш сміється над нею, і Мавка усвідомлює: Так! хто не зріс між вами, не зрозуміє вас! Ну, що се значить «накинулась»? Що я тебе кохаю? Що перша се сказала? Чи ж то ганьба, що маю серце не скупе, що скарбів воно своїх не криє, тільки гоїно коханого обдарувало ними, не дожидаючи вперед застави?

Лукаш зрадив Мавку і її, мов неживу, хоче забрати Марище або «Той, що в скалі сидить». Але Мавка, як і сама авторка, має сили протистояти: Ні! я жива! Я буду вічно жити! Я в серці маю те, що не вмирає. Та коли вона почула, що Лукаш збирається одружитися на вдовиці Килині, кличе Марище: Бери мене! Я хочу забути!

Лісовик помстився за Мавку Лукашу, якого називає зродливим коханцем, перетворивши його у дикого вовкулаку. Та коли Лісовик побачив Мавку, то здивувався, що її відпустив з печерного склепу «Той, що в скалі сидить». Але Мавка говорить, що то він, Лісовик, своїм злочином проти Лукаша звільнив її, і вона врятувала коханого: Не радій, бо я його порятувала. В серці знайшла я тее слово чарівне, що й озвірілих в люди повертає. Мавка так само, як людина з образним мисленням, як і сама Л. Українка, володіє словом-зброєю, якою можна рятувати, а можна і вбивати (порівняйте з віршем авторки: Слово, моя ти єдина зброє...).

Лісовик чітко окреслює межу між природним і соціальним: Не гідна ти дочкою лісу зватись! бо в тебе дух не вільний лісовий, а хатній рабський! Тільки жива природа творить дух вільний, а соціум – дух хатній, рабський.

Та Мавка не шкодує, що врятувала Лукаша, і розкажує про це Лісовику: Ох, дідусю! якби ти бачив!.. Він в подобі людській упав мені до ніг, мов ясень втятий...а потім схопився і зник з очей... Мавка вирішила дочекатися Лукаша біля його хати: Я серцем чую – він вернеться сюди...

У Мавки серце доброї та чуйної людини: вона відчуває коханого; їй боляче,

що помер дядько Лукаша: Ой як же плаче серце по тобі, єдиний друже мій! Якби я мала живуці сльози, я б зросила землю, барвінок би зростила невмирущий на сій могилі. А тепер я вбога, мій жаль спадає, наче мертвий лист... Мовлення Мавки демонструє кордоцентризм, що притаманний українцям.

Мати Лукаша не ужилася з Килиною, жінки сваряться, ображають одна одну, і тепер мати жалкує, що втратила Мавку: Дурний Лукаш, що проміняв на тебе; бо то було таке покірне, добре, хоч прикладай до рани... Однак і людиною молоду жінку не визнає, про що свідчить середній рід: бо то було таке...

Від горя Мавка перетворилася на суху вербу, а потім, безтілесна з'явилася перед Лукашем, який боїться помсти, бо занапастив її. Любляче серце Мавки заперечує: Ні, милий, ти душу дав мені, як гострий ніж дає вербовій тихій гілці голос. Лукаш лякається, що забрав її тіло, і тепер вона – тїнь і мара. Останні слова Мавки це – гімн кохання, заради якого вона віддала своє життя: О, не журися за тіло! Ясним вогнем засвітилось воно, чистим, палючим, як добре вино, вільними іскрами вгору злетіло. Легкий, пухкий попїлець ляже, вернувшись, в рїдну землицю, вкупі з водою там зростить вербицю, – стане початком тоді мій кінець. Будуть приходити люди, вбогі й багаті, веселі й сумні, радощі й тугу нестимуть мені, їм промовляти душа моя буде. Я обізвуся до них шелестом тихим вербової гілки, голосом ніжним тонкої сопілки, смутними росами з вітів моїх. Я їм тоді проспівую все, що колись ти для мене співав, ще як напровесні тут вигравав, мрії збираючи в гай... Грай же, коханий, благаю!

...Тільки після смерті Мавка і Лукаш залишаються разом.

Висновки. Мовлення мовної особистості репрезентують тексти в усній чи писемній формі, що свідчать про рівень знань про світ, систему людських цінностей, володіння культурою тощо. Тексти, котрі залишила у спадщину Леся Українка, дають підставу науковцям стверджувати, що письменниця на зламі століть була справжньою бунтаркою, новою жінкою, яка боролася проти патріархальної культури в широкому значенні та проти патріархальної сплячки соціуму в цілому. Творчість мовної особистості такого рівня є цікавою як в межах лінгвокультурної, так і соціумної лінгвоперсонології. Аналіз тільки одного тексту вірша поетеси яскраво підтверджує цю тезу. Попри всі негаразди та трагедії у своєму житті, вона налаштована оптимістично і готова виконувати навіть безглузду, на перший погляд, роботу, що, можливо, в майбутньому дасть позитивні результати.

Мовленнева діяльність Мавки до зустрічі з Лукашем демонструє її знання про світ, що обмежені лісом та спілкуванням з його мешканцями. Її щирість, наївність, вміння тонко відчувати та сприймати звуки сопілки свідчать про чистоту її душі, що не замулена гендерними правилами поведінки у патріархальному суспільстві, кричущо залежність жінки, регламентованими нормами стосунків у межах сім'ї тощо. Рівень її природної культури виявився значно вищим, ніж рівень культури людей, з якими вона стикається. Мавка

здатна врятувати коханого навіть після його зради. У Мавки було бажання опанувати правилами поведінки серед людей, але вона швидко зрозуміла хибність і нещирість таких стосунків. У своєму коханні вона нестримна, готова заради нього на все. Як цільна натура, вона не може змиритися зі зрадою, тому добровільно вибирає забуття. Та навіть у такому стані її серце відчуває біду, що сталася з коханим, і вона рятує його словом, на що здатна лише людина. Отже, в цілому Мавка як міфологічна істота виявляється сильнішою і кращою за людей.

Література

1. Бунтарки: нові жінки і модерна нація. Київ, «Смолоскип», 2020. 365 с.
2. Інша оптика: гендерні виклики сучасності: зб.наук.пр. / упоряд. В. Агеєва, Т. Марценюк. Київ, Смолоскип, 2019. 256 с.
3. Романченко А. П. Елітарна мовна особистість у просторі наукового дискурсу: комунікативні аспекти: монографія. Одеса, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, 2019. 470 с.
4. Селіванова О.О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава, Довкілля. Київ, 2010. 844 с.
5. Сухенко В. Формування мовної особистості в епоху глобалізації. URL: <http://repository.hneu.edu.ua/bitstream/Сухенко>
6. Українка Леся. Без надії сподіваюсь. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=478>
7. Українка Леся. Лісова пісня. URL: https://kropivnitsky.maup.com.ua/assets/files/ukrainka_1_lisova_pisnya.a6.pdf
8. Щепанська Христина. Термінополе мовна особистість. URL: <https://doi.org/10.24919/2411-4758.2022.245839>
9. Яковлева О. В. Узагальнений тип мовної особистості баби-повитухи в обрядовому дискурсі народження дитини. *Записки з українського мовознавства*: Вип.29: Збірник наукових праць. Одеса: Видавець С. Л. Назарчук, 2022. С. 258–269.

FUNCTIONS OF EUPHEMISMS IN DIFFERENT TYPES OF DISCOURSE

Viktoriiia CHETAIKINA

Ph.D., Associate Professor,
The Ivan Franko National University of Lviv
Guest Scholar,
The University of Basel

Abstract

This article explores the significance of euphemisms in different types of discourse, elucidating their functions and implications in various contexts. Euphemisms, defined as words or expressions used to replace direct or harsh language, serve essential roles in maintaining politeness, softening negative information, framing information strategically, creating positive associations, reflecting cultural attitudes, addressing sensitive topics respectfully, and conveying information formally. Through examples from everyday conversations, professional settings, medical discourse, political discussions, advertising, cultural contexts, education, and legal spheres, the article highlights how euphemisms act as linguistic tools that facilitate nuanced and tactful communication. Understanding the functions of euphemisms in diverse types of discourse is crucial for promoting clarity, diplomacy, and cultural sensitivity in language use.

Key words: *euphemism, discourse, context, communication.*

Introduction. Euphemisms are words or expressions that are used to replace more direct or blunt language in order to avoid offense, discomfort, or unpleasantness. They are often used to soften the impact of a particular word or phrase, making it more socially acceptable or less harsh (Allan, BurrIDGE, 2006). Euphemisms can be found in various contexts, including everyday conversations, formal writing, advertising, politics, and sensitive topics such as death or illness.

Studying euphemisms is relevant for several reasons. First of all, they reflect the cultural values, norms, and taboos of a society. By studying euphemisms, researchers can gain insights into the social attitudes towards certain topics, such as death, or disability. Euphemisms contribute to the richness and diversity of language by providing alternative ways to express sensitive or taboo subjects. Studying euphemisms can help linguists understand how language evolves over time and how words are replaced or modified to suit societal preferences (Hughes, 2010).

Understanding euphemisms is also essential for effective communication, especially in contexts where sensitive topics need to be addressed with care. By studying euphemisms, we can learn how to navigate conversations diplomatically and avoid causing offense. Euphemisms are often used in the context of political correctness to avoid discriminatory language or stereotypes. Studying euphemisms can shed light on how language is used to promote inclusivity, respect diversity, and uphold social values.

Overall, studying euphemisms is valuable for understanding language usage, cultural norms, communication strategies, and societal attitudes. Euphemisms play a significant role in shaping our language choices and interactions, highlighting the importance of exploring their meanings and implications in various contexts (Lakoff, Ide, 2005).

The **aim** of the present paper is to outline functions of euphemisms in different types of discourse.

Results. Euphemisms serve various functions in different types of discourse, depending on the context and intention of the speaker or writer (McGlone et al., 2006). In everyday conversations, for example, euphemisms are often used to maintain politeness and avoid causing offense or discomfort. For example, saying "*passed away*" instead of "*died*" when referring to someone's death.

In business or professional settings, euphemisms may be used to soften negative information or convey messages in a more diplomatic manner. For instance, using "*restructuring*" instead of "*layoffs*" in a corporate setting.

In the medical field, euphemisms are commonly used to discuss sensitive topics with patients. For example, using "*procedure*" instead of "*surgery*" to describe a medical operation. This euphemism helps to soften the potentially intimidating or alarming connotations associated with the word "*surgery*" and may be used to reassure patients. Healthcare providers may use the term "*discomfort*" as a euphemism for "*pain*" when discussing symptoms with patients. This softer language can help to minimize anxiety or fear in patients and may be more easily understood and accepted. Using the term "*unwell*" as a euphemism for "*sick*" can be a way to convey a sense of temporary or mild illness without alarming the patient. This euphemism may be used to describe a range of symptoms or conditions without causing undue concern. In discussing patient behavior, healthcare professionals may use the term "*challenging behavior*" as a euphemism for "*aggressive behavior*". This euphemism focuses on the difficulties posed by the behavior rather than labeling the patient in a negative light.

In political discourse, euphemisms can be employed to frame or spin information in a way that benefits a particular agenda or viewpoint. For instance, using "*collateral damage*" instead of "*civilian casualties*" in discussions about military operations. The term "*undocumented immigrants*" is a euphemism used to refer to individuals living in a country without legal authorization. This term is preferred by some politicians and advocates to avoid the negative connotations associated with the term "*illegal immigrants*." Politicians may use the term "*revenue enhancement*" as a euphemism for tax increases when discussing fiscal policies. This euphemism may be used to frame tax hikes in a more positive light or to emphasize the benefits of increased government revenue. These examples illustrate how euphemisms are employed in political discourse to shape perceptions, influence public opinion, and frame contentious issues in a more favorable or palatable manner. Euphemisms in political discourse can serve political agendas, manipulate language for strategic purposes, or soften the impact of controversial policies or actions.

Euphemisms are frequently used in advertising to create positive associations with products or services. For example, using "*pre-loved*" instead of "*second-hand*" to describe used items.

Euphemisms play a role in reflecting and shaping cultural attitudes towards taboo or sensitive topics. For instance, using euphemisms to discuss topics related to disability, or mental health in a more socially acceptable way.

In educational discourse, euphemisms may be used to address difficult or sensitive topics with students in a way that is age-appropriate and respectful. For example, using "*learning differences*" instead of "*learning disabilities*."

Euphemisms can be also employed in legal documents or official communications to convey information in a more formal or technical manner. For example, using "*restrain*" instead of "*imprison*" in legal contexts. This euphemism can help to downplay negative outcomes or repercussions by framing them as incidental or secondary effects. Similar to political discourse, the term "*enhanced interrogation techniques*" is sometimes used in legal contexts as a euphemism for torture. By using this euphemism, legal authorities may seek to mitigate legal liabilities or justify controversial interrogation methods. Legal professionals may use the term "*alternative dispute resolution*" as a euphemism for settlement negotiation processes. This euphemism emphasizes the collaborative and non-adversarial nature of resolving disputes outside of court, potentially encouraging parties to reach agreements more amicably. The term "*involuntary separation*" is a euphemism often used in employment law to refer to the termination of an employee's contract. This euphemism may be employed to soften the negative connotations associated with the word "*termination*" and to maintain a more neutral or formal tone. The term "*correctional facility*" is a euphemism used in legal discourse to refer to places of incarceration or detention. This euphemism focuses on the rehabilitative aspects of the institution, emphasizing the goal of correcting behavior rather than simply punishing individuals. These examples demonstrate how euphemisms are utilized in legal discourse to shape perceptions, mitigate negative implications, maintain professionalism, and navigate sensitive or contentious legal matters with diplomacy and precision. Euphemisms in legal contexts can serve strategic, rhetorical, or communicative purposes, influencing the interpretation and reception of legal language and decisions.

Conclusion. Thus, euphemisms play a crucial role in various types of discourse by serving functions such as maintaining politeness, softening negative information, framing information strategically, creating positive associations, reflecting cultural attitudes, addressing sensitive topics respectfully, and conveying information in a formal or technical manner. By utilizing euphemisms, speakers and writers can navigate delicate or uncomfortable topics with tact and nuance, enhancing communication effectiveness in diverse contexts. Understanding the functions of euphemisms in different types of discourse is essential for promoting clarity, diplomacy, and cultural sensitivity in language use.

References

1. Allan K., Burrige K. *Forbidden Words: Taboo and the Censoring of Language*. Cambridge, Cambridge University Press, 2006. P. 112–118.
2. Hughes G. *Political correctness: a history of semantics and culture*. New York, Cambridge University Press, 2010. 46 p.
3. Lakoff R., Ide S. *Broadening the horizon of linguistic politeness*. Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company, 2005. 87 p.
4. McGlone M. S., Beck G., Pfister A. *Contamination and Camouflage in Euphemisms*. Chicago, The University of Chicago Press, 2006. P. 261–282.

APPAREIL CONCEPTUEL DE DIFFÉRENTS TYPES DE CODES

Natalia MYRONOVA

candidat ès sciences philologiques,
maître de conférences du département
de philologie et de traduction italienne et française,
Université nationale linguistique de Kyiv

Résumé

L'article examine le problème du code en général, du code culturel et du code national-culturel dans le paradigme linguistique moderne de la connaissance. Les définitions des concepts mentionnés sont précisées, l'importance de l'étude du code national-culturel pour un phénomène linguistique aussi multinational est justifiée. L'étude du code culturel national est déterminée par les facteurs suivants : l'analyse de la formation et de la manifestation des codes culturels nationaux en tant que principaux représentants de l'image conceptuelle et nationale du monde dans l'esprit des locuteurs de la langue dans diverses zones linguistiques du monde.

Mots-clés: code, code culturel, code national, code linguistique.

«Les substances du feu invisible», a noté le poète ukrainien Leonid Pervomayskyi dans l'une de ses œuvres, parlant du pouvoir et de la force de la parole.

C'est à travers la substance lumineuse invisible que l'on peut imaginer le concept de culture – cette fine couche qui forme une aura unique de perception du monde de toute personnalité.

Approche générale d'un problème et la justification de son actualité. Principalement, les contacts interpersonnels dans les conditions d'interaction des diverses traditions culturelles de leurs porteurs peuvent à la fois enrichir les individus lors d'une telle communication et former des pôles supplémentaires dans la perception de la réalité. Dans le cas de la formation de ces derniers, des conflits armés surviennent, qui se transforment en fractures civilisationnelles, créant des différences existentielles insurmontables.

Les auteurs entraînent le lecteur à travers d'autres dimensions de l'existence culturelle du peuple : l'art théâtral, le développement de la science, la chorégraphie, l'aromathérapie, etc.

Analyse des recherches et des publications récentes. Pour la première fois, le terme « code » a été introduit en linguistique (notamment en sémiotique) par F. de Saussure au début du XXe siècle (Saussure, 2002) et l'a utilisé comme synonyme du concept de « langage ». Des recherches plus approfondies sur ce phénomène et le développement de la théorie des codes appartiennent au scientifique italien U. Eco (Eco, 1992 : 173). U. Eco et R. Jakobson distinguent plusieurs composantes dans la notion de « code » : un système de signalisation ; la règle de combinaison, la disposition des symboles ou le mode de leur structuration ; la correspondance occasionnelle de chaque symbole à un signifié (Jakobson, 2003: 159–160). La notion de « code » représente un phénomène complexe et multiforme. Le contenu de ce concept dans le paradigme moderne de la connaissance scientifique est assez large et donne lieu à des interprétations différentes. Les dictionnaires d'interprétation en donnent différentes définitions, à savoir : code – « un ensemble de signes (symboles) et un système de certaines règles, au moyen desquels les informations peuvent être

présentées (codées) sous la forme d'un ensemble de tels symboles pour la transmission, le traitement et le stockage. Un code est également défini comme un système de notations conventionnelles utilisé dans le codage des messages communicatifs. De ce point de vue, le langage est représenté par un code ou système de codes constitué d'un macro-code et de sous-codes. J. Lall donne la définition suivante du code : « c'est un système de signes formés et lisibles au moyen de la culture » (Lall, 2002 : 243).

Aperçu du matériel principal de la recherche. La langue est le code culturel d'une nation, notre identité et nos racines.

Un code culturel est une clé pour comprendre un certain type de culture, à l'aide de laquelle le sens se transforme en sens ; un ensemble de signes (symboles) et de significations (et leurs combinaisons), qui sont inclus dans les objets de l'activité matérielle et spirituelle d'un individu (Матвеева, 2022); codes culturels comme « fragments de langage naturel qui représentent un réseau d'appartenance, de catégorisation, d'évaluations du monde intériorisé et de l'expérience intérieure d'une personne, déterminés par la culture d'un certain groupe ethnique et représentés dans les systèmes sémiotiques du langage naturel, de l'art , les rituels, les coutumes, les croyances, ainsi que les normes de moralité, le comportement des membres de la communauté ethnique » (Селиванова, 2011: 248). Les codes culturels sont universels, mais leurs manifestations dans les cultures individuelles sont très spécifiques. Ils correspondent à d'anciennes représentations archétypales de l'homme (Селиванова, 2011: 248); le code de la culture est représenté par un ensemble de mentefacts¹, qui forment certains fragments de l'image du monde et sont associés à des phénomènes dotés de significations culturelles, appartenant à un type et/ou à une sphère d'existence (Матвеева, 2022).

Ainsi, il s'agit de caractéristiques mentales et culturelles de différentes nationalités qui affectent les stéréotypes de comportement et les manières de prendre des décisions. Il est important de pouvoir distinguer et identifier les nuances des codes culturels des différents pays.

L'interprétation du code culturel par le psychologue français C. Rapaille, qui définit le code culturel comme « le contenu inconscient de telle ou telle chose ou phénomène [...] dans le contexte de la culture dans laquelle nous sommes élevés » (Rapaille, 2008 : 7). Un code est comme un sens attribué inconsciemment à tel ou tel phénomène et qui est propre à chaque société linguistique. Il existe de nombreuses raisons qui résident dans l'inconscient culturel (Rapaille, 2008: 7) et dans les spécificités uniques de la culture nationale, transmises des ancêtres de génération en génération d'une certaine communauté linguistique et culturelle nationale.

La spécificité nationale-culturelle d'un certain système linguistique est liée aux « problèmes de conscience humaine du monde et du reflet de cette conscience dans le langage » (Матвеева, 2022). Par conséquent, la vision nationale et culturelle du monde, ainsi que la formation d'une compréhension figurative de ce monde, se reflètent dans le système linguistique. Grâce au code national-culturel, la communauté linguistique acquiert, préserve et transmet son identité, sa conscience ethnique et ses caractéristiques culturelles uniques (traditions, croyances, mythes, etc.), caractéristiques à la fois d'un certain groupe ethnique et de son système

linguistique dans divers domaines linguistiques et culturels. Le code culturel national est constitué de caractéristiques spécifiques uniques de la culture nationale, transmises des ancêtres de génération en génération d'une certaine communauté linguistique et culturelle nationale. Par conséquent, le code national et culturel continue de changer parallèlement aux modifications culturelles, linguistiques, sociales, économiques, politiques ou autres de la communauté linguistique et culturelle. Le code culturel national est constitué de caractéristiques spécifiques uniques de la culture nationale, transmises des ancêtres de génération en génération d'une certaine communauté linguistique et culturelle nationale. Le code national-culturel est représenté par une sorte de matrice d'information qui reconnaît les manières de percevoir le monde : pensée et prise de conscience, évaluation et structuration, appartenance et catégorisation, ainsi que la conceptualisation d'un certain contexte linguistique et culturel, qui est « crypté », « codé » dans « l'inconscient culturel » de chaque membre d'une certaine communauté culturelle et s'exprime dans les phénomènes de la culture matérielle et spirituelle, ainsi que dans l'activité discursive des représentants de divers groupes linguistiques nationaux. -les communautés culturelles.

Conclusions. En conséquence, une image globale de la conscience de la nation en tant que communauté autosuffisante d'individus émerge. Ceci est facilité par les réalisations multiformes de dizaines de générations de nos ancêtres qui nous ont légué ce diamant de la culture populaire : traditions, croyances, chants et mythes. Se trouvant dans un tel espace-temps, l'homme moderne a la possibilité à la fois de puiser à cette source intacte et de contribuer à son remplissage par la conscience de sa propre unicité et de son autosuffisance. Après tout, le dernier sentiment naît uniquement du résultat de l'harmonie, avant tout avec soi-même.

Література

1. Лалл Дж. Мас-медіа, комунікація, культура: глобальний підхід. Київ, КІС, 2002. 264 с.
2. Матвеева К.В., Порцева Л.І. Стежками української культурології: збірник наукових статей. Дніпро, Журфонд, 2022.192 с.
3. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава, Довкілля, 2011. 844 с.
4. Eco U. La Production des signes. Paris, Le Livre de Poche, 1992. 125 p.
5. Jakobson R. Essais de linguistique générale. Paris, Éditions de Minuit, 2003. 260 p.
6. Saussure F. de Cours de linguistique générale. Paris, Payot, 2002. 520 p.
7. Rapaille C. Culture codes. Paris, JC Lattès, 2008. 210 p.

СЕКЦІЯ 6
ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ АКТИВІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ
ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

МОТИВАЦІЙНИЙ КЕЙС-МЕТОД ЯК ГОЛОВНИЙ ЧИННИК ПРИ
ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА ПРИРОДНИЧИХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Ірина ГАРЧЕВА

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Анотація

Термін «мотивація» є зручним способом говорити про концепцію, яка зазвичай розглядається як дуже важлива людська характеристика, але яка також є надзвичайно складною (Дотуеї, 2001). Мотиваційна складова у вивченні іноземних мов- це сукупність психологічних, педагогічних, лінгвістичних підходів до навчання.

Ключові слова: мотивація, кейс-метод, орієнтир, професійне спрямування, мовна реалізація.

За сучасними запитами внутрішнього, зокрема і європейським ринками труда українські здобувачі вищої освіти та випускники вищих шкіл мають високий рівень затребуваності на ринку праці. Україна входить в нову потужну еру саморозвитку та взаємодії з новими іноземними партнерами. Світові запити на взаємодію та обмін досвіду у різноманітних галузях, ці фактори являються ключовими орієнтирами для здобувачів та випускників вишів. Такий чинник як мотивація, закладається ще у процесі здобуття шкільних знань. Але при накопиченні достатнього рівня досвіду і знань, здобувач вищої освіти може частково, або взагалі втрачати мотиваційний орієнтир. Для уникнення такої деструктивної лінії, необхідно розробити чіткий план з мотиваційними підходами до вивчення іноземних мов.

Підхід кейс-метода полягає у розробці чітких орієнтирів, направлених на вивчення іноземних мов. Мотиваційний кейс-метод орієнтує здобувача на саморозвиток, самонавчання, як в межах, так і за межами учбового закладу, розвиток критичного та ситуативного мислення та подальшу самореалізацію.

Важливий крок – це налагодження емоційної лінії зі здобувачами. Постановка цілі для кожного заняття- це обов'язковий мотиваційний пункт, який надає чіткі орієнтири заняття. Пошук методів вирішення питань та тематичних задач дає змогу здобувачам розкрити потенціал критичного мислення та розробити креативний підхід до кожної окремої теми. Такі умови на занятті сприяють розвитку лексико-граматичного корпусу, зацікавлюють до спілкування іноземною мовою, сприяють зняттю емоціональної напруги та створюють передумови для подальшого успіху здобувачів на наступних заняттях. Такий метод надає можливість максимально оволодіти практичними навичками на базі теоретичних знань.

Нааявність доволі потужної бази знань після здобуття повної загальної середньої освіти, дає змогу розширити палітру буденності у вишах. Зокрема використовуючи новітні методи навчання поєднуючи їх з класичними методами, які доказали свою ефективність. Використання кейсового метода надає викладачу можливість з легкістю вводити нові лексичні структури, орієнтувати здобувача на конкретну ціль заняття, що дає змогу потужного розкриття лінгвістичного потенціалу та професійного орієнтування.

Таким чином, мотиваційний кейс-метод дає можливість вибудовувати чітку структуру заняття, фіксувати орієнтири мовної компетенції на занятті, вибудовувати мотиваційну лінію впродовж заняття та підтримувати цю лінію здобувачами самостійно, для саморозвитку та реалізації творчого потенціалу. Використання прагматичних аспектів, таких як доступність і доцільність матеріалу, дає можливість максимального заохочення здобувачів до розробки креативних ідей у професійному напрямку. Поступові успіхи здобувача на заняттях запевняють на подальші успішні кроки у навчанні та мотивують до вивчення нових аспектів іноземних мов. Кейс-метод розширює простір, для самонавчання, розкриває творчі сторони здобувача та надає змогу потужного розвитку практичного мислення, концентрує увагу на формулюванні та вирішенні проблемних питань, а також такий метод сприяє аналізу інформації і формуванню життєвих компетентностей.

Література

1. Dornyei. Z. Motivational strategies in the language classroom. Cambridge University Press. 2001. 155 p.

МОЖЛИВОСТІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ СТВОРЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ БУКТРЕЙЛЕРІВ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ В КОНТЕКСТІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ОНУ ІМЕНІ І.І. МЕЧНИКОВА

Лариса ДІМОВА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування,
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова.

Анотація

Представлені тези окреслюють питання щодо можливостей створення власних або використання створених викладачами буктрейлерів в процесі підготовки учасників освітнього процесу другого (магістерського) рівня в вищих навчальних закладах, зокрема в класичному університеті, яким є Одеський національний університет імені І.І. Мечникова при навчанні іноземній мові за професійним спрямуванням.

***Ключові слова:** буктрейлер іноземною мовою, науковий буктрейлер за професійним спрямування, освітні рівні.*

Вступ: Цифровізація освіти в Україні сьогодні набуває швидких темпів, стає популярною серед учасників освітнього процесу чому сприяють різноманітні Конкурси обласного та Всеукраїнського рівнів.

Досвід керівництва створенням буктрейлеру англійською мовою студентами 2 курсу спеціальності 113 Прикладна математика ВСП «Фаховий коледж Одеського національного університету імені І.І. Мечникова» за драмою-феєрією «Лісова пісня» Лесі Українки (Лариси Квітки-Косач), який отримав номінацію «Plot Content» поміж 35 інших творчих робіт, представлених на нещодавно проведеному Обласному Конкурсі буктрейлерів, дозволив пройти всі етапи роботи: від вибору автора та твору, знайомства з англійською біографією автора і твору, написання сценарію, його технічного втілення, до озвучування англійською мовою, музичного супроводу, субтитрування тощо.

Ця робота дозволила ширше познайомитися як з технічними можливостями Платформи «CapCut» для редагування відео, яка була використана для створення ролика, так із авторськими правами, при використанні того, чи іншого відео матеріалу.

Для створення буктрейлеру була проведена велика кропітка робота, яка хоч і не увійшла до його остаточної версії, але була важливою для визначення з написанням сценарію. Йдеться про дослідження найкращих прикладів перекладів англійською мовою твору Лесі Українки (Жарких, 2013).

Ця робота збагатила всіх, хто працював над нею, хто приймав участь в виборі кращого буктрейлеру, для представлення на конкурсі шляхом е-голосування, адже були створені дві версії його озвучування. В подальшому, студенти долучались до перегляда всіх представлених робіт, в тому числі і позаконкурсних, адже вони були виставлені для відкритого Телеграм голосування методичною комісією викладачів іноземних мов фахових закладів передвищої освіти Одеської області.

Таким чином, головна мета Обласного конкурсу – популяризація української літератури шляхом використання англійської мови була повністю досягнута.

Хоча всі етапи роботи проходили в умовах інтенсивних обстрілів міста, але студенти натхненно працювали, вивчаючи безсмертну поезію класика української літератури, знаходячи в ній відповіді на питання сьогодення та вносячи свій невеликий внесок в майбутню Перемогу, відкриваючи національні літературні скарби Світу, активно використовуючи при цьому англійську мову.

Це була дуже корисна робота, яка надала не тільки студентам багато ідей для творчості, але і кілька цікавих ідей для майбутніх наукових публікацій його керівникові.

Методи дослідження: для написання тез використані наступні загальнонаукові методи дослідження: як емпіричні - спостереження, опис, так і теоретичні – аналіз та синтез, абстрагування та узагальнення.

Результати: Сучасні форми роботи з навчання іноземній мові активно розвиваються з все більшою опорою на цифрові технології, використання різноманітних програм по створенню цікавих електронних продуктів. Широку популярність завойовує такий від ІТ творчості, як створення буктрейлерів, які спочатку виникли як коротка реклама літературного твору, а згодом – все активніше стали використовуватися при творчих завданнях іноземною мовою,

що більш активно використовується при вивченні національної та зарубіжної літератури (Каданер, 2020).

Для учасників освітнього процесу, що вивчають іноземну мову в класичних університетах, використання буктрейлерів - це додаткова можливість роботи над значним покращенням ними іноземних мов, які вони опановують в процесі підготовки учасників освітнього процесу другого (магістерського) рівня, адже їх використання тільки починає обговорюватися в науковій літературі (Каданер О.В., Черниш О.С., Іванова Д.В.), що повністю підтверджує Проведений обласний конкурс «READ! CREATE! COMMUNICATE!».

Крім лінгвістичної складової дуже важливою є технічна складова, адже потрібно володіти достатнім рівнем ІКТ-компетенцій, тому подібний досвід може бути використаний на Геолого-географічному факультеті та Факультеті психології та соціальної роботи при підготовці магістрів зі спеціальностей: 242 Туризм, 053 Психологія, 231 Соціальна робота та 011 Освітні, педагогічні науки, в якості ефективного допоміжного засобу для використання при підготовці доповідей за темою магістерських досліджень, Power Point презентацій за фахом або знайомств з використаною літературою.

В подальшому цей вид роботи може бути включений в Робочі програми з Іноземної мови за професійним спрямуванням для вищезазначених спеціальностей як засіб для покращення ефективності самостійної роботи.

Висновки: Можливості використання буктрейлерів в загально відомому контексті дозволяють екстраполювати роботу з ними на формування майбутніх фахівців магістерського рівня при виконанні ними творчих завдань за фахом та значно оптимізувати процес роботи з науковою літературою.

Тому можливості та перспективи використання буктрейлерів в формуванні майбутніх фахівців будуть зростати, адже по закінченні ВНЗ у багатьох з них може з'явитися можливість роботи в різноманітних освітніх закладах, тож необхідний рівень володіння англійською мовою, в поєднанні з цифровою компетентністю вчителя, викладача або керівника навчального закладу стає дуже важливою складовою сучасних реалій (Статус англійської мови в Україні..., 2023; Цифрова компетентність сучасного Вчителя..., 2020).

Література

1. Жарких М. Англійський переклад «Лісової пісні». 2013. URL : <https://www.l-ukrainka.name/uk/Studies/LisovaPisnja/EnglTranslForestSong.htm>
2. Каданер О. В. Буктрейлер як засіб формування читацького інтересу на заняттях іноземної мови. Матеріали IV Інтернет-конференції «Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії». Кропивницький, 2020. С 135–138 URL: https://dSPACE.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/18255/1/Kadaner_135-138.pdf
3. Статус англійської мови в Україні – законопроект щодо застосування англійської мови в Україні прийнято у першому читанні. *Слово і Діло*, 22.07.2023. URL: <https://www.slovoidilo.ua/2023/11/22/novyna/suspilstvo/zakonoprojekt-pro-status-anhlijskoyi-movy-ukrayini-uxvaleno-pershomu-chytanni>
4. Цифрова компетентність сучасного Вчителя нової української школи (Моделювання цифрового навчального середовища закладу загальної середньої освіти): *зб. матеріалів всеукр.наук.-практ.семінару (Київ, 5 березня 2020 р.)* / за Заг.ред. О.В.

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ УНІВЕРСИТЕТУ

Галина КУЗНЄЦОВА

старший викладач кафедри
іноземних мов професійного спрямування
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Анотація

У статті порушуються питання підготовки конкурентоспроможного та кваліфікованого спеціаліста, випускника вищого технічного навчального закладу. Розглядається поняття професійної іноземної компетенції як засобу спілкування та професійної діяльності. Аналізуються деякі форми та методи навчання іноземній мові.

Ключові слова: іноземна професійна компетенція, мовне професійне середовище, термінологіка, автентичні матеріали.

Вступ. В сьогодняшньому світі знання іноземних мов є не тільки ознакою культури людини, а й умовою його успішної професійної діяльності. Безумовно, це пов'язано зі змінами, що відбулися у нашому суспільстві, із життям у цифровій епосі та умовами, пов'язаними зі зростанням професійних та академічних обмінів, поглибленням міжнародного співробітництва. В сучасному світі суттєво змінилася ситуація у глобальному економічному просторі, знання англійської мови стало життєво необхідним для якісної освіти, просування кар'єрними сходами, професійного спілкування у різних галузях. Студенти, яких ми навчаємо сьогодні, народилися і все своє життя проживають у цифрову епоху і мають зовсім інший погляд на аналіз, передачу та обмін інформацією. Так вже склалось, що англійська мова є мовою технічних спеціалістів та інформаційних технологій, що дуже стрімко розвиваються і майбутні фахівці стикаються з необхідністю підвищення культури споживання інтелектуальної продукції, пошуку потрібної інформації, її інтерпретації, оволодіння навичками професійного спілкування, що необхідні для взаємодії з іншими людьми.

Багато українських викладачів і науковців приділяють велику увагу проблемам формування іноземної комунікативної та професійної компетенцій, розвитку умінь використовувати іноземну мову на основі комунікативно-орієнтованого підходу, здатності і готовності особистості застосовувати знання і уміння при розв'язанні певних професійних завдань (Колбіна, 2008; Klaus, 2010: 1–9; Чередніченко, Вікторова, Шапран, Куниця, 2013). Мета професійного іноземного спілкування іноземною мовою передбачає досягнення слухачами такого рівня комунікативної компетенції, який «був би достатнім для здійснення спілкування в усній та писемній формах

у межах визначених комунікативних ситуацій, пов'язаних з професійною діяльністю». (Шестопалова, 2021: 185–205).

Методи дослідження. В роботі використані такі методи дослідження як метод спостереження, метод теоретичного аналізу, тобто, аналіз робіт інших авторів, які пов'язані з цією проблематикою.

Метою нашого дослідження є обґрунтування методів та визначення сучасних тенденцій професійно-орієнтованого навчання іноземній мові, які є ефективними для формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх фахівців технічних спеціальностей, запропонувати такі форми початкової діяльності, які наближують навчання англійській мові студентів технічних спеціальностей до реальних умов мовного професійного середовища.

Результати. Англійська для спеціальних цілей (ESP - English for specific purposes) стосується викладання та вивчення англійської мови як другої або іноземної, де метою здобувачів є використання англійської мови в певній сфері. Викладання англійської для спеціальних цілей на початку було мотивоване потребою спілкуватися іноземними мовами в таких сферах, як комерція та технології (Benesch, 2001). Зараз це розширено й включає інші сфери, такі як англійська для академічних цілей (EAP – English for academic purposes), англійська для професійних цілей (EOP – English for occupational purposes), англійська для медичних цілей (EMP – English for medical purposes), англійська для ділових цілей (EBP – English for business purposes), англійська для юридичних цілей (ELP – English for legal purposes) та англійська для соціокультурних цілей (ESCP – English for sociocultural purposes) (Belcher, 2009: 1–20).

Сучасне професійно-орієнтоване навчання іноземної мови має бути, на наш погляд, спрямоване на вирішення наступних завдань: розвиток всіх видів мовленнєвої діяльності (читання, говоріння, аудіювання, письмо); оволодіння певними мовними знаннями (граматичними формами, правилами словотворення та використання лексичних одиниць), тобто комунікативних умінь також як і «формування міжкультурної обізнаності, що дозволить студентам будувати стратегії комунікації з іноземними партнерами, допоможе адаптуватися до іншомовного середовища, уникнути непорозумінь у спілкуванні; оволодіння певним набором одиниць професійної лексики, спеціальною термінологією іноземною мовою» (Чередніченко, 2018).

Професійно-орієнтоване навчання іноземної мови на сучасному етапі має вирішувати такі задачі як розвиток комунікативних вмінь, навичок підготовленого/ непередготовленого монологічного та діалогічного мовлення. В різних професійних ситуаціях майбутній фахівець має вміти виступати з повідомленнями, доповідями, презентаціями, відстоювати свою точку зору, вести бесіди на різні фахові теми, розуміти висловлювання співрозмовника іноземною мовою, читати літературу за спеціальністю для отримання необхідної інформації.

Також, на наш погляд, оволодіння певними мовними знаннями відповідного рівня (правильною вимовою, граматичними структурами, особливостями використання лексичних одиниць) є дуже важливим для культури мови.

Завдяки засвоєнню граматичного мінімуму здобувачі освіти за порівняно-короткий термін опановують «каркас» англійської мови як цілісної системи – майбутню основу для функціонування навичок та умінь у всіх видах мовної діяльності.

Формування міжкультурної компетенції, тобто знання соціокультурних особливостей носіїв мови, їх традицій та звичаїв, є важливим для спілкування з іноземними колегами, це дозволяє краще їх розуміти та сприяє якісному спілкуванню.

В процесі оволодіння іноземною мовою професійного спілкування дуже важливим є засвоєння великої кількості професійних термінів, оволодіння спеціальною термінологією за фахом, використання спеціальної термінологічної лексики (термінолексики) в усному та писемному професійному мовленні. Вважаємо, що необхідно використовувати схильність студентів технічних спеціальностей до узагальнення та систематизації інформації, що сприймається, аналітичного мислення та абстрагування. Професійно-орієнтоване навчання іноземної мови завжди сприятиме поглибленню фахових знань студентів завдяки отриманню додаткової інформації за спеціальністю з іншомовних джерел, робота з автентичними текстами з книг, сучасних підручників, посібників, інструкцій «цінним джерелом навчального матеріалу як для викладачів іноземної мови, так і для студентів, які цю мову вивчають.» (Чередниченко, 2018). Автентичні матеріали (аудіоматеріали, відеоматеріали, тексти) – це матеріали, «які були створені носіями мови і знайшли своє застосування в навчальному процесі, орієнтованому на комунікативний підхід до навчання іноземної мови поза межами рідного мовного середовища» (Тарнопольський, Дегтярьова, 2011: 242–245).

Ці матеріали містять цікаву та різноманітну інформацію щодо майбутньої фахової діяльності, а аудиторна робота з текстом, читання, переклад, відповіді на запитання щодо перевірки засвоєної інформації, переказ, робота з новою термінолексикою, підготовка усних повідомлень або доповідей за темою покращує усі чотири види мовленнєвої діяльності.

Застосування інтелектуальних технологій у процесі навчання англійської мови стимулює індивідуальну роботу студента з мовою, розширює його кругозір, дає додаткові знання з обраної професії, розширює коло його контактів як у соціальній, так і професійній сфері, що важливо для його майбутньої роботи за фахом, дозволяє йому йти в ногу з часом, оскільки навчання англійської мови відбувається на основі останніх подій і досягнень в реальному часі, включаючи знайомство з останніми публікаціями та виступами фахівців на наукових конференціях, перегляд лекцій викладачів відомих світових університетів на YouTube. Все це, безсумнівно, впливає на рівень підготовки студента як майбутнього фахівця. Нові технології в галузі вивчення англійської мови є не тільки вивіянням часу, але й гострою необхідністю. Вони економлять час викладача у плануванні та проведенні занять, призводять до розширення обсягу навчального матеріалу, сприяють активній індивідуальній роботі студентів з розвитку письма, читання, вимови та сприйняття на слух англійської мови, дозволяють студентам користуватися сучасними

електронними пристроями, звичними для них у повсякденному житті, тобто комп'ютерами, планшетами, смартфонами. Нові технології надають суттєву допомогу викладачам технічних спеціальностей, які читають лекції за фахом англійською мовою.

Слід згадати також, що одним з інструментів розвитку комунікативних навичок є дискусія, вона допомагає активізувати термінологію, розвиває критичне мислення та допомагає навчитися висловлювати власну думку. Студенти повинні вміти обговорити технічні характеристики та розповісти про принципи функціонування різних пристроїв та особливості функціонування мережних протоколів, викласти суть інформації.

У процесі вивчення іноземної мови професійного спрямування у ЗВО є доцільним створення таких завдань, в яких необхідно зрозуміти «професійно спрямоване іншомовне мовлення» (Чередниченко, 2018), наприклад: підготовка презентацій як тем, що вивчаються за робочою програмою, так і виступи на наукових студентських конференціях, захист дипломних робіт іноземною мовою.

Також, слід зазначити, що успіх у оволодінні іноземною мовою визначається наявністю чи відсутністю мотивації, яка забезпечується відповідними умовами, це і детальне та добре продумане планування структури та змісту організації вивчення дисципліни, визначення ефективних методів та засобів навчання. І тут оволодіння професією разом з оволодінням іншомовною комунікативною компетенцією є дуже суттєвою мотивацією.

Висновки. Іншомовна комунікативна компетентність є частиною професійної компетентності, яка забезпечує здобувачам освіти технічних спеціальностей можливість повноцінно працювати не лише з вітчизняними, а й світовими джерелами інформації, знайомитися з новими технологіями та тенденціями в галузі ІТ, встановлювати контакти з іноземними партнерами у процесі професійної діяльності та сприяти швидкій адаптації та інтеграції у світовому професійному суспільстві, є надійною інвестицією в успішну діяльність в умовах ринкової економіки. А робота викладача іноземної мови має бути націлена на практичний результат.

Література

1. Колбіна, Т. В. Формування міжкультурної комунікації майбутніх економістів: теоретико-методологічний аспект: монографія. Х., ІНЖЕК, 2008. 392 с.
2. Тарнопольський О. Б., Дегтярєва Ю. В. Автентичність навчальних матеріалів у навчанні англійської мови для професійної комунікації у немовних вишах. Львів. Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. 2011. № 5(2). С. 242–245.
3. Чередниченко, Г. А. Сучасні тенденції професійно-орієнтованого навчання іноземній мові студентів технологічних спеціальностей. Наукові праці Вищого навчального закладу "Донецький національний технічний університет": всеукр. наук. збірник. Донецьк: ДНТУ, 2018. № 2 (23).
4. Чередниченко Г. А., Вікторова Л.В., Шапран Л.Ю., Куниця Л.І. Навчання професійного іншомовного спілкування студентів: Монографія. Київ, Інкос-Видавництво, 2013. 464 с.
5. Шестопалова С. Формування іншомовної комунікативної компетенції у магістрів публічного управління та адміністрування. *Науковий вісник: Державне управління*, (2(8), 2021. С. 185–205. URL: [https://doi.org/10.32689/2618-0065-2021-2\(8\)-185-205](https://doi.org/10.32689/2618-0065-2021-2(8)-185-205).

6. Belcher D. What ESP is and can be: an introduction // Belcher D. English for Specific Purposes in Theory and Practice. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2009, PP.1-20. URL: <https://press.umich.edu/pdf/9780472033843-intro.pdf> (Last accessed 12.02.2024).
7. Benesch, S. Critical English for Academic Purposes. Theory, Politics, and Practice, Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2001. 184 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/277703709_Critical_English_for_Academic_Purposes (Last accessed 10.02.24).
8. Klaus, P. Communication breakdown. California Job Journal. 2010. № 28. pp. 1–9.

ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ ДЛЯ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ДИСТАНЦІЙНОМУ РЕЖИМІ

Наталія НАГОРНА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогічної освіти
та соціальної реабілітації

Одеський національний університет імені І.І.Мечникова

Ірина МАРЧУК

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов,

Національний університет «Одеська юридична академія»

Анотація

В статті проаналізовано теоретичні підходи ефективної організації, планування професійної діяльності для оптимального використання робочого часу. Зазначено, що для опанування здобувачами професійних компетентностей виникає потреба у зміні форм викладання. Зазначено, що питання ефективного використання часу в освітній галузі досліджувалося з позицій ефективності керівника закладу освіти та важливість формування часової компетентності, індивідуальної технології тайм-менеджменту. Визначено основне уміння викладача - уміння організувати власний графік і оптимально використовувати робочий час. Рекомендовано найвідоміші в європейській практиці методи тайм-менеджменту. Доведено, що тайм-менеджмент включає грамотне управління часом, сприяє економії часового ресурсу і виконанню завдань з мінімальним витратами сил.

***Ключові слова:** тайм-менеджмент, освітній менеджмент, освітній процес, організація, планування, інновація, дистанційне навчання.*

Вступ. Світ, яким правлять технології, вже не може використовувати в повсякденному житті старі інструменти.

Під час екстреного впровадження дистанційного навчання виявилось, що більшість здобувачів закладів вищої освіти, як і деякі викладачі, недостатньо володіють методиками й техніками організації часу. Розуміння, що час - це найдефіцитніший ресурс, і якщо ним не керувати, то життя матиме хаотичний і як результат - стресовий характер, притаманне спільноті здобувачів.

Актуальність дослідження. Інтенсивний розвиток усіх суспільних процесів, екстрене впровадження дистанційного навчання в сучасних умовах, загострили питання ефективного використання часу як важливого й

унікального ресурсу серед усіх інших чинників життя людини. Цей ресурс не є матеріальним, попри те, він досить значимий у досягненні поставлених людиною цілей і результативності її діяльності в цілому.

Для опанування здобувачами професійних компетентностей виникає потреба у зміні форм викладання. Уся система освіти має функціонувати в режимі саморозвитку й самовдосконалення.

У втіленні концепції модернізації вищої освіти необхідно дотримуватися низки заходів, головними з яких є адаптація освітньої системи до змін у соціально-економічних і державно-політичних умовах, а також освоєння досвіду модернізації навчальної сфери, накопиченого технологічно розвинутими країнами.

Одне з основних умінь викладача - вміння організувати власний графік і оптимально використовувати робочий час. Особливо актуальним є в сучасних умовах, коли надмірне навантаження й нестача часу відчуються досить гостро. Реалії організації й проведення занять у закладах вищої освіти різко змінилися, а невідповідність до них викладачі й здобувачі освіти почали відчувати сильний тиск і стрес. Ритм сучасного життя, вимоги дотримання освітніх стандартів вимагають відповідних реакцій, зокрема в питаннях ефективного управління часом. Важливість формування часової компетентності, індивідуальної технології тайм-менеджменту, на нашу думку, є актуальною (Нагорна, 2021).

Мета нашого дослідження полягає у теоретичному аналізі підходів ефективної організації, планування професійної діяльності для оптимального використання робочого часу.

Методи дослідження. Дослідженню тайм-менеджменту присвячені праці науковців. Питанням розробки методів тайм-менеджменту присвячено праці таких фахівців з наукового менеджменту та наукової організації праці, як А. Гаст, П. Друкер, К. Макхем, К. Меллер, М. Мескон, Т. Пітерс, Г. Попов, Ф. Тейлор, Р. Уотермен та ін.

За Б. Трейсі: тайм-менеджмент - це мистецтво управління часом з урахуванням ефективної методики управління власним часом (Приходченко, 2021).

Ф. О'Коннел визначає тайм-менеджмент як «мистецтво управління часом і один із найефективніших засобів як особистого, так і корпоративного розвитку, уміле балансування між роботою й особистим життям» (Приходченко, 2021).

Ряд вчених вважають, що тайм-менеджмент – це комплексна система управління собою і своєю діяльністю (Боришкевич, 2019).

Цікавим, на наш погляд, є наступне визначення: тайм-менеджмент як система методик, за допомогою яких особистість може досягти відмінних результатів, не заганняючи себе в тісні межі (Нагорна, 2021).

Питання ефективного використання часу в освітній галузі досліджувалося з позицій ефективності керівника закладу освіти. У літературі з освітнього менеджменту й психології ділового спілкування описано численні методи і техніки управління часом і оцінки ефективності його використання (Marchuk, 2023).

Розглянемо найвідоміші в європейській практиці методи тайм-менеджменту.

«Time is what we want most, but what we use worst», сказав Вільям Пенн, один із засновників США та Філадельфії. В перекладі це означає «Час – це те, чого ми найбільше прагнемо, і те, чим ми найгірше розпоряджаємось». Дуже влучний вислів, адже тайм-менеджмент відіграє важливу роль під час вивчення англійської мови, оскільки добре спланований графік дозволяє ефективніше використовувати свій час і досягати кращих результатів. Вивчаючи іноземну мову слід дотримуватися наступних порад щодо тайм-менеджменту:

Слід скласти графік, який відображає ваш розклад занять іноземною мовою, а також інші щоденні обов'язки. Визначте, який час ви будете приділяти на вивчення мови кожного дня і обов'язково включіть цей час в свій план (Боришкевич, 2019).

Необхідно визначити свою мету вивчення мови і встановити чіткі терміни для досягнення цієї мети. Варто використовувати різні методи вивчення мови, такі як читання, письмо, слухання і спілкування. Також використовувати різні джерела, такі як підручники, аудіо та відео матеріали, тести та ін. Потрібно не забувати включати перерви в свій розклад, адже допоможе вам зберегти енергію і концентрацію (Marchuk, 2023).

Сьогодні розроблено багато методик тайм-менеджменту, використання яких дозволить ефективніше використовувати власний час. В результаті аналізу усіх існуючих методик здобувач може отримати власну унікальну методику з планування часу, яка працює для конкретної особистості. Ось декілька найбільш сприятливих методик:

1. The Pomodoro Technique (Метод помідора). Розроблений Франческо Чірілло. Даний метод є ефективним та актуальним в наш час. Основна ідея полягає в тому, що після кожних 25 хвилин роботи ви робити короткі перерви (short breaks).

Існує 5 кроків виконання даного методу.

Decide on the task to be done – Оберіть завдання, котре потрібно виконати.

Set the timer to 25 minutes – Увімкніть таймер на 25 хвилин. *Work on the task until the timer rings* – Працюйте над завданням доти, доки не прозвенить таймер.

Take a short 5 minute break – Перепочиньте 5 хвилин. *Take a 15-30 minute break* – Візьміть 15-30-хвилинну перерву.

Що це дає? Така техніка дозволяє мозку концентруватися безпосередньо на завданні протягом 25 хвилин, не відволікаючись на сторонні чинники. Робота виконується ефективніше, а мозок має змогу добре перепочити та перезавантажитися протягом коротких перерв.

2. Pareto Principle (Принцип Парето, або правило 80/20). Закон Парето або Правило 80-20 був відкритий Джозефом Мозесом Юраном. Названий він в честь Вільфредо Парето, який довів, що 80% власності в Італії належить 20% її населення. Даний принцип показує, що всього 20% подій можуть спричинити 80% наслідків. Якщо простіше, то даний закон заключається в тому, щоб правильно розставляти свої пріоритети і полегшити собі роботу або скористатися певними лайфхаками. Ви повинні чітко проаналізувати всі шляхи

виконання завдання і зрозуміти які з них найбільш енерго- та часозатратні. Мудрі та успішні люди ніколи не роблять того, що не є обов'язковим. Просто визначте для себе, які 20% важливих завдань вам потрібно зробити, щоб досягнути 80% результату.

3. The Eisenhower Matrix (Матриця Ейзенхауера). Придумана 34-им президентом Сполучених Штатів Америки – Дуайтом Ейзенхауером, матриця Ейзенхауера стала один з найефективніших та найлегших методик тайм-менеджменту.

Ми розглянемо всі її блоки. Спочатку візьміть папір, ручку (олівець) та розділіть аркуш на 4 частини.

Блок 1. *Urgent and important. Do it now!* (Термінове та важливе. Зроби це зараз!). В цю колонку запишіть справи, які не можна відкладати, і дедлайн яких вже добігає до кінця.

Блок 2. *Important, not urgent. Decide when to do it.* (Важливе, але не термінове. Самі вирішуйте, коли це краще зробити). В цей блок запишіть справи, які можна «відкласти», але обов'язково допишіть на коли ви їх відкладаєте. Раціонально та об'єктивно оцініть дані задачі, щоб потім не дороблювати їх за ніч до вашого дедлайну.

Блок 3. *Urgent, not important. Delegate it.* (Термінове, але не важливе. Передайте це далі). В кожного з нас є такі справи, які ніби і треба зробити, а ніби і можна щось для них вигадати. Наприклад, похід на каву зі знайомим, з яким у вас не дуже близькі відносини. Перенесіть це, або скасуйте зустріч, коли у вас є важливіші справи. Навчіться говорити людям «ні», бо інакше вам буде важко зосереджуватись на тому, що зараз важливо для вас.

Блок 4. *Not important, not urgent. Dump it.* (Не важливе і не термінове. Забудьте про це). Що ж, цей блок стосується не зовсім приємних і бажаних справ. Просто забудьте про подібні справи і відпочиваєте з розумом.

10 minutes (Тактика 10 хвилин). Цей принцип простий і не потребує довгих і нудних розжовувань. Просто старайтесь виділяти хоча б 10 хвилин щодня на справи, які ви вічно не робите через нестачу часу. Дивіться серіали або фільми та читайте англійською книги хоча б 10 хвилин на день (2)

Результати. Плануючи онлайн-заняття, варто пам'ятати: «Менше - означає більше». Кожна активність онлайн, як відомо, потребуватиме більше часу, ніж в аудиторних умовах. На початку й протягом будь-якого заняття можуть виникати невеликі проблеми з підключенням пристроїв, звуком, камерою, онлайн-інструментами.

На нашу думку, у перші місяці вивчення мови як іноземної, коли навички читання нерідною мовою тільки формуються, варто використовувати функцію Zoom «сесійні зали», аби якомога більше уваги приділити кожному студенту, у той час як інші виконуватимуть письмові завдання. Коли навички читання вже достатньо сформовані, недоцільно пропонувати просто читати тексти під час заняття в ZOOM. Натомість варто застосувати елементи «перевернутого класу», коли текст прочитується самостійно до заняття, а час онлайн-уроку витратити на обговорення й виконання різноманітних завдань за текстом. Граматику й лексику ефективно опрацьовувати не лише за допомогою підручників (офлайн-

частина дистанційного навчання), а й онлайн - у режимі «демонстрація дошки», демонстрація екрана з Google-презентацією. Використовуючи спільний доступ до екрана, слухачі можуть бачити й обговорювати завдання один одного. Застосування платформ Kahoot, Quizizz, Quizlet, Wizer.me тощо уможлиблює й онлайн-закріплення вивченого лексико-граматичного матеріалу, і розробку завдань для самостійного тренінгу чи самоконтролю. Проміжок часу на кожну активність під час онлайн-заняття має визначити викладач з урахуванням мети заняття й індивідуальних особливостей слухачів.

Висновки. Виходячи з вищенаведеного, можемо стверджувати, що тайм-менеджмент включає грамотне управління часом, сприяє економії часового ресурсу і виконанню завдань з мінімальним витратами сил.

Провідна мета тайм-менеджменту не в тому, щоб встигнути зробити все, це інструмент, щоб встигнути зробити головне. До успіху приводить вміння розставляти пріоритети. Для цього потрібно мати мету, місію, чітке відчуття орієнтирів.

Література

1. Боришкевич І.І. Використання основних інструментів тайм-менеджменту задля підвищення особистої ефективності : *Ефективна економіка* : електронне наукове фахове видання. / І.І. Боришкевич, О.І. Жук, І.І. П'ятничук // URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=7876>.
2. Гущина Л.О. Ефективний тайм-менеджмент: топ-10 методів як вчити англійську мову. <https://nanoenglish.com/ua/teaching/efektivnij-tajm-menedzhment-top-10-metodiv-yak-vchiti-anglijsku-movu/>.
3. Marchuk I. The issue of a lecturer's self-management in the virtual space socialization. *Abstracts Collection of the International Scientific and Practical Conference "Image of Ukraine: Social Political Representations and Linguistic Reflection of Military Realities in foreign and inner media"*. Odesa, ONU. June 15–16, 2023. P. 146–148. https://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/news/podii/imidzh_ukrainy_06-11_Print.pdf.
4. Маслоківська А.О. Значення тайм-менеджменту для підвищення персональної ефективності *«Молодий вчений»* № 11 (63) листопад, 2018 р. С. 467 – 471. URL: <http://molodyvchenny.in.ua/files/journal/2018/11/109.pdf>.
5. Нагорна Н.В. Стратегічне планування в освітньому менеджменті. Актуальні проблеми управління освітою і навчальними закладами. *Зб. наук. пр.* / Електронне видання; за заг. ред. В.Ф. Русакова, І.М. Зарішняк. Вип. 4. Вінниця, ДонНУ імені Василя Стуса, 2021. С. 95 – 99. <https://japuoinz.donnu.edu.ua/article/view/11230> (дата звернення: 22.02.2024).
6. Приходченко Л.Л. Технології тайм-менеджменту в управлінській діяльності державних службовців: монографія Н.В. Піроженко, М.П. Кернова, І.М. Синчак ; під заг. ред Л.Л. Приходченко. Одеса: ОРІДУ НАДУ, 2021. 180 с.

ВИКОРИСТАННЯ ЧАТ-БОТІВ В ІНДИВІДУАЛЬНІЙ РОБОТІ З ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ

Олена ПАВЛЮК

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри викладання другої іноземної мови
Запорізький національний університет

Тетяна САЛТИКОВА

викладач кафедри викладання другої іноземної мови
Запорізький національний університет

Анотація

У розвідці презентуються узагальнення передового педагогічного і результати власного практичного досвіду щодо доцільності і можливості використання чат-ботів на основі штучного інтелекту (ШІ) у межах індивідуальної роботи здобувачів освіти, які вивчають французьку як другу іноземну мову. Використання чат-ботів зі штучним інтелектом значно розширює можливості викладачів іноземної мови щодо індивідуалізації навчання. В умовах дистанційного навчання чат-боти можуть стати ефективний засобом інтерактивного вивчення французької мови, який при розумному використанні зробить процес навчання більш цікавим і результативним.

Ключові слова: чат-бот, штучний інтелект, французька мова, навчання, індивідуальна робота.

Вступ. Штучний інтелект (ШІ) широко використовується в багатьох сферах повсякденного життя. Він став невід'ємною складовою у банківській та страховій справах, у галузях безпеки та зв'язку, в освіті, медицині, торгівлі, транспорті тощо. В освіті штучний інтелект стає помічником викладача у його підготовці занять, різноманітних форм контролю, плануванні тощо. *Чат-бот на основі ШІ є новим унікальним підходом до навчання, який може допомогти здобувачам освіти покращити їхні мовні навички. З його допомогою можна спілкуватись іноземною мовою, автоматично перекладати текст, поповнювати свій словниковий запас тощо.* **Метою** нашої розвідки є вивчення можливостей використання чат-ботів на основі штучного інтелекту здобувачами освіти під час виконання індивідуального завдання з другої іноземної мови (французької). **Методи дослідження:** аналіз і синтез наукових джерел з досліджуваної тематики, вивчення та узагальнення позитивного практичного досвіду роботи викладачів.

Використання штучного інтелекту в освіті дозволяє відстежувати індивідуальний процес кожного здобувача освіти та оповіщати викладача щодо труднощів у розумінні навчального матеріалу; обирати швидкість навчання, рівень і поступовість виконання завдань із врахуванням інтересів і переваг кожного; на основі автоматичного оцінювання здійснювати аналіз відповіді, надавати індивідуальний зворотний зв'язок, створювати для кожного індивідуальний план навчання; проводити закріплення навчального матеріалу, що за допомогою ШІ може бути здійснено поетапно (Візнюк, Буглай, Куцак, Поліщук & Киливник, 2021: 16).

Штучний інтелект у таких формах, як ChatGPT, Google Bard, Perplexity, Claude тощо, став доступним широкому колу інтернет-користувачів. Оскільки покищо безкоштовні ресурси надають можливість спілкування французькою тільки у письмовому вигляді, це, певною мірою, обмежує варіанти завдань, але враховуючи надшвидкий розвиток ШІ, можна сподіватись, що голосова комунікація невдовзі стане доступною широкому колу користувачів.

Серед аспектів і варіантів використання ШІ в освіті, що виділяють дослідники (Візнюк, Буглай, Куцак, Поліщук & Киливник, 2021: 16; Кадемія, Візнюк, Поліщук & Долинний, 2022: 158), залучення до навчального процесу чат-ботів, на нашу думку, являє собою яскравий приклад персоналізованого та інтервального навчання, тому вони можуть бути успішно застосовані в позааудиторній роботі планованій і контрольованій викладачем.

Так, наприклад, під час виконання завдання з індивідуального читання, зазначивши свій рівень у французькій мові, студент може спитати у ШІ про значення незнайомого йому слова, про його вимову, правильне використання або про його сполучуваність у реченні. Також він може отримати завдання дізнатись за допомогою чат-боту значення слів із запропонованого викладачем переліку лексичних одиниць, укладеного до книги з індивідуального читання.

Якщо ChatGPT, Claude не мають доступу до інтернету, то Perplexity, Google Bard дають численні посилання на словники і електронні ресурси для вивчення французької мови. Таке завдання може бути ефективним на різних етапах навчання, що відповідають різним рівням володіння французькою мовою. Студентам лише слід попередньо пояснити, що вони мають правильно написати промпт і не забути зазначити свій рівень. Завдяки можливості створювати діалоги і отримувати миттєві відповіді на свої питання, здобувачі освіти можуть практикувати французьку мову в реальному часі, і, безумовно, розвивати свої навички письмової комунікації (формули вітання, ввічливого звертання, прощання, формулювання запиту, прохання, подяки тощо). Звичайно, студенти мають бути заздалегідь попереджені про ввічливість зі ШІ.

Не менш ефективним, на нашу думку, є індивідуальне завдання зі створення діалогу на зазначену викладачем тему та за попередньо укладеним планом з певною вимогою до типу реплік, до їх кількості. З одного боку, діалог планується, з іншого, передбачити точні відповіді чат-боту неможливо, тому присутня певна спонтанність і необхідність адекватно реагувати, продовжувати розмову.

Наприклад, завдання для здобувачів освіти, які перебувають на початковому рівні володіння французькою мовою (A1), може бути сформульовано таким чином: *Saluez l'IA, présentez-vous (ne partagez pas vos informations personnelles, mais indiquez votre niveau de français), indiquez la date, demandez quelle est la météo à Brest et à Nice, parlez de la météo dans la ville où vous vous trouvez actuellement, demandez si vous avez transmis correctement ces informations, remerciez l'IA et prenez congé.*

Для студентів, які досягли середнього рівня (B1), завдання може бути сформульовано так: *Saluez l'IA, présentez-vous (ne fournissez pas vos informations personnelles, mais indiquez votre niveau de français), expliquez que vous venez de lire le texte sur les cousinades, demandez à l'IA d'avantage d'information sur les festivités locales (régionales) à Brest et à Nice, reformulez et précisez si vous avez compris correctement ces informations, remerciez l'IA et prenez congé.*

Таким чином, чат-боти на основі ШІ можуть відігравати важливу роль у вивченні французької мови, імітуючи реальні розмови з носієм мови.

Так само завдання з пошуку інформації соціокультурного характеру (*célébrités françaises, curiosités des villes françaises, pays francophones, traditions et coutumes de la France et des pays francophones, fêtes locales, etc.*) сприятиме формуванню соціокультурної компетентності здобувачів освіти у франкомовній культурі. Задля успішної комунікації питання мають бути правильно побудовані, отже, студенти мають граматично правильно ставити свої питання, перечитуючи їх кілька разів або формулюючи їх інакше.

Ми поділяємо думку, що робота із ШІ має бути відповідальною та свідомою і лише врахування усіх ризиків дасть змогу ефективно опанувати іноземну мову з її допомогою (Зубенко, 2023: 84). Дослідники застерігають від надмірного використання ШІ на заняттях з іноземної мови (Брутман, Наумчук, 2023: 218), ми вважаємо, що використання чат-ботів, особливо *під час занять в умовах дистанційного навчання*, має бути дуже обмеженим. При цьому використання чат-ботів під час виконання позааудиторних індивідуальних завдань відкриває нові можливості для інноваційного навчання, яке відповідає сучасним вимогам.

Висновки. Визнаючи абсолютну важливість людської взаємодії в процесі вивчення іноземної мови, ми поділяємо думку, що чат-боти не можуть замінити викладача, але вони можуть використовуватись викладачами як багатофункціональний тренажер письмового мовлення, яке є водночас мовною і мовленнєвою комунікативною діяльністю, представленою у графічному кодї. Завдання з укладання (ведення) діалогів з чат-ботом, що зводиться до створення і сприйняття тексту, вимагає також перефразування, трансформацій речень, сприятиме розвитку навичок розуміння і продукування письмового тексту.

На нашу думку, використання чат-ботів зі штучним інтелектом значно розширює можливості викладачів іноземної мови щодо індивідуалізації навчання. Безпосередньо в умовах дистанційного навчання чат-боти можуть стати ефективний засобом інтерактивного вивчення мови, який при розумному використанні зробить процес навчання більш цікавим і результативним.

Література

1. Брутман А., Наумчук Т. Штучний інтелект на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням у закладах вищої освіти. *Сучасні дослідження з іноземної філології*. 2023. № 1 (23). С. 211–219. URL: <https://doi.org/10.32782/2617-3921.2023.23.211-218>

2. Візнюк І. М., Буглай Н. М., Куцак Л. В., Поліщук А. С., Киливник В. В. Використання штучного інтелекту в освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2021. Вип. 59. С. 14–22. URL: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-59-14-22>
3. Зубенко О. В. Штучний інтелект і вивчення іноземної мови. *Закарпатські філологічні студії*. 2023. Вип. 27. Т. 2. С. 80–85. URL: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.27.2.15>
4. Кадемія М., Візнюк І., Поліщук А., Долинний С. Використання штучного інтелекту у вивченні іноземної мови здобувачами освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022. Вип. 63. С. 153–163. URL: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-63-153-163>

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ З АНГЛОМОВНИМ ТЕКСТОМ

Ігор СОСНИЦЬКИЙ

старший викладач кафедри іноземних мов
професійного спрямування

Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Анотація

У сучасному глобальному світі володіння англійською мовою є ключовим для успішної комунікації та розвитку кар'єри. Розуміння та аналіз англомовних текстів відіграють важливу роль у формуванні навичок критичного мислення та аналітики у студентів. У цій статті ми пропонуємо інноваційні методичні підходи до організації роботи з англомовними текстами у навчальних закладах. Ми розглядаємо такі методи, як аналіз лексики та організація за алфавітом, виділення головної інформації, формулювання висновків та порівняння різних точок зору. Зазначені методи дозволяють студентам не лише покращити розуміння текстів, але й розвинути навички критичного мислення та аргументації. Ми також звертаємо увагу на важливість диференціації завдань, варіативності форматів та інтерактивності у процесі роботи з англомовними текстами. Організація роботи з англомовними текстами має бути спрямована на практичне використання отриманих знань у реальних ситуаціях. Ці методичні підходи сприяють не лише розвитку мовленнєвої компетенції студентів, але й зробляють процес навчання більш цікавим та ефективним.

Ключові слова: англомовний текст, методичні підходи, ефективне навчання.

Вступ. Завдяки технологічним засобам, доступ до англомовного контенту стає все більш доступним. Розуміння та аналіз англомовних текстів допомагає розвивати навички критичного мислення, оскільки студенти навчаються оцінювати інформацію, шукати докази та формувати власні думки.

Мета статті полягає у висвітленні інноваційних методичних підходів до організації роботи з англомовними текстами у навчальному процесі.

Актуальність. У світі, який все більше стає глобальним, вміння працювати з англомовними текстами стає необхідним для ефективної комунікації з представниками інших країн та культур. Більше університетів та компаній

вимагають від своїх студентів і працівників володіння англійською мовою для успішного навчання та кар'єрного зростання.

Виклад основного матеріалу. Пропонуємо такі методичні підходи, які можуть використовуватися при організації роботи здобувачів освіти з англомовним текстом: *аналіз лексики та організація за алфавітом*: створить вправу, де студенти аналізують лексику з тексту та організують її за алфавітом. Окреслена діяльність сприяє збагаченню словникового запасу та покращенню розуміння значення нових лексичних одиниць; *виділення головної інформації*: здобувачам освіти пропонується виділити основну інформацію/головну думку, представлену в тексті; *формулювання висновків*: з метою розвитку аналітичних навичок здобувачів освіти та здатності до критичного мислення здобувачі освіти отримують завдання сформулювати висновки з тексту, виходячи з поданої інформації; *порівняння різних точок зору*: здобувачі освіти мають знайти у тексті різні точки зору на певну проблему та порівняти їх. Окреслений підхід сприяє розвитку навичок аргументації та розуміння різних поглядів на питання (Гришкова, 2015).

Організація роботи з англомовним текстом має свої особливості, оскільки вона спрямована на розвиток різних аспектів мовленнєвої компетенції здобувачів освіти:

диференціація завдань: важливо враховувати рівень знань та навичок здобувачів освіти, пропонуючи завдання, які відповідають їхнім потребам та можливостям. Наприклад, для початківців можуть бути запропоновані завдання на основі простого розуміння тексту, тоді як для більш досвідчених студентів можна використовувати складніші завдання, які вимагають аналізу та критичного мислення.

варіативність форматів завдань: впровадження в навчальний процес різноманітних типів завдань, такі як письмові завдання, обговорення в групах, рольові ігри, вправи творчого характеру (написання есе, проектна форма організації навчання) сприятиме вдосконаленню всіх рівнів мовленнєвої діяльності;

інтерактивність: інтерактивні завдання, які передбачають обговорення, спільні дослідження, колективне розв'язання проблем, спрямовані на розвиток комунікативних навичок та заохочують здобувачів освіти бути активними учасниками процесу навчання.

Хочемо підкреслити, що робота з англомовним текстом має бути практичною та орієнтованою на реальні життєві/ професійні ситуації. Актуальним є розуміння здобувачів освіти важливості для їхнього подальшого життя, в тому числі професійного, засвоєних знань та навичок (Нузбан, 2021).

Важливим аспектом навчання в цілому, а також роботи з англомовним текстом є зворотний зв'язок щодо результатів виконання завдань. Він передбачає обговорення помилок, аналіз найбільш складних етапів, видів завдань при роботі з текстом, підведення підсумків та відзначення успіхів, складнощів, які виникали у здобувачів освіти, обговорення можливих шляхів їх подолання.

Висновки. Зазначені особливості роботи з англомовним текстом сприяють не лише розвитку мовленнєвої компетенції здобувачів освіти, але й допомагають зробити окреслений вид роботи здобувачів освіти більш ефективним і цікавим.

Література

1. Гришкова Р. О. Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей: [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів]. Миколаїв, Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2015. 220 с.
2. Нузбан О. В. Особливості формування писемного мовлення у студентів англійської мови як іноземної фахового спрямування. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. Том 32 (71). № 1. Ч. 2 2021. С. 160 – 165.
3. Manalo, E., and Sheppard, C. (2016). How might language affect critical thinking performance? *Thinking Skills and Creativity*. V. 21. P. 41–49.

MASTERING CRITICAL THINKING THROUGH GUIDED READING TECHNIQUES

Tetiana KARAVAIIEVA

PhD in Philology, Associate Professor,
Department of Foreign Languages for Specific Purposes
Odesa I.I. Mechnikov National University

Abstract

The text presents the description of guided reading approaches and its influence on promoting critical thinking in learners.

Key words: critical thinking, guided reading, comprehension, thinking skills, effective reading.

Purpose. In an era marked by the proliferation of information, the ability to think critically is indispensable. It is our responsibility to equip students with the skills necessary to cope with the complexities of the modern world. Guided reading techniques serve as a potent vehicle for promoting critical thinking in learners. This work explores the significance of guided reading in mastering critical thinking skills and illustrates its effectiveness through a comprehensive examination of its principles, methodologies and outcomes.

Guided reading is a pedagogical approach that involves providing tailored support to students as they engage with texts, facilitating comprehension, analysis, and interpretation. By structuring reading activities based on students' individual needs and abilities, guided reading encourages active participation and deep engagement with the material. Through scaffolded (constructed) instruction, educators scaffold students' learning, gradually give them responsibility as their proficiency improves. This progressive approach cultivates independence and confidence, empowering students to tackle complex texts with confidence.

Methods. Guided reading focuses on developing critical thinking skills. Through targeted questions, discussion prompts and reflective activities, educators stimulate students' cognitive processes and encourage inquiry, analysis and

evaluation. Guided reading encourages intellectual curiosity and skepticism by stimulating students to question assumptions, examine evidence and consider alternative perspectives. Additionally, by engaging students in collaborative conversations, students learn to express their ideas, defend their points of view and engage with diverse perspectives – an important skill in an increasingly interconnected world.

Furthermore, guided reading promotes metacognition – the ability to monitor, evaluate and regulate thinking processes. By encouraging students to reflect their reading strategies, identify barriers to comprehension and adjust their approaches accordingly. Guided reading promotes self-awareness and adaptive learning. Through ongoing feedback and assessment educators help students develop effective reading habits and metacognitive strategies enhancing their ability to learn independently and persist in the face of challenges.

Before diving into the text, the educator facilitates a pre-reading session to stimulate students' critical thinking skills. By analyzing the title, cover image, and drawing from their prior knowledge, students make predictions about the text's content. This process fosters engagement and sets the stage for active comprehension during the reading task.

During guided reading sessions the educator models critical thinking by verbalizing their thought process while reading. They may pause at certain points to ask questions, make connections or clarify confusing parts of the text. This strategy (*Think – Alouds*) helps students develop metacognitive awareness by observing how skilled readers approach comprehension tasks.

Additionally, *Text Analysis* occurs after reading a passage or chapter. Here, students engage in guided discussions where they analyze the text's structure, language and themes. The teacher prompts critical thinking by asking questions such as, "Why did the author choose this particular word?" or "How does the setting influence the characters' actions?" This encourages students to examine the text deeply and consider multiple perspectives.

Guided reading sessions often include explicit instruction on vocabulary words met in the text. The teacher facilitates discussions about word meanings, synonyms, antonyms and context clues (*Vocabulary Exploration*). Students are encouraged to use critical thinking skills to define the meaning of unfamiliar words and understand how vocabulary contributes to overall comprehension.

Another strategy is a *Comparative Analysis* where students may read multiple texts on similar topics or themes. They engage in comparative analysis by identifying similarities and differences between the texts, and forming their own opinions. This encourages students to synthesize information from multiple sources and consider various viewpoints.

Results. Research highlights the positive impact of guided reading on students' overall academic performance, with significant improvements observed on standardized reading assessments. Studies show that students who take guided reading classes retain information better and understand complex texts better than their peers. Additionally, guided reading has been shown to be effective in meeting

individual learning needs and allows educators to tailor instruction to students' varying cognitive abilities and learning styles.

Moreover, guided reading interventions have been particularly beneficial for students struggling with reading comprehension difficulties or language barriers, facilitating their transition to more advanced levels of literacy.

Implementing guided reading strategies in multicultural and multilingual classrooms increases students' cultural sensitivity and appreciation of diverse perspectives.

Qualitative research has revealed that students participating in guided reading classes demonstrate higher levels of engagement, motivation and self-efficacy in their reading endeavors.

The research indicates that guided reading gives significant benefits for students' academic achievement and cognitive development. Studies have demonstrated improvements in reading comprehension, vocabulary acquisition and critical thinking skills among students engaged in guided reading activities.

Conclusions. The nature of guided reading allows students to improve their critical thinking skills over time, moving from surface understanding to deeper analysis. As students' progress through guided reading classes, they learn to recognize fixed ideas, recognize logical errors, and identify underlying themes or messages within texts. Guided reading is crucial because it gives students the confidence to approach new information with curiosity rather than fear.

The collaborative aspect of guided reading promotes a supportive learning environment where students can learn from each other's viewpoints and thoughts. In the end, acquiring critical thinking skills through guided reading can provide students with the intellectual tools they need to navigate an increasingly complex and interconnected world.

Thus, guided reading has proven to be not only an educational tool for improving literacy skills but also a transformative practice that empowers students to think critically, independently, and empathetically.

Given above examples illustrate how guided reading techniques can be used to promote critical thinking skills such as prediction, analysis, evaluation and reflection. Guided reading empowers students to become active and independent readers.

References

1. Anderson N., McCutcheon N. (2015) *Activities for Task-based Learning*. Delta Publishing. 152 p.
2. Nunan, D. (2010). A Task-Based Approach to Material Development. *Advances in Language and Literary Studies*, 1 (2). 135 p.
3. Osborn A. (2012). *Reading*. Harper Collins Publisher. 128 p.
4. Richardson J. (2016). *The next step forward in Guided Reading*. Scholastic Inc. 336 p.

DEVELOPMENT OF CULTURAL AWARENESS SKILL AMONG BACHELOR'S DEGREE STUDENTS WITHIN EFL/ESP COURSE

Olena RUMYANTSEVA

PhD in Linguistics,
Associate Professor of the Department of
Foreign Languages for Specific Purposes,
Odesa I.I. Mechnikov National University

Abstract

Ukrainian high education institutions (HEI) should undertake a mission in future professionals' preparation for restoration the country and her rapid economic growth in post-war period. This task requires the development of cultural awareness competence so that the graduates could communicate effectively on the international level. The topicality of the article is determined by the need to develop modern teaching materials in EFL/ESP course which would allow of synthesizing Syllabus requirements and cultural awareness mastering. The purpose of the research is to study the cultural awareness incorporation in EFL/ESP classroom. Methods of primary and secondary research, synthesis of existing experiences, analysis of the possibility of research results implementation were used. As a result, the 'Practicum in ESP Reading for Bachelor's degree students' has been designed to meet the intended Syllabus learning outcomes.

Key words: *cultural awareness competence, EFL & ESP teaching, reading skill, Bachelor's level.*

Introduction: Formulation of the Problem

The Russian aggression influenced the functioning of the Ukrainian education system significantly. Working in the framework of martial law, Ukrainian higher education (UHE) requires rapid reorientation and dynamic response from all participants of the educational process. One of the prioritized tasks is updating the UHE content and concepts in many spheres including EFL & ESP teaching in order to insure the quality of education and new views on the implementation of the national strategic goals, namely to gain full membership of the EU and OECD with the subsequent further cooperation.

Since Ukraine is interested in international economic relationships with a great number of countries all over the world, the UHE institutions play an important role in the preparation of Ukrainian young generation for this mission. At the same time economic cooperation, development and successful integration with these countries cannot be achieved without development of cultural awareness competence among Ukrainian students.

Language and culture have an inextricable and interdependent relationship. Learning a foreign language without learning the culture can only produce a graduate who speaks fluently but does not understand the cultural, social or philosophical context in which any discourse exists. In time of perils for Ukraine, together with online teaching strategies, new educational approaches and technologies, students' migration, accreditation and assessment challenges as well as the development of innovative educational projects, it is even more imperative for Ukrainian EFL/ESP teachers to equip students with high level of intercultural communicative competence

Topicality and gap

While some research has been carried out on using information technologies in educational process during wartime in Ukraine (Marienko & Suhih, 2022; Bilyk et al., 2023) and functioning of the UHE institutions in time of war (Melnyk, 2022; Nychkalo et al., 2022), no studies have been found which investigated the necessity of cultural awareness development in the EFL/ESP environment. The mentioned above gap defines the topicality of the current research.

Objective: the presented paper aims at several challenges – (1) the importance of incorporating and development cultural awareness skill in EFL/ESP classroom; (2) the problems with material development faced by EFL/ESP teachers; (3) eliciting different strategies to make learning culture meaningful for students, so that they could develop high-level intercultural communicative competence.

Methods of both primary and secondary research were used; systematic method of literature review, analysis and synthesis of views on the researched problem in national and foreign scientific publications with further formulation of research questions; analysis of the possibility of research results implementation in Ukrainian HEIs.

Common European Framework claims cultural awareness and intercultural learning part of its policies in order to promote international understanding and world peace. McKay (2003) states that culture influences language teaching in two important ways: linguistically and pedagogically. Linguistically, culture is significant in the linguistic dimension of the language itself, affecting the semantic, pragmatic, and discourse levels of the language. Pedagogically, it influences the choice of language materials because cultural content of the language materials and the cultural basis of the teaching methodology are to be taken into consideration while deciding upon the language materials. The scientist argues that in order to master a language students have to learn both, its linguistic and cultural norms.

Results

English as a Foreign Language (EFL) and English for Specific Purposes (ESP) are the major subjects in conformity with Curriculum design for Bachelor's degree students specializing in International Economic Relations, 292.

The objectives of EFL and ESP courses are to develop the students' communicative competence that is necessary for communication in familiar / typical situations occurring in general and professional contexts.

Understanding multifaceted linguistic and cultural problems as well as the basics of intercultural communication underlies the development of this competence, so that the prospective Bachelor's degree students could act appropriately in culturally diverse professional and academic situations.

As a result of the present study, the 'Practicum in ESP Reading for Bachelor's degree students' (Rumyantseva, Vit & Hryhorash, 2024) has been designed to meet the intended Syllabus learning outcomes, namely:

PH5: To possess the skills of self-analysis (self-control), to be understandable to representatives of other business cultures and professional groups of different levels (with specialists in other fields of knowledge / types of activity) on the basis of valuing diversity, multiculturalism, tolerance and respect for them.

PH21: To understand and have skills in dealing with business protocol and etiquette in the field of international economic relations, taking into account the peculiarities of intercultural communication at the professional and social levels, both in Ukrainian and in foreign languages.

In ‘Practicum in ESP Reading for Bachelor’s degree students’ we referred both to the development of Intercultural Communication skills and EFL/ESP Reading skills. Every Unit focuses on two aspects simultaneously:

- Intercultural Communication skills are regarded as hard skills that every student studying International Economic Relations needs to work effectively with people whose personality and culture differ from Ukrainian. This section includes texts on Japanese, Chinese, Indian, Canadian and Islamic cultures as well as American corporative culture.

- Reading skills (B2, B2+ level) indicate the practical skills which students need to develop continuously to do well in EFL/ESP and their majors as well as to prepare for international exams such as IELTS. There are different types of interactive exercises that train the reading skills the students can acquire within the framework of EFL/ESP course to improve their understanding of the professional language and build a proper vocabulary.

Conclusion

Language is an important constituent of successful communication. Effective communication also requires understanding of different working situations and awareness of different communication styles, especially when working across cultures. In order to reflect the real world as closely as possible the content of ‘Practicum in ESP Reading for Bachelor’s degree students’ is based on authentic articles, texts and videos.

The ‘Practicum in ESP Reading for Bachelor’s degree students’ has been developed in such a way that both students and ESP teachers could adapt it to their own needs. Each unit works independently, so the students can focus on the topic which is most relevant to them.

Students can use the additional material as the self-study activities to work in more depth on the aspects that are important for them, e.g. making oral reports, delivering PowerPoint presentations, compiling surveys, writing summaries, etc.

Moreover, to develop the linguistic and cultural competence of prospective specialists in economic field, the implementation of the additional teaching provisions are needed. The teaching materials combining such components as linguistic and cultural studies, as well as the different interactive tasks and exercises to improve students’ basic skills (writing, reading, listening, speaking) are necessary and relevant at the present time.

References

1. Bilyk, Yu., Kolomiets, A., & Kolomiets, T. (2023). Osoblyvosti orhanizatsii dystantsiinoho navchannia v pochatkovii shkoli v umovakh voiennoho stanu [Features of the organization of distance education in a primary school under the conditions of martial law]. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 2(53), 26–32. DOI: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2023.281208>.

2. Marienko, M., & Sukhikh, A. (2022). Orhanizatsiia navchalnoho protsesu u ZZSO zasobamy tsyfrovykh tekhnolohii pid chas voiennoho stanu [Organization of the educational process in institutions of general secondary education by means of digital technologies during martial law]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 2, 31–37. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-31-37>.
3. McKay, S. L. (2003). The cultural basis of teaching English as an international language. *TESOL Matters*, 13 (4), 1-6.
4. Melnyk, M. (2022). Osvita v umovakh voiennoho stanu: rezultaty opytuvannia [Education during martial law: a survey results]. *Visnyk NAPN Ukrainy*, 4 (1), 1–8. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4130>.
5. Nychkalo, N., Ovcharuk, O., Hordiienko, V., & Ivaniuk, I. (2022). Ukrainska osvita v umovakh rosiiskoi viiny: vyprobuvannia, novyi dosvid, perspektyvy [Ukrainian education in the conditions of the russian war: trials, new experiences, prospects]. *Visnyk kafedry YuNESKO «Neperervna profesiina osvita KhKhI stolittia»*, 5, 7–39. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(5\).2022.7-39](https://doi.org/10.35387/ucj.1(5).2022.7-39).
6. Rumyantseva, O., Vit, N., Hryhorash, V. (2024). Business culture: language aspect. Practicum in ESP reading for Bachelors' degree students. Odesa, Odesa I.I. Mechnikov National University, p. 81.

ΕΝΑ ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ΕΝΙΣΧΥΜΕΝΟ ΜΕ ΨΗΦΙΑΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Γεωργιάδου Ιφιγένεια

ΜΑ, Διευθύντρια και Εκπαιδεύτρια Καθηγητών στο Hellenic Culture Centre

Δρ. Σκιαδά Μαρία

ΣΕΠ στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και Διευθύντρια

στο Hellenic Culture School

Δρ. Ροηλίδου Σοφία

ΣΕΠ στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Καταλονίας UOC και καθηγήτρια της ελληνικής ως

ξένης/ δεύτερης γλώσσας

Με όλες τις αλλαγές μετά τον Covid 19 οι οργανισμοί άλλαξαν και προσαρμόστηκαν στις νέες συνθήκες. Η διαδικτυακή εκπαίδευση αναδύθηκε ως μία λύση για το παρόν αλλά και για το μέλλον. Η διδασκαλία γλωσσών βασίστηκε στην τεχνολογία για να πλησιάσει και νέες κατηγορίες μαθητών και οι μαθητές ξένων γλωσσών αυξήθηκαν. Στην εισήγηση αυτή θα παρουσιάσουμε ένα παράδειγμα online μάθησης με διάφορες σύγχρονες και ασύγχρονες δραστηριότητες. Το πλαίσιο δραστηριοτήτων που προτείνουμε είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας με σκοπό αφενός να γίνουν οι μαθητές αυτόνομοι και να ενδυναμωθούν και αφετέρου να γίνει πιο ουσιαστικός ο ρόλος τους μέσα στη γλωσσική κοινότητα των φυσικών ομιλητών. Η ακολουθία των δραστηριοτήτων για την κατάκτηση του λεξιλογίου βασίζεται στη βασική διάκριση ανάμεσα στην προληπτική και παραγωγική γνώση του λεξιλογίου και στο Noticing theory του Schmidt. Πρόκειται για καρπό της πολύχρονης συνεργασίας των τριών εισηγητριών και της έρευνάς τους πάνω στο θέμα.

Keywords: online learning, digital, vocabulary

[Title: A frame of vocabulary teaching and learning enhanced by digital tools

With all the changes after Covid 19 organisations have changed and adapted to the new conditions. Online education has emerged as a solution for the present as well as for the future. Language teaching relied on technology to reach new categories of learners, and foreign language learners increased. In this presentation we will present an example of online learning with various

synchronous and asynchronous activities. The framework of activities we propose is of graded difficulty with the aim of making the students autonomous and empowered on the one hand, and on the other hand making their role within the language community of native speakers more meaningful. The sequence of vocabulary acquisition activities is based on the basic distinction between receptive and productive vocabulary knowledge and Schmidt's Noticing theory. It is the result of the long-term collaboration of the three rapporteurs and their research on the subject].

Στην εισήγηση αυτή θα παρουσιάσουμε ένα παράδειγμα online μάθησης με διάφορες σύγχρονες και ασύγχρονες δραστηριότητες. Το πλαίσιο δραστηριοτήτων που προτείνουμε είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας με σκοπό αφενός να γίνουν οι μαθητές αυτόνομοι και να ενδυναμωθούν και αφετέρου να γίνει πιο ουσιαστικός ο ρόλος τους μέσα στη γλωσσική κοινότητα των φυσικών ομιλητών. Η ακολουθία των δραστηριοτήτων για την κατάκτηση του λεξιλογίου βασίζεται στη διάκριση ανάμεσα στην προληπτική και παραγωγική γνώση του λεξιλογίου και στο Noticing theory του Schmidt.

Στα εγχειρίδια για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας το λεξιλόγιο διαρθρώνεται ανά θεματικές ενότητες οι οποίες, στα κατώτερα επίπεδα γλωσσικών σπουδών (A1-B1), αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας (π.χ. «παραγγέλνω στην ταβέρνα», «περιγράφω στον γιατρό», «ζητάω στο κατάστημα ρούχων» κ.α) με ανάλογο θεματικό λεξιλόγιο και λειτουργικά στοιχεία. Ο Κύκλος Διδακτικών Δραστηριοτήτων που παρουσιάζεται στη συνέχεια διαιρείται σε 6 ομάδες και απευθύνεται στο σύνολο κάθε θεματικής ενότητας, μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα επίπεδα ελληνομάθειας και δεν εξαντλείται στα όρια μιας καθιερωμένης διδακτικής ώρας, αλλά είναι μέρος ενός σεναρίου δραστηριοτήτων.

Λογικά, για κάθε λεξιλόγιο που ενσωματώνεται σε ένα κείμενο (πεζό ή διαλογικό) θα μπορούσε να ανοίγει και να κλείνει ένας τέτοιος Κύκλος, μικρότερος ή μεγαλύτερος, αλλά χωρίς να παραλείπεται κάποια ομάδα, με εξαίρεση την τελευταία, που αφορά στην (δια)πολιτισμική επίγνωση και αναφέρεται στο σύνολο της θεματικής ενότητας. Επίσης, οι δραστηριότητες, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, διεκπεραιώνονται ανά ζεύγη ή σε μικρές ομάδες, ώστε να προωθείται η γλωσσική αλληλοσυμπλήρωση, η διάδραση και η ομαδοσυνεργατικότητα, ως ευνοϊκοί όροι μάθησης.

1. Δραστηριότητες αφόρμισης/αρχικής πρόσληψης/προετοιμασίας

Στην αφετηρία του Κύκλου εντάσσονται δραστηριότητες που έχουν στόχο να αφυπνίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους προετοιμάσουν σχετικά με το θέμα ή το θεματικό λεξιλόγιο της ενότητας.

Τύποι τέτοιων δραστηριοτήτων είναι οι εξής:

- Αντιστοίχιση λεξιλογικού στοιχείου με εικόνα που αποδίδει τη σημασία της
- Κατασκευασμένα βίντεο /προβολές, όπου παρουσιάζονται μεμονωμένες λέξεις ή συνεκφορές και σε φωνολογικό επίπεδο, εντελώς απλοποιημένα και σχηματικά, με τη συνοδεία εικόνας ή δράσης. Τα βίντεο αυτά είναι σημαντικά γιατί, εκτός από τη μορφή της λέξης, οι μαθητές χρειάζεται να ακούσουν τον τρόπο με τον οποίο προφέρεται και να επαναλάβουν φωναχτά (Ellis & Beaton, 1993)
- προσωπικές ανιχνευτικές ερωτήσεις κ.ά.

2. Δραστηριότητες παρουσίασης και εντοπισμού

Στο δεύτερο σημείο του Κύκλου τα νέα λεξιλογικά στοιχεία παρουσιάζονται σε κειμενικό πλαίσιο και οι δραστηριότητες είναι καθοδηγημένες, ώστε να ενεργοποιήσουν διαδικασίες εντοπισμού, εστίασης της προσοχής και αναγνώρισης της σημασίας και της λειτουργίας μιας λέξης μέσα σε ροή λόγου.

Τέτοιας φύσης δραστηριότητες είναι, για παράδειγμα, οι ακόλουθες:

- Ακουστική κατανόηση που συνοδεύεται από ερωτήσεις στοχευμένες σε συγκεκριμένες πληροφορίες του κειμένου
- Αντιστοίχιση λέξης με τον ορισμό της

3. Δραστηριότητες εξάσκησης

Στο τρίτο βήμα του Κύκλου περιλαμβάνονται δραστηριότητες (patterns, drills, exercises) που συναντάμε συνήθως σε ακουστικές διδακτικές προσεγγίσεις (audiolingual approach) με έντονα συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά. Επομένως, αυτές στοχεύουν στην εξάσκηση και την αυτοματοποίηση της νέας γνώσης μέσα από μηχανιστικές συνήθως ασκήσεις, επαναλήψεις και ανακύκλωση συγκεκριμένων γλωσσικών παραδειγμάτων.

Δραστηριότητες τέτοιου τύπου είναι οι εξής:

- Drills αντικατάστασης και ερωταποκρίσεων
- Ντόμινο – Αντιστοίχιση λέξης και σημασίας
- Αναγραμματισμοί, κρυπτόλεξο, σταυρόλεξο, κρεμάλα
- Τακτοποίηση ανακατεμένης φράσης/ανακατεμένου διαλόγου
- Ασκήσεις πολλαπλής επιλογής (multiple choice)
- Φράσεις του κειμένου με κενά/όλο το κείμενο με κενά («τι λείπει»);

4. Δραστηριότητες εμπέδωσης/αφομοίωσης/επέκτασης

Τέταρτες στη διδακτική ακολουθία του Κύκλου Διδακτικών Δραστηριοτήτων τις οποίες προτείνουμε ενσωματώνονται δραστηριότητες των οποίων η διεκπεραίωση στοχεύει στην αφομοίωση του νέου γλωσσικού εισαγόμενου και την επέκτασή του σε ποικίλα γλωσσικά περιβάλλοντα. Οι δραστηριότητες αυτές έχουν μεταβατικό χαρακτήρα, αν και καθοδηγημένες ακόμη. Απομακρύνουν σταδιακά τον μαθητή από την κλειστή εστίαση στο γλωσσικό εισαγόμενο και αρχίζουν να δημιουργούν χώρο και προϋποθέσεις για να προκύψει πλήρης νοήματος (meaningful) γλωσσικό εξαγόμενο γραπτής ή προφορικής μορφής.

Δραστηριότητες αυτού του είδους είναι και οι εξής:

- Ασκήσεις με κενά σε διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα
- Κατηγοριοποίηση λέξεων
- Ανασύνθεση του κειμένου με βάση σκίτσα

5. Επικοινωνιακές δραστηριότητες

Στο πέμπτο στάδιο του Κύκλου ενσωματώνονται κάθε είδους επικοινωνιακές δραστηριότητες οι οποίες στοχεύουν πλέον στο γλωσσικό εξαγόμενο και την ελεύθερη γλωσσική παραγωγή μέσα σε συγκεκριμένη επικοινωνιακή συνθήκη. Εδώ επιτυγχάνεται κατεξοχήν η καλλιέργεια της επικοινωνιακής και πραγματολογικής

ικανότητας των μαθητών και της κριτικής σκέψης τους (critical thinking), ενώ στις προηγούμενες ομάδες προείχε η ανάπτυξη γλωσσικής επίγνωσης (language awareness). Οι μαθητές συναντούν τις λέξεις όχι μόνο σε απομονωμένες λεξιλογικές ασκήσεις, αλλά σε πλούσια γλωσσικά περιβάλλοντα αυθεντικών κειμένων. Έτσι εμπεδώνεται και ισχυροποιείται η γνώση του λεξιλογίου.

Τέτοιες δραστηριότητες μπορεί να είναι:

- Παιχνίδι ρόλων, καθοδηγημένο ή ελεύθερο
- Ελεύθερες προσωπικές ερωτήσεις

6. Δραστηριότητες (δια)πολιτισμικής επίγνωσης

Στο τελευταίο στάδιο του Κύκλου περιλαμβάνονται δραστηριότητες για την ανάπτυξη της πολιτισμικής επίγνωσης και την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας, μέσα από την έκθεση σε και τη διάδραση με τα αυθεντικά, πολιτισμικά προϊόντα της γλώσσας - στόχος. Αυτό επιτυγχάνεται και μέσα από την ανταλλαγή πολιτισμικών εμπειριών και την αξιοποίηση του πολιτισμικού υπόβαθρου μαθητών και καθηγητών.

Ορισμένοι τέτοιοι τύποι δραστηριοτήτων είναι οι εξής:

- Ερωτήσεις με στόχο την ανταλλαγή πολιτισμικών γνώσεων και εμπειριών
- Κείμενα ταυτότητας: Δημιουργική παρουσίαση της προσωπικής πολιτισμικής ταυτότητας (identity texts)
- Εκφράσεις, ευχές και παροιμίες
- Τραγούδια

Συμπεράσματα

Το παραπάνω μοντέλο¹ που προτείνουμε βασίζεται στα δύο επίπεδα γνώσης του λεξιλογίου: το προσληπτικό και το παραγωγικό (Nation 2001, Read 2000, Schmitt 2014). Θα αναφέραμε ακόμη τη διάκριση ανάμεσα σε παθητικό και ενεργητικό λεξιλόγιο. Το πρώτο ισοδυναμεί με τις λέξεις που έχουν εσωτερικεύσει οι μαθητές και μπορούν να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν την σημασία τους, ενώ το δεύτερο είναι το λεξιλόγιο που οι μαθητές μπορούν να ανακαλέσουν και να αναπτύξουν γραπτά ή προφορικά (Harmer 2001). Ο στόχος είναι να δημιουργήσουν αρχικά οι μαθητές ένα αυτοματοποιημένο ρεπερτόριο τυποποιημένης γλώσσας, σημαντικό για την ευφράδεια και την επικοινωνιακή ευχέρεια (Ramírez 2012). Στη συνέχεια ενσωματώνονται καθοδηγημένες, πλήρεις νοήματος διεκπεραιωτικές δραστηριότητες που προωθούν τον εντοπισμό και την γλωσσική επίγνωση (Moras 2001) και οδηγούν σε ημι-καθοδηγημένες και ελεύθερες δραστηριότητες γλωσσικής έκφρασης.

¹ Αυτό ο Κύκλος Δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία του λεξιλογίου παρουσιάστηκε αναλυτικά στην ημερίδα του Πανεπιστημίου Μακεδονίας «Σύγχρονες πρακτικές στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ», 27/01/2024, (Από το λεπτό 4:50:30 ως το λεπτό 5:09:20 <https://youtube.com/live/sTX1lqIG0C8>) με περισσότερες λεπτομέρειες και ασκήσεις, ενώ σε αυτήν την εργασία δίνεται έμφαση στη διαδικτυακή εφαρμογή του με ασκήσεις που μπορούν να προσαρμοστούν ή να γίνουν κατευθείαν σε ηλεκτρονική μορφή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

1. Ellis, N. & Beaton, A. (1993). Psycholinguistic Determinants of Foreign Language Vocabulary Learning. *Language Learning*, 43, 559-617.
2. Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman
3. Moras, S. (2001). Teaching Vocabulary to Advanced Students: A Lexical Approach. *Karen's Linguistics Issues*. Sao Carlos, Brazil.
4. Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Ramírez, A. (2012). The lexical approach: collocability, fluency and implications for teaching. *Revista de lenguas para fines específicos*, 18, 237–54.
6. Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge University Press.
7. Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11 (2): 129–158.
8. Schmitt, N. (2014). Size and Depth of Vocabulary Knowledge? What the Research Shows. *Language Learning*, 64, 913–951.

СЕКЦІЯ 7 ІКТ В СФЕРІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

ІНТЕРАКТИВНА ДОШКА ЯК СПОСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ РОЗВИТКУ НАВИЧОК УСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Ганна ОРЛОВА

вчитель вищої категорії, старший вчитель,
Одеський лицей № 121

Анотація

Одним з найважливішим компонентом розвитку успішної людини є володіння іноземними мовами. А однією з ключових компетенцій-це усна взаємодія. Основа закладається саме в школі, тому цікави шляхи досягнення цієї мети, які розглядаються в статті.

***Ключові слова.** Нова українська школа, ІКТ, онлайн дошка, робота в команді, зацікавленість.*

Вступ. Реалії сьогодення такі, що багато дітей були вимушені змінити місце свого проживання та навчання не тільки в межах України, а й виїхати за кордон. Такі процеси, своєю чергою, вимагають від учителів переосмислити свої підходи та методи викладання предмета та перевести його в іншу площину, тобто в дистанційний простір.

Згідно з концепцією Нової української школи (Нова українська школа, 2016), яка стала базою для реформи шкільної освіти “Центральне місце в системі освіти належить середній школі. На відміну від університету, в школі ще можна вирівняти дисбаланс у розвитку дітей. Світогляд закладається саме в сім’ї та школі. У школі формується особистість, її громадянська позиція та моральні якості. Тут вирішується, чи людина захоче і чи зможе навчатися впродовж життя”

Наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та управлінні закладами освіти і системою освіти має стати інструментом забезпечення успіху здобувачів освіти нової української школи.

ІКТ (інформаційно-комунікативні технології) суттєво розширяють можливості педагога, оптимізують управлінські процеси, таким чином формуючи в учня важливі для нашої доби технологічні компетентності.

Однією з основних цілей сучасної освіти є спілкування іноземними мовами. Уміння належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно і письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання і письмо) у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів. Уміння посередницької діяльності та міжкультурного спілкування (12 інтерактивних онлайн-дошок, 2020).

Все, що сказано вище, можна та потрібно об’єднати в початковій школі. За останні роки з’явилося чимало інтерактивних інструментів для покращення та полегшення роботи вчителя, зокрема велика кількість різноманітних онлайн дошок таких як *Miro, IDroo, Classroomcreeen* та інші (Нова українська школа, 2016).

Яскравим прикладом таких “дошок” є *Jamboard*.

У поданій статті описується власний досвід роботи авторки саме із цією “дошкою”, оскільки вона найбільш пристосована до роботи під час онлайн-уроків на платформі *Google Meet* в освітньому середовищі *Google for Education*. А головне, надає можливість на одній дошці зробити до 20 сторінок (“дошок”)

Робота з цим інструментом потребує взаємодії з класоводом та вчителем інформатики, які виконують попередню роботу та навчають дітей приєднуватися до “дошки”, шукати, готувати та додавати матеріал на неї. Теми, які можуть бути опрацьовані на “дошці” безліч. Автором під час роботи саме з молодшими школярами були зроблені проекти “*Mes vacances! Ce que j’ai appris*”, “*Jules Vernes*”, “*La nourriture*” “*Collections extraordinaires*” та інші.

Вже зі школярами середньої школи, крім вітальних проектів до Нового Року, були виконані такі роботи, як “Подорож мрії”, “Зв’язок Франції та Одеси” та інші. Старші школяри вже можуть проводити дискусії “за” та “проти”, такі як “*Comment se détendre? Le repos extrême, pour ou contre*”, “*S’il faut introduire l’uniforme*” та проекти “*Les mots nouveaux dans ma langue*”, “*Si l’art peut être intéressant*” та інші.

Вся ця робота, перш за все, має за мету стимулювати дітей до пізнання, розширити їх уявлення про світ.

По-друге, чим доросліше стають діти, тим більш вони мають обґрунтовувати свою думку та вибір.

Також робота з інтерактивними дошками під час занять з використанням технології дистанційного навчання надає можливість працювати в групах.

Наприклад, при вивченні прикметників, на останньому уроці теми дітям було запропоновано об’єднатися в групи та приєднатися до підготовлених для них задалегідь дошок.

Робота базується на пісні “*On dit. On ne dit pas*” у виконанні Enrico Macias (Enrico Macias) із використанням текстової версії композиції (Paroles de la chanson, 2021). У пісні на основі спільних рис порівнюються люди та тварини: (*On dit rusé comme un renard, On dit joyeux comme un pinson, On dit écrire comme un cochon* і так далі).

Групам запропоновані чотири рядка пісні з прикметниками та назви тварин. Метою є з’ясувати, про які якості людини йдеться, з якою твариною порівнюється, знайти світліну та скласти речення. Учні мають самостійно розподілити, хто яку частину роботи виконує, а хто буде потім представляти групу.

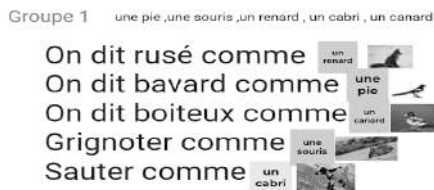


Рис. 1. Скріншот «дошки», заповненої здобувачами освіти упродовж тематичного уроку

Після цього дітям було запропоновано прослухати пісню цілком, щоб порівняти їх думку із думкою автора.

Другим етапом групам запропоновано провести паралелі з українською мовою та зробити аналогічне речення з прикметниками, які б характеризували якості людини.



Рис. 2. Скріншот «дошки», заповненої здобувачами освіти упродовж тематичного уроку (збережено правопис авторів)

Результати. Завдяки цьому проєкту та роботі на “дошці” було досягненні такі мети, як:

1. Повторення та закріплення прикметників жіночого та чоловічого родів
2. Формування речень
3. Повторення назв тварин
4. Культурологічне дослідження порівняння якостей людини із тваринами у Франції та Україні.

Висновки. Звісно, це цікаво та весело. Але, серед недоліків такого виду роботи можна відзначити велику кількість часу, яка витрачається на, по-перше, підготовчу роботу та роботу під час уроку. Вчителю слід враховувати це при плануванні такої роботи та виділити цілий урок. Тому автор статті пропонує проводити це наприкінці теми, як узагальнюючий урок.

Література

1. 12 інтерактивних онлайн-дошок для дистанційного навчання та спільної роботи <https://osvitanova.com.ua/posts/4181-12-interaktyvnykh-onlain-doshok-dlia-dystantsiinoh-navchannia-ta-spilnoi-roboty>. Освіта нова, 2020.
2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>. К, 2016
3. Enrico Macias. (2015) On Dit on Ne Dit Pas. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=pJbfZcFgWwQ>.
4. Paroles de la chanson On Dit On Ne Dit Pas par Enrico Macias. URL: <https://www.paroles.net/enrico-macias/paroles-on-dit-on-ne-dit-pas>

AI TOOLS FOR CREATING ESP LEARNING MATERIALS: EMPOWERING EDUCATORS AND LEARNERS IN THE DIGITAL AGE

Iryna RUDIK

PhD in Linguistics,
Associate Professor of the Department of
Foreign Languages for Specific Purposes,
Odesa I.I. Mechnikov National University

Iryna ONYSHCHUK

PhD in Linguistics,
Associate Professor of the Department of
Foreign Languages for Specific Purposes,
Odesa I.I. Mechnikov National University

Maryna TER-GRYGORIAN

PhD in Linguistics,
Associate Professor of the Department of
Foreign Languages for Specific Purposes,
Odesa I.I. Mechnikov National University

Abstract

The article explores the transformative impact of Artificial Intelligence (AI) on English for Specific Purposes (ESP) education. Various AI tools such as natural language processing (NLP) and content generation models like GPT-3 are discussed, highlighting their role in creating customized learning materials. The synergy between AI and human educators can revolutionize language education by offering tailored, engaging, and effective learning experiences for learners in professional and academic contexts.

Key terms: *Artificial Intelligence (AI), ESP, AI tools, AI-assisted ESP material development, professional and academic contexts.*

Introduction. The rapid advancement of Artificial Intelligence (AI) technologies has ushered in a new era of innovation across various domains, including education. Specifically, the field of English for Specific Purposes (ESP) has witnessed a transformative impact as AI tools offer unprecedented opportunities to create tailored learning materials. ESP, which focuses on teaching English language skills customized for specific professional and/or academic contexts, has long been a crucial aspect of language education. However, developing effective and context-specific materials has often been a time-consuming and resource-intensive endeavor for educators.

Enter AI tools, which have the potential to revolutionize the creation of ESP learning materials. These cutting-edge technologies leverage machine learning algorithms and natural language processing capabilities to analyze vast amounts of data, identify patterns, and generate specific content to meet the educational needs of various specialisms. By harnessing the power of AI, educators can streamline the material development process, enhance the relevance and authenticity of the content,

and provide learners with engaging and contextualized learning experiences freeing up time for them to work with students.

The study aims to explore the various AI tools available for creating ESP learning materials and their potential applications in different professional and academic contexts. It will delve into the underlying technologies, such as language models, text generation, and content curation, that enable these tools to analyze domain-specific corpora and generate relevant content. Additionally, the thesis will examine the pedagogical implications of using AI-generated materials, addressing issues such as authenticity, cultural sensitivity, and learner engagement.

Materials and methods. This study adopts a mixed-methods approach, combining qualitative and quantitative research techniques. The qualitative component involves a comprehensive literature review, expert interviews, and case studies to gain insights into the current practices, challenges, and opportunities in AI-assisted ESP material development. The quantitative component includes surveys and experimental studies to evaluate the effectiveness and usability of AI tools in various aspects of material creation, such as text analysis, content generation, and personalization.

1. Text Analysis and Corpus Linguistics Tools

- NLP techniques like tokenization, POS tagging, parsing can analyze text data to identify domain-specific terminology, multi-word expressions, collocations, etc.
- Tools like concordancers, n-gram analyzers reveal patterns of authentic language use in specialized corpora.
- Examples include AntConc, SketchEngine - useful for extracting real language samples for teaching materials.

2. Content Generation and Language Modeling

- Large language models like GPT-3 can generate coherent text content tailored to specific domains/genres when finetuned on relevant data.
- AI writing assistants like Sudowrite leverage these models to aid content creation while ensuring quality.
- Challenges include maintaining factual accuracy, avoiding hallucinations, adapting tone/style appropriately.

3. Personalization and Adaptive Learning

- Learner modeling tracks proficiency, interests, learning styles to personalize content sequence, difficulty, examples etc.
- Intelligent tutoring systems provide customized feedback, practice, and scaffolding based on learner inputs.
- Integrating AI-generated explanations, lessons into adaptive platforms enhances personalization capabilities.

4. Multimodal and Interactive Materials

- Using computer vision for auto-generation of descriptions, captions for images/videos.
- Speech recognition for transcribing audio/videos and translation across languages.

- VR/AR allow creation of immersive simulated environments for practical skills training.
5. Challenges and Best Practices
- Data quality issues like bias, noise, lack of domain coverage need robust mitigation strategies.
 - User trust and AI literacy through transparency about AI system capabilities/limitations.
 - Ethical AI guidelines on privacy, accessibility, human oversight for high-stakes decisions.
 - Blending human instructor expertise with AI capabilities for optimal learning experiences.

Results. The integration of AI tools into the creation of ESP learning materials presents a paradigm shift in language education. By leveraging the power of AI technologies, educators can efficiently create contextualized, relevant, and engaging learning materials tailored to specific professional or academic domains. However, it is crucial to address the challenges and ethical considerations surrounding the use of AI, such as ensuring authenticity, cultural sensitivity, and mitigating potential biases.

This thesis highlights the vast potential of AI tools in revolutionizing the ESP learning material creation process while acknowledging the importance of human oversight and pedagogical expertise. Ultimately, the synergy between AI and human educators holds the key to unlocking transformative learning experiences that empower learners to excel in their respective fields.

Conclusion. The key findings and implications of the research emphasize the need for a collaborative approach that seamlessly integrates AI tools with human expertise. These tools are likely to become more sophisticated, offering increasingly personalized and immersive learning experiences tailored to individual needs.

References

1. Artificial Intelligence In Language Teaching And Learning. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar Julio-Agosto*, 2023, Volumen 7, Número 4. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7368.
2. Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., Kar, A. K., ... & Wright, R. (2023). "So what if ChatGPT wrote it?" Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*, 71, 102642. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0268401223000233?ref=pdf_download&fr=RR-2&rr=7e1128a3ff8439b8.
3. Investigating the Impact of Artificial Intelligence AI and Technology in English Language Learning. 2023, *Advances in Social Behavior Research* 3 (1) : p. 27-36 https://www.researchgate.net/publication/376057327_Investigating_the_Impact_of_Artificial_Intelligence_AI_and_Technology_in_English_Language_Learning.
4. Jiang, R. (2022). How does artificial intelligence empower EFL teaching and learning nowadays? *A review on artificial intelligence in the EFL context. Frontiers in Psychology*, 13, 1049401. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.1049401/full>.
5. Koraishi, O. (2023). Teaching English in the age of AI: Embracing ChatGPT to optimize EFL materials and assessment. *Language Education and Technology*, 3 (1). <https://langedutech.com/letjournal/index.php/let/article/view/48/37https://langedutech.com/letjournal/index.php/let/article/view/48/37>.

6. Noonoo S. (2024). 4 Time-Saving AI Tools for Teachers. https://www.edutopia.org/article/4-time-saving-ai-tools-for-teachers?utm_source=Meta&utm_medium=social&utm_campaign=features_beat&utm_id=Winter24&utm_term=AI&utm_content=time_saving_tools
7. Woo, D. J., Guo, K., & Susanto, H. (2023). Exploring EFL students' prompt engineering in human-AI story writing: an Activity Theory perspective. <https://arxiv.org/pdf/2306.01798.pdf> (open access).

USING DESIGN THINKING AND ARTIFIAL INTELIGENCE IN THE EDUCATION 5.0-7.0 ERA: PHILOLOGICAL ASPECTS

Oksana DANYLCHENKO-CHERNIAK

PhD in Philology

Associate professor of the Educational and Scientific Institute of Law,
Institute of Management of State Protection of Ukraine of
Taras Shevchenko National University of Kyiv

Abstract. *This paper explores the intersection of design thinking and artificial intelligence (AI) within the framework of the evolving educational paradigms, particularly focusing on the transition from Education 5.0 to Education 7.0. It delves into the philological aspects, examining how language, communication, and interpretation intersect with the integration of design thinking and AI in education. Through an interdisciplinary lens, the paper aims to elucidate the implications, challenges, and opportunities presented by this convergence for educators, learners, and educational stakeholders.*

Key words: *Design Thinking, Artificial Intelligence (AI), Education 5.0-7.0, Educational Paradigms.*

The aim of the research is to investigate the integration of design thinking and artificial intelligence (AI) within the context of Education 5.0-7.0 into modern philological education with a specific focus on the development of creative skills. It aims to understand how language, communication, and interpretation intersect with the adoption of design thinking and AI in education. Furthermore, the research aims to explore the implications, challenges, and opportunities arising from this integration for various stakeholders in the educational ecosystem.

We must admit that the integration of design thinking and AI in education is becoming increasingly pertinent in the modern era, characterized by rapid technological advancements and evolving educational paradigms. As we transition from Education 5.0 to Education 7.0, there is a growing recognition of the need to leverage innovative approaches and technologies to enhance teaching and learning experiences. Understanding the philological dimensions of this integration is crucial for effectively harnessing its potential and addressing associated challenges.

The authors conduct a systematic literature review based on scholarly articles on design thinking, using AI in the context of education 5.0-7.0.

This study proposes a framework, which identifies individual and organizational context factors, the stages of a typical design thinking process with its underlying principles according to the main purposes of education 5.0 – 7.0, and the individual as well as organizational outcomes of a design thinking and AI.

According to Plattner et al. (Plattner et al., 2009), the Design Thinking process consists of six process steps with iteration loops: understanding, observing, defining problems, finding ideas, developing prototypes and testing. The initial three phases, the so-called problem space (Lindberg et al., 2010), describe the problem and its causes: understanding, observing the problem and defining a target group. At the same time in the solution space we implement step by step the decision, by creating ideas, visualisation or prototyping, reflecting the results (Plattner, Meinel, Weinberg, 2009; Lindberg et al., 2010).

Thus, design thinking represents a holistic, user-centric methodology that systematically employs techniques such as observation, questioning, brainstorming, and various moderation methods across multiple phases within a process, often incorporating numerous iteration loops, like AI and all the tools based on it. They can be used in philological education as well.

According to Education 5.0, learning process must be focused on personalized, collaborative, adaptive and analytical learning with technology on its core. Thus, using design thinking is quite helpful for making some creative tasks, which we explain further in the examples (Ziatdinov R., 2023). In Education 6.0, technology integration is advanced, leveraging AI, AR, VR, and personalized learning platforms to enhance teaching and learning experiences (Moleka P., 2023). Education 7.0 takes technological integration even further, possibly incorporating highly sophisticated AI-driven learning ecosystems, advanced neuroscience applications, and immersive technologies like holographic displays or brain-computer interfaces (Estrada M., 2024).

Other hand, education 6.0 promotes global collaboration among students and educators through virtual classrooms, online collaboration tools, and global learning networks. Education 7.0 could further facilitate decentralized and peer-to-peer learning networks, leveraging blockchain technology for credentialing and validation, and fostering global citizenship and sustainability on a deeper level (Estrada M., 2024).

We can implement all these principles practically during our Legal English classes with the bachelor students of the Faculty of Law. Thus, design thinking and AI can be applied in the realm of legal English to enhance communication, documentation, and overall understanding of legal information. Here are some examples of how design thinking principles can be integrated into legal English practices:

- empathize: *conduct interviews* with various stakeholders, including clients, legal professionals, and even laypersons, to understand their perspectives, needs, and challenges when dealing with legal documents or communication;
- define: *clearly define* the legal issues or concerns that need to be communicated. This could involve distilling complex legal language into more accessible terms without sacrificing accuracy;
- ideate: *organize brainstorming* sessions or workshops to encourage legal professionals to explore ways to express legal concepts in plain language. Generate ideas for simplifying complex legal terms and clauses;

- prototype: *create prototype versions* of legal documents using plain language and visual aids to test how effectively they convey legal information. This could include infographics or flowcharts explaining legal processes;

- test: *share simplified legal documents* with clients or non-legal professionals and gather feedback on their comprehension and usability. Use this feedback to refine the language and presentation;

- implement: *implement guidelines* for using plain language in legal communications within the legal practice. Provide training to legal professionals on effective communication strategies;

- evaluate: *establish mechanisms* for ongoing feedback from clients and other stakeholders on the clarity and effectiveness of legal communications. Regularly evaluate the impact of plain language initiatives on understanding;

- iterate: be open to making continuous improvements based on feedback and evolving legal requirements. Adapt legal communications to changes in laws or regulations while maintaining clarity.

For instance, design thinking can be used to redesign legal contracts, making them more user-friendly and understandable for clients who may not have a legal background. This involves simplifying language, incorporating visual elements, and testing the revised contracts with end-users for comprehension.

In legal education, design thinking and using AI can be applied to curriculum development, creating materials that engage students in a more interactive and experiential manner. This might involve developing case studies, interactive exercises, or legal simulations that enhance students' understanding and application of legal concepts.

Thus, by applying design thinking and AI to legal English, we can foster creativity, clearer communication, better understanding, adaptive and analytical learning with technology on its core, peer-to-peer learning networks and increased accessibility of legal information for a broader audience, like the it needs to be in the era education 5.0 - 7.0.

References:

1. Estrada M. (2024). «*The Seventh Industrial Revolution (IR7.0)*», Econographication Lab, available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=4720983> <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4720983>.
2. Lindberg T., Gumienny R., Jobst B., Meinel C. (2010). «*There a Need for a Design Thinking Process?*», Proceedings of Design Thinking Research Symposium 8, Sydney, Australia. pp. 243-254.
3. Moleka P. (2023). «*Exploring the Role of Artificial Intelligence in Education 6.0: Enhancing Personalized Learning and Adaptive Pedagogy*», Managing Research African Network, Preprints.
4. Plattner H., Meinel Ch., Weinberg U. (2009). «*Design-Thinking*», Mi-Wirtschaftsbuch, München.
5. Ziatdinov R. (2023). «*Will 5th Industrial Revolution Shape the Future of Humanity?*», The Korea Times, available online: https://www.koreatimes.co.kr/www/nation/2023/05/113_349531.html

IMPLEMENTATION OF GOOGLE FORMS INTO THE PROCESS OF ELT

Olena KHROMCHENKO

Associate Professor, Phd in Pedagogical Sciences

English Grammar Department

Odesa National I.I. Mechnikov University

***Abstract.** Integrating Google Forms into the educational process, especially in English language teaching, offers numerous benefits. With easy access, diverse task creation options, instant feedback, and automatic grading, Google Forms provide a dynamic platform for educators to engage students effectively. Methodological recommendations emphasize incorporating varied question types, authentic materials, and fostering collaboration. Additionally, when employing multiple-choice questions with multiple correct options, clear indication, valid answers, and thoughtful feedback are essential. Overall, Google Forms serve as a powerful tool to enhance language learning experiences and assessment strategies.*

***Key words:** Google Forms, education, English language teaching.*

Introduction. In today's digital age, technology plays an increasingly vital role in education, offering innovative solutions to traditional teaching methods. Google Forms provides educators with a versatile platform that aligns with the needs and preferences of modern learners. Google Forms is a survey administration software that forms part of the Google Docs Editors suite, which also includes Docs, Sheets, Slides, Drawings, and Sites. Integrating Google Forms into the educational process, particularly for teaching English, offers significant advantages.

The purpose of this study was to investigate the use of Google Forms as formative assessment tools of English grammar.

The relevance of integrating Google Forms into the educational process, particularly for teaching English, cannot be overstated. The advantages of implementing Google Forms in the teaching process span from easy access and sharing to instant feedback, making it a powerful tool for educators. Google Forms provides a versatile platform that enables instructors to create diverse tasks, incorporating various question types and multimedia elements to engage students effectively in language learning. Additionally, the automatic grading feature streamlines the assessment process, allowing educators to manage assignments efficiently while providing timely feedback to students. The interactivity and engagement facilitated by Google Forms further enhance the learning experience, making it a valuable asset in English language instruction.

The purpose of education and schooling, as elucidated by sociological theories, is closely connected to Paulo Freire's philosophy, which views education as a tool for cultural and political liberation and societal reform (Freire, 2018). Central to this perspective is the emphasis on teaching critical thinking skills to students, fostering their development as well-rounded individuals capable of integrating effectively into society while upholding ethical values and autonomy (Martimianakis & Hafferty, 2016). These ideas are also echoed in the works of John Dewey, who believed that

education should prioritize social experience and take responsibility for driving social change. Together, these concepts aim to benefit both individuals and society as a whole. Evaluating students' progress is a crucial responsibility for educators, a process commonly referred to as assessment, which enhances the efficiency of the teaching and learning process (Cameron, 2001). We share the viewpoint of Gregory Macur, who asserts that students face immense pressure when it comes to testing (Macur, 2020: 984).

Assessment is of crucial importance in ELT, as it aims to obtain useful data to enhance the quality of learning. The process of learning will be pointless without assessment. In the authentic classroom environment, educators encounter numerous challenges when assessing students' performance. One of them is the fact that it is time-consuming, the teacher needs a lot of energy to assess students' proficiency. Historically, assessment has predominantly been conducted using paper-based methods. However, due to the rapid change of technology with language education, we may observe a transition towards technology-driven assessment systems. Google Forms emerges as one of the predominant technologies utilized for evaluating learning outcomes.

Assessment can be categorized into two types: formative assessment and summative assessment. Formative assessment involves continuous feedback between teachers and students to inform future activities (Box, 2019). Conversely, summative assessment provides a final evaluation of learning outcomes, aiming to assess students' overall understanding (Heick, 2018). Typically, summative assessment is executed through examinations (Harmer, 2007).

ICT (Information and Communication Technology) offers an alternative to manual scoring in the assessment process, streamlining its entirety. ICT, also known as IT (Information Technology), refers to the utilization of technology to access information worldwide (Pearson, 2003). In the contemporary educational landscape, various emerging technologies significantly impact teaching and learning. E-Assessment, for instance, facilitates the evaluation of students' achievements in their daily work, focusing on enhancing the efficiency and effectiveness of test administration, as highlighted by Redecker (2013).

Another E-assessment tool, which is often used by teachers, is Google Forms. Some reasons to utilize Google Forms for students' assignments are stated regarding its benefit, such as providing different types of questions, involving the validation alternatives, observing students' progress, etc. Google Forms can be used for a kind of productivity assignment (Jazil, S., Manggiasih, L. A., Firdaus, K.).

Integrating tests in the Google format into the educational process, particularly in teaching English, has several advantages:

- Easy access and sharing: Google Forms allow for creating surveys and quizzes that can be easily accessed and shared among students and educators.
- Variety of tasks: With various elements in Google Forms such as free-form text answers, multiple choice, image and video embedding, instructors can create diverse tasks for practicing reading, writing, listening, and speaking skills.

- Instant feedback: Upon completion of tasks in Google Forms, instructors instantly receive results, enabling them to track each student's progress and provide immediate feedback.
- Automatic checking: Some types of questions in Google Forms can be automatically graded, allowing instructors to efficiently manage a large number of assignments and quickly evaluate students' work. These types of questions include free-form text answers, multiple-choice questions, numeric answers, correct order questions, among others.
- Interactivity and engagement: The use of interactive elements in Google Forms, such as videos, images, and audio files, makes learning more engaging and involves students in the learning process.

Taking into account the aforementioned features of Google Forms, it can be argued that they can be a powerful tool for teaching English, allowing for the creation of diverse and interactive tasks to improve speaking, reading, listening, and writing skills.

We would like to draw your attention to the methodological recommendations for using Google Forms for teaching English:

- Utilize various question types and tasks in Google Forms, such as free-form text answers, multiple choice, image and video embedding, etc., to stimulate various language skills and variety.
- Incorporate authentic materials such as articles, audio, or video files that match the level and interests of the students.
- Provide feedback to students after they complete tasks. Google Forms allows for individualized feedback for each student, promoting personalized learning.
- Utilize the features of automatic checking and result analysis to ensure the efficiency and accuracy of answer evaluation.
- Create a learning environment that fosters collaboration and knowledge exchange, such as through discussing results or collectively solving tasks.

Using multiple-choice questions with multiple correct options in Google Forms can be beneficial for testing the depth of students' knowledge and their ability for critical thinking. However, there are several important aspects to consider:

- Clearly indicate that there are multiple correct answers to avoid confusion and ensure a proper understanding of the task.
- Ensure that all correct answers are honest and well-founded. Avoid situations where some answers might be correct while others are ambiguous or unconvincing.
- Consider that not all topics or concepts are suitable for this type of question. Some concepts may be more straightforward and unambiguous, while others may be more open to interpretation.
- Provide feedback after the test so that students understand which answers were correct and why. This helps enhance understanding and retention of the material.

Conclusion. In conclusion, the integration of Google Forms into English Language Teaching (ELT) represents a significant advancement in modern educational practices. By leveraging the features of Google Forms, educators can create dynamic and engaging assessments that cater to diverse learning needs while

streamlining the evaluation process. The accessibility, versatility, and interactivity of Google Forms offer educators the opportunity to enhance language learning experiences, foster critical thinking skills, and provide timely feedback to students. As technology continues to play a central role in education, the implementation of tools like Google Forms underscores the importance of adapting to the evolving needs of learners and embracing innovative approaches to teaching and assessment. Overall, Google Forms stands as a valuable asset in the pursuit of enriching ELT practices and promoting student success in language acquisition.

Literature

1. Macur G. The Purpose of Education. *International Journal of Advanced Research*. 2020. P. 983–985.
2. Miftahurrahmah A., Nurpathonah Y., Muhammad T. The Role of Google Forms as an Assessment tool in ELT: *Critical Review of the Literature*. *Indonesian Journal of Research and Educational Review*. Volume 1. No. 1. 2021. P. 58-66.

DIDACTIC PRINCIPLES OF TEACHING DIGITAL READING

Natalia NADTOCHII

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Head of the Department of the English Philology and Linguodidactics,
Zaporizhzhia National University

Maryna ZALUZHNA

PhD in Philology, Associate Professor of the Department
of the English Philology and Linguodidactics,
Zaporizhzhia National University

Abstract

Integrating 21st century skills in a foreign language classroom is vital to develop the modern students' reading competence. Digital reading is non-linear and involves multimodal digital texts, thus requiring update of the teaching/learning approaches. E-reading skills formation is predetermined by general didactic principles (accounting of the native language; interrelated teaching of language aspects; syntactic basis of teaching; communicative expediency) as well as specific learning methods.

Key words: *didactic principle, reading competence, digital reading, multimodal digital text, eRead Erasmus+ project*

According to PISA 2023 results (PISA, 2023), widely discussed now among the Ukrainian educators, our schoolchildren have major problems with formation and development of reading skills, that also accounts for their low results in other subjects, as reading is the foundation for proper learning in any discipline. One of the main reasons may be the changing nature of reading, which transforms the learners' approaches and needs, but is frequently not taken into account by educators.

It is important to point out the importance of reading not just as a separate language skill to develop in school (both in a foreign language and mother tongue), but in all subjects across the curriculum. As in the 21st century reading has become

increasingly non-linear, with a reader jumping from section to section and often not needing to finish any particular reading selection (PISA, 2023), the approaches and didactic principles of teaching such a kind of reading have to change, too. Thus, the analysis of such principles is **actual** and essential for modern teacher-training paradigm. Correspondingly, the **objective** of our research is to outline the key didactic principles of teaching digital reading, and to explore their practical implications.

Digital reading is the modern way of distributing/obtaining information: “through multimedia in particular, language is no longer just a list of grammatical paradigms or lexical items. Rather, it is intimately associated with all kinds of verbal and paraverbal behaviors, an acoustic and visual context that is indissociable from the larger societal context in which the words are uttered” (Kramsch, Andersen, 1999: 31). It is defined as the process of extracting information from a text that is on a digital device – computers, tablets, mobile phones, and e-readers. The process may be mediated by reading applications (e.g. iBooks on the iPad) (Nordquist, 2017). Digital reading usually involves the reading of multimodal digital texts and is a part of information literacy (Lim, Toh, 2020). Multimodal text is a text composed of more than one mode (Serafini, 2012: 151), therefore not all didactic principles traditionally applied for print reading are appropriate in teaching digital reading: “We cannot assume that print-based literacy always gives us the best tools with which to read; in many ways, what digital reading allows us to do is rethink, reconsider, and expand upon the reading practices that we may have taken for granted” (Cohn, 2021: 13).

The methods of analysis and synthesis have been used to fulfil the overview of the literature on the question under discussion, primary research has been carried out through surveys and observations.

The problem of didactic principles of teaching digital reading was considered by the international team of specialists in the framework of the Erasmus+ project eRead “Developing Reading Skills With and Through Digital Technologies” (eRead, 2024). The project participants focused on these principles while designing the module “Teaching reading digitally” aimed at updating the language teaching methodology subjects for university students in teacher-training programmes, based on their shared hands-on experience and the best modern practices.

The project team outlined such key didactic principles of teaching reading as appropriate for digital reading:

- accounting of the native language (selection and presentation of language material with a view to preventing possible interference of the native language), for the personal/national/cultural background (native culture, national identity, language worldview), for the language proficiency level according to Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL, 2020), for communication needs, cognitive interest;

- interrelated teaching of language aspects (phonetics, vocabulary, grammar) and types of speech activity (reading, writing, listening, speaking): “if a text that is used for reading is also the basis for oral work and writing tasks, then the language elements are less likely to appear as artificial additions to the subject matter” (Beacco, 2016: 63);

- syntactic basis of teaching (training the perception and construction of a sentence as a minimal unit of communication and the basic unit of instruction);
- communicative expediency, which requires employing into the learning process the texts that correspond to the lesson objective and its tasks. It will expand learning opportunities by establishing a relationship between the planned language outcomes and knowledge, as well as the practical ability to select the necessary language tools;
- meaningful and functional context: school-related reading activities must resemble real-life tasks connected with reading. To achieve these, teachers must apply authentic reading materials, reading purposes, and reading approaches while teaching reading comprehension skills (Bruggink, 2022: 22).

However, digital reading obviously also needs special approaches that correspond to the particulars of this type of reading. For instance, we consider as relevant the principles of teaching digital reading singled out by Jenae Cohn which she called “5Cs” (curation, connection, creativity, contextualization, contemplation). These are the main principles of digital reading framework, the categories for engagement for readers to cultivate as they move between digital and non-digital spaces to do the work of deep, sustained, and engaged reading (Cohn, 2021).

We find some other principles formulated by the researchers for teaching in computer-based environments include: interactivity; virtualization; integrity and unity; openness and flexibility of training; creativity; free choice of received information (Kasatkin, Kasatkina, 2017).

The work of educators on developing the learners’ digital reading competences requires deep modernization both of their methods of teaching and ICT skills. As is stated in (Kasatkin, Kasatkina, 2017: 73), this can be achieved through professional development programmes of continuous improvement of professional competencies for a teaching staff in the field of ICT, in accordance with their needs. Therefore, one of the tasks of eRead project is designing and launching a professional development course for in-service language teachers “Teaching Reading Digitally”. The students, who nowadays mostly belong to “digital natives” type, in their turn still need deeper insights into special tools they can apply for e-reading. To bridge this gap, eRead partners have created a BA module “Teaching Reading Digitally” integrated into the course “Methods of Teaching Languages”. However, there is still much to be done on the way to updating approaches to teaching reading in a digital format.

In conclusion, we want to point out the importance of developing digital reading competence in modern school not just as a separate language skill, but in all subjects across the curriculum. The implementation of the above-mentioned didactic principles which are essential for meaningful learning (the ones common for print and digital reading, as well as those specific for e-reading) can boost the reading competence of foreign language learners, which is a vital prerequisite for reaching learning outcomes and gaining academic success not only in foreign languages, but other disciplines and spheres of life.

Literature

1. Beacco J.-C. et al. A handbook for curriculum development and teacher education: the language dimension in all subjects, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2016. URL: <https://rm.coe.int/16806af387>.
2. Bruggink M., Swart N., van der Lee A., Segers E. Evidence-Based Didactic Principles and Practical Teaching Suggestions. *Putting PIRLS to Use in Classrooms Across the Globe. IEA Research for Educators*. Vol. 1. Springer, Cham. 2022. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-95266-2_2#citeas.
3. CEFRL – Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. URL: www.coe.int/lang-cefr.
4. Cohn J. Skim, dive, surface: teaching digital reading. First edition. Morgantown: West Virginia University Press. 2021. 351 p.
5. eRead project website 2024. URL: <https://eread.znu.edu.ua>.
6. PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris. URL: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>. (Last accessed: 20.03.2024).
7. Kasatkin D., Kasatkina O. Implementation of specific didactic principles in computer-oriented learning environment. *Open educational e-environment of modern University*, 2017. №3. P. 69-74. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/987132.pdf>.
8. Kramsch C., Andersen R.W. Teaching Text and Context Through Multimedia. *Language Learning & Technology*. January 1999, Volume 2, № 2. P. 31-42. URL: <http://llt.msu.edu/vol2num2/article1>.
9. Lim F. V., Toh W. How to teach digital reading? *Journal of Information Literacy*. 2020. №14(2). P. 24-43. <http://dx.doi.org/10.11645/14.2.2701>.
10. Nordquist R. Definition and examples of text in language studies. *ThoughtCo*. 2017. URL: <https://www.thoughtco.com/text-language-studies-1692537>.
11. Serafini F. Expanding the four resources model: Reading visual and multi-modal texts. *Pedagogies*. 2012. №7. P. 150-164. DOI: 10.1080/1554480X.2012.656347.

CURRENT TRENDS IN USING GENERATIVE AI IN LANGUAGE EDUCATION: TOOL: OVERVIEW OF CURRENT POLICIES AND RESEARCH

Anastasiia SYZENKO

Associate Professor, PhD in Philology
Taras Shevchenko National University of Kyiv

Olha PAVLENKO

Associate Professor, PhD in Pedagogy
National Technical University of Ukraine
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”

Abstract: This paper explores the intersection of Artificial Intelligence (AI) and education, particularly focusing on the emergence of large language models (LLMs) like ChatGPT and their impact on traditional teaching methods. By reviewing key studies, it explores the integration of AI into educational contexts, emphasizing its implications for language education. Additionally, it discusses UNESCO's recommendations on AI usage in higher education and the varying practices across universities. The significance of LLM capabilities in language teaching, pedagogical approaches, and teachers' attitudes towards generative AI, especially ChatGPT, are examined.

Overall, the paper highlights the transformative potential of Generative AI in reshaping pedagogical practices while addressing pertinent ethical considerations.

Key words: *Artificial Intelligence (AI), language education, generative AI.*

Introduction. In education, Artificial Intelligence (AI), particularly in the form of large language models (LLMs), has attracted significant scholarly interest for over a decade (Selwyn, 2016; Zawacki-Richter et al., 2019, Pavlenko & Syzenko, 2023). However, the emergence of large language models (LLMs), notably ChatGPT, in late 2022 has triggered multiple conceptual and empirical studies on conversational AI's potential impact on traditional teaching and learning methods. The confluence of AI and language learning has been a focal point within this discourse.

In response to the adoption of the Recommendation on the use of AI in Higher Education by UNESCO (2021), the organization has released several seminal publications, including a Start Guide and a joint UNESCO IESALC Manual on AI in Higher Education (2023). These publications provide guidance on implementing AI recommendations within the framework of UN Sustainable Development Goal 4 (Quality Education). Scholars worldwide started to investigate the institutional role of AI in higher education, exploring its implications for universities and despite the abundance of resources for educators on AI tool usage, the practices across universities vary widely, and guidelines for integrating AI tools into formal educational settings remain somewhat limited. This underscores the necessity of a more comprehensive exploration of these issues to better understand their implications for the future.

Methods. In this paper, we review key studies examining the integration of AI into educational contexts, with a specific emphasis on its implications for language education. Through a synthesis of existing literature, this paper aims to offer a glimpse into the current landscape of AI applications in language learning.

In language education, there is a consensus among researchers regarding the significance of LLM capabilities. Several studies address the accessibility of LLMs in language teaching and learning, highlighting their utilization in various aspects such as automated corrective feedback, machine translation, conversation practice, and chatbot-driven text generation exemplified by OpenAI's ChatGPT-3. The potential of generative AI, particularly ChatGPT, is often emphasised in enhancing language skills for non-native English speakers through a variety of AI-generated listening, speaking, reading, and writing activities.

Another area of current research focuses on pedagogy in language teaching, exploring methods, strategies, and techniques. Teachers' attitudes toward generative AI, particularly the popularity of ChatGPT, have been subject to investigation. A recent study commissioned by the British Council examines the influence of generative AI on the English language teaching landscape and teachers' perceptions thereof (Edmett et al., 2023). While many English language teachers acknowledge AI's potential as a supplementary tool for tailored resources and skill improvement, concerns regarding over-reliance, reduced human interaction, and AI's limitations in understanding language subtleties and cultural nuances are prevalent. Despite

recognizing AI's promise, there is a consensus that it should complement rather than replace human-led teaching.

A more recent study by Meniado (2023) highlights ChatGPT's supportive role in English language teaching, learning, and assessment, while also addressing challenges such as inaccurate responses and educational disparities. Moreover, recent studies delve into English language instructors' perceptions of using generative AI tools, stressing the importance of building instructors' familiarity and confidence with AI-driven teaching tools, addressing their concerns, and providing tailored support and professional development opportunities.

In language education, there is a growing recognition among educators that the integration of Generative AI marks a significant shift in pedagogical approaches, offering novel avenues for enhancing traditional teaching methods. Tools such as ChatGPT, driven by sophisticated deep learning algorithms and natural language processing, are capable of facilitating interactive conversations, delivering instant feedback, and providing personalized support to cater to individual learning needs. As students navigate the complexities of academic studies, this technology serves as an additional educational resource, streamlining tasks, and often collaborating in the learning process, surpassing the limitations of conventional learning materials and textbooks.

Conclusions. In just over a year since its launch, ChatGPT has swiftly become an indispensable asset and companion for students – its ability to promptly address student queries, clarify concepts, and recommend relevant resources has significantly improved the efficiency and effectiveness of the learning journey. Educators across all levels have likewise embraced this new tool, recognising its benefits in various aspects of the teaching process, including lesson planning, classroom interactions, and AI-assisted assessments.

However, alongside the promise of leveraging Generative AI for educational purposes, a range of concerns and considerations have surfaced. Ethical dilemmas regarding AI usage, the accuracy and reliability of generated content, the credibility of sources, potential biases in responses, and the impact on critical thinking skills have sparked extensive discussions and debates within academic communities.

References

1. Edmett, A., Ichaporia, N., Crompton, H., & Crichton, R. (2023). *Artificial intelligence and English language teaching: Preparing for the future*. British Council.
2. Pavlenko O., Syzenko A. (2023) Generative AI in language teaching and learning. *Proceedings of the 3rd International Online Conference 'Corpora and Discourse'*, 82–84.
3. Meniado, J.C. (2023). The Impact of ChatGPT on English Language Teaching, Learning, and Assessment: A Rapid Review of Literature. *Arab World English Journal*, 14 (4). 3–18.
4. Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?* Polity Press.
5. Sabzalieva, E., & Valentini, A. (2023, January). *ChatGPT and artificial intelligence in higher education: quick start guide*. UNESCO.
6. UNESCO (2021, January) Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence.
7. Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1–27.

СЕКЦІЯ 8
ІННОВАЦІЙНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В СФЕРІ ПРИРОДНИЧИХ ТА
ГУМАНІТАРНИХ НАУК

СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЛЕКСИЧНИХ КОНСТРУКЦІЙ У
ПОЛІТИЧНІЙ МОВІ: ІНСТРУМЕНТ ВПЛИВУ НА СУСПІЛЬСТВО В
ЕПОХУ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Анастасія КРАМАРЕНКО

викладач кафедри іноземних мов
професійного спрямування

Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Анна БЛАГОРОЗУМНА

викладач кафедри іноземних мов
професійного спрямування

Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

***Анотація.** Дослідження стилістичних особливостей лексичних конструкцій у політичній мові є актуальним у контексті трансформації політичних процесів в епоху глобалізації. Дослідження розкриває, що політична мова не лише відображає суспільні процеси, але й активно формує свідомість громадян. Аналізуються такі стилістичні особливості, як лексичне повторення, використання фразеологізмів та метафор. Дослідження показує, як політики адаптують мову для досягнення своїх цілей та впливу на аудиторію. Важливість вивчення політичної мови полягає в розумінні політичних динамік та їх впливу на суспільство в сучасному світі.*

***Ключові слова:** політичний дискурс, німецька політична мова, прагматика, стилістика німецької мови.*

Вступ. Усі події, процеси, тенденції, що відбуваються в суспільстві так чи інакше відображаються у мові. Запекла боротьба між різними політичними силами, партіями та політичними ідеологіями завжди привертає увагу широких мас. Політична мова значно збільшила свій діапазон використання та вийшла далеко за межі політичної сфери діяльності.

Для вивчення багатоаспектного феномену політичної мови в контексті трансформації політичних процесів в епоху глобалізації, з одного боку, є аналіз чинників, що на неї впливають, а з іншого – ретельне вивчення негативного впливу політичних процесів на функціонування політичних інститутів, враховуючи при цьому сучасне суспільне життя (Нагорна, 2005).

Актуальність. Необхідність досліджувати політичну мову в якості інструменту маніпулятивного впливу обумовлена сьогодні декількома проблемами: перетворенням інформації на стратегічний ресурс та створенням єдиного інформаційного простору. Мовні трансформації, що відбуваються під тиском щоденних подій обумовлює актуальність нашої роботи.

Мета роботи полягає в дослідженні стилістичних особливостей лексичних конструкцій в політичній мові в якості інструменту впливу на широкі маси.

Результати дослідження. Дефініція «політична мова» вживається як в вузькому так і в широкому значенні. У вузькому її розуміють як мову політиків, їх виступів та адміністративну мову. У широкому значенні – це «всі мовні висловлювання, в яких йдеться про політику, а також висловлювання, що продукуються з позиції влади». У мові політичних діячів можна зустріти багатогранний арсенал, стилістичних, риторичних, лексичних прийомів, оскільки їх застосування дає можливість приховано керувати людською свідомістю та їх поведінкою (Палей, 2019).

Одною досить характерною стилістичною особливістю для політичної мови можна помітити лексичне повторення займенника *wir* (ми) та *unser* (наш), що виражає собою маніпулятивний відтінок згуртованості, та не відокремлює політика від народу. Це є стійка константа, а контекст навколо неї може змінюватися. Наприклад, *wir reden* (Merkel, 2022) (*ми говоримо*), *wir haben* (Merkel, 2022) (*ми маємо*), *für unser Land* (Merkel, 2022) (*для нашої країни*). Завдяки фразеологізмам політична мова позбавляється сухості та стає більш живою та природньою. Найбільш частотні фразеологічні доповнення мають релігійний відтінок, наприклад, *So wahr mir Gott helfe* (*Так допоможе мені Бог*). З одного боку, дані лексичні сполуки є типовими і залишаються у ланцюзі висловлювання непомітними, але з іншого боку, широкі маси несвідомо піддаються впливу саме через цю непомітність. Влада завжди використовувала релігію як інструмент керування довірою народу та саме завдяки мові це підтримується ще сильніше.

Великий відсоток негативних метафор стосується актуальної теми сьогодення – повномасштабного вторгнення Росії на територію України. Німецькі політики здебільшого не застосовують евфемізми у своїх промовах стосовно цієї теми, а висловлюються лише фактичними лексичними конструкціями. Наприклад, для поняття «війна» у своїх промовах вони використовують декілька відповідників – *der brutalste Eroberungskrieg* (Merkel, 2022) (*найжорстокіша загарбницька війна*), *die hybriden Angriffen Russlands* (Merkel, 2022) (*гібридні атаки Росії*). Проте, варто відмітити активне вживання «*Dieser 24. Februar*» (Merkel, 2022) – що замінює слово «війна», оскільки ця дата стала чіткою асоціацією з її початком. Політики використовують її, аби їх слова звучали менш вразливими та гострими.

Висновки. Отже, мова стає не лише інструментом комунікації, але й потужним засобом впливу на суспільство. Зміна політичних реалій спонукає політиків адаптувати свою мову, вживаючи різноманітні риторичні прийоми для досягнення своїх цілей. Ба більше, аналіз політичної мови вказує на те, що вона не лише відображає суспільні процеси, але й активно впливає на формування свідомості громадян. Тому важливо розуміти, як політична мова еволюціонує та який вплив має на суспільство, зокрема на його сприйняття політичних ідеологій, процесів та подій. Вивчення цього явища в контексті сучасного світу є важливим кроком у розумінні політичних динамік та механізмів впливу на суспільство.

Література

1. Нагорна Л.П. Політична мова і мовна політика: діапазон можливостей політичної лінгвістики: монографія. Київ, Світогляд, 2005. – 315 с.
2. Палей Т.А. Ще раз про співвідношення понять «політична мова» і «політичний дискурс». *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Сер.: Філологія, 2019. С. 128–131.
3. Merkel: Nationale Alleingänge in der EU dürfen sich nicht wiederholen. 2022. URL: <https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2021/kw25deregieierungserklaerung-846938>
4. Olaf Scholz als Bundeskanzler vereidigt. 2022. URL: <https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2021/kw49-de-kanzlerwahl-vereidigung-870144>.

ВИКОРИСТАННЯ КОГНІТИВНОГО ПІДХОДУ ДО МОВНОГО МОДЕЛЮВАННЯ МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Надія ВІТ

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
професійного спрямування

Юлія ВІТ

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри теоретичної та прикладної
фонетики англійської мови

Анотація

Тези присвячено вивченню англійської офтальмологічної термінології з позицій когнітивної лінгвістики. Застосування методу когнітивно-мовного моделювання дозволило виділити еталонні когнітивні моделі, що структурують семантику термінодиниць та їх мовну форму.

***Ключові слова:** медична термінологія, офтальмологічна термінологія, термінологічна номінація, мовне моделювання, когнітивний підхід.*

Вступ. Термінологічна номінація, являючи собою опосередкований мисленням процес іменування спеціальних понять, нерозривно пов'язана з мовною номінацією, залежить від пізнавальної здібності людей та обумовлена мовним вираженням результатів пізнання та взаємодією зовнішніх та внутрішніх мовних факторів. Це творчий процес, спрямований на формування термінів, що виступають як лексичні одиниці спеціального моделювання, що оптимізують професійно-наукове спілкування людей. Вибудовуючи ту чи іншу наукову парадигму як наслідок пізнання світу, людина неодмінно вдається до процесу моделювання пізнаних об'єктів, зокрема з допомогою мовного, термінологічного, моделювання. Отже пізнавальний процес нерозривно пов'язаний з процесом моделювання: пізнати об'єкт це змоделювати його.

Метою даного дослідження є виявлення та дослідження когнітивних моделей утворення англійських офтальмологічних термінів.

Методи дослідження. У роботі використано як власне лінгвістичні прийоми та методи дослідження, що містять метод компонентного аналізу,

метод дефініційного аналізу, метод дериваційного аналізу, метод контекстуального аналізу, так і загальнонаукові методи в застосуванні до мовних феноменів: фреймовий аналіз, концептуальний аналіз, метод мовного моделювання та метод кількісного аналізу.

Акутальність. Переклад дослідження термінології в русло мовного моделювання обумовлений новим поглядом на термін як на мовну одиницю, за допомогою якої кодується, зберігається, переробляється та декодується інформація про спеціальне поняття, що створюється та сприймається людиною в ході науково-практичної діяльності.

Результати. Застосування когнітивного підходу до вивчення англомовної офтальмологічної термінології дозволило встановити, що існує певний взаємозв'язок між характером діяльності, рівнем пізнання об'єкта та структурно-семантичними особливостями терміна. Сутнісні властивості офтальмологічного терміну як вторинного мовного знака, насамперед, зумовлені його приналежністю до тієї чи іншої галузі медичного знання. Результати дослідження, проведеного на матеріалі 12-томного видання Американської академії офтальмології "Basic and Clinical Science Course" (Basic and Clinical Science Course, 1995), свідчать про те, що у процесі термінологізації формується когнітивна модель терміна, тобто. закладається зразок когнітивної переробки медичного знання, що сприяє членуванню інформації, яка надходить до людини за протипічними формами її мовного подання. Термінологічна інформація кодується за допомогою конкретних терміноелементів греко-латинського походження – уніфікованих словотвірних засобів, що мають високу інформативність. За допомогою терміноелементів утворюються мотивовані терміни з передбачуваною семантикою, що забезпечують ефективність професійно-наукового спілкування. Серед терміноелементів (далі ТЕ) розрізняють: 1) кореневі терміноелементи; 2) кінцеві терміноелементи, які позначають патологічні зміни органів та тканин, оперативні втручання, методи діагностичного дослідження чи лікування; 3) афікси (префікси та суфікси), які за своєю інформативністю часто дорівнюють корневим терміноелементам. За допомогою кінцевих та суфіксальних ТЕ із закріпленою семантикою терміни оформляються як іменники, внаслідок чого є тією опорною базою, на якій ґрунтується вся словотвірна система клінічної термінології. Як показав кількісний аналіз клінічної ОП, на 3587 виявлених нами клінічних термінів припадає 1971 термін з ТЕ грецького походження, тобто. 55%. Для клінічних термінів характерна спеціалізація терміноелементів, що приносить у значення терміна класифікуючий компонент і дозволяє віднести його до певного семантичного класу. Ця особливість виразно проявляється у термінології всіх розглянутих нами областей клінічної офтальмології. Так ТЕ *-oma* є ономазіологічним базисом численних термінів розділу *Tumors of the Eye and Adnexa (Пухлини ока та придатків)*, оскільки він номінує поняття "пухлина", що є ключовим у даній галузі медичного знання, наприклад: *osteoma/lipoma/chondroma of orbit, fibroma of eyelid*. ТЕ *-itis*, що об'єктивує поняття "запальний процес", є опорним елементом термінів, що формують термінообласть *Inflammations (Запальні захворювання): conjunctivitis, blepharitis*,

uveitis, retinitis, iritis. За допомогою ТЕ *-ia* зі значенням "стан" утворюються терміни, що вербалізують медичне знання в областях: *Functional Disturbances of Vision* (Функціональні порушення зору) та *Congenital and Developmental Anomalies* (Аномалії розвитку) (*aniridia, aphakia, biphakia, polycoria*). Терміноелементи *-pathy, -osis* зі значенням "патологічний стан, хвороба" є опорними у численних термінах розділу *Dystrophies and Degenerations* (Дистрофії та дегенерації): *hereditary hyaloid retinopathies, mucopolipidosis, cystinosis*. Терміноелементи *-metry, -scopy, -graphy, -tomy, -plasty* є субстантивною основою термінів, що формують термінообласть *Diagnosis and Treatment* (Діагностика та лікування), наприклад: *tonometry, ophthalmoscopy, angiography, sclerotomy, keratoplasty*. За допомогою ТЕ утворюються серії однотипних термінів, побудованих за однаковими словотвірними моделями, які в свою чергу можуть розглядатися як еталони для утворення похідних термінів. Таким моделям і створеним за ними словами притаманні прототипові властивості в рамках словотворчого процесу через їхню впізнаваність, уживаність і продуктивність.

Висновки. Вивчення ОТ у когнітивному контексті дозволило відтворити специфічні лінгвокогнітивні моделі утворення термінів для кожної з аналізованих клінічних дисциплін офтальмології. У свою чергу, моделювання структури клінічного терміну дало можливість визначити як і за допомогою яких засобів актуалізується в мові складне медичне поняття.

Література

1. Basic and Clinical Science Course. 1994 – 1995. Sections 1 – 12. American Academy of Ophthalmology, 1995.

ІДІОМАТИЧНІ СЛОВНИКОВІ ОДИНИЦІ В СКЛАДІ НОМІНАТИВНОГО ПОЛЯ КОНЦЕПТУ SECRET

Анна ГРИГОРЯН

викладач кафедри теоретичної та

прикладної фонетики англійської мови

Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Анотація. Пропонована розвідка присвячена дослідженню та опису ідіоматичних словникових одиниць, що складають номінативне поле концепту SECRET. Було виокремлено чотири групи ідіоматичних одиниць: дієслівну, іменникову, прислівну та прикметникову. Найбільшою є дієслівна група, яка, у свою чергу, була поділена на чотири окремі типи відповідно до опорних слів, які використовуються у проаналізованих ідіомах. У результаті дослідження було з'ясовано, що саме дієслівна група відображає основні семантичні одиниці дієслівного шару номінативного поля концепту SECRET: приховувати секрет та розкривати секрет.

Ключові слова: концепт, секрет, номінативне поле, компонентний аналіз, опорна лексема, семема, сема, ідіома.

Вступ. Головним завданням когнітивної лінгвістики є дослідження процесу концептуалізації та її результатів – концептів, про що свідчать численні праці у

цьому напрямку (Голик, 2020; Голик, Станко, 2019; Колегаєва, 2018; Полюжин, 2015; Сокаль, 2014; Bigunova, Dombrovska, 2022).

У лінгвокогнітивному розумінні концепт розглядається як «уявлення про ті смислові ознаки, якими оперує людина у процесі мислення та які відображають зміст досвіду й «квантів» структурованих знань, набутих нею у процесі її пізнавальної діяльності» (Полюжин, 2015 : 217). С.В. Голик слушно наголошує, що концепт розсіяно в мовних знаках, що його об'єктивують. Щоб відтворити структуру концепту, дослідниця вважає необхідним дослідити увесь мовний корпус, в якому його репрезентовано, тобто лексичні одиниці, фразеологію, пареміологічний фонд (Голик, 2020 : 102).

Компонентний або семний аналіз ґрунтується на уявленні про те, що «семантична структура будь-якого слова є ієрархією семантичних компонентів, певним чином організованих» (Голик, 2020 : 103), і слугує відправною точкою концептуального аналізу. І. М. Колегаєва слушно вважає семи найменшими складовими поля, номенклатуру яких можна описати в результаті компонентного аналізу. На думку дослідниці, «семи є нематеріальними, ідеальними сутностями, які представляються досліднику словами (вербальними сутностями), що містяться в дефініційних статтях тлумачних словників» (Колегаєва, 2018 : 122).

Важливим етапом проведення концептуального аналізу є встановлення номінативного поля концепту на основі словників та текстової об'єктивації. Як зазначають С. Голик та Д. Станко, номінативне поле є упорядкованою дослідником сукупністю мовних засобів, які репрезентують концепт у певний період розвитку суспільства і представлено одиницями різних частин мови (Голик, Станко, 2019: 5).

Номінативне поле вважають принципово неоднорідним, воно містить як прямі номінації самого концепту, так і номінації окремих когнітивних ознак концепта і ставлення до нього в різних комунікативних ситуаціях (Голик, Станко, 2019: 5).

У нашому попередньому дослідженні було з'ясовано, що ключовими семами концепту *secret* є «конфіденційність», «формула для досягнення успіху», «загадковість» (Грігорян, 2022: 130).

Наразі нашою метою є проведення дефініційного та компонентного аналізу ідіоматичних словникових одиниць, які входять до складу номінативного поля концепту SECRET.

Ця мета зумовлена актуальністю нашого дослідження, адже номінативне поле концепту SECRET не знайшло свого повного висвітлення у сучасних наукових розвідках.

Методи дослідження. Під час дослідження ми використали дефініційний та компонентний види аналізів, що уможливили розподіл словникових дефініцій лексеми SECRET на семи та визначення набору дефініційних ознак цієї лексеми. **Матеріал** дослідження утворюють 7 словникових джерел.

Результати. За словами М.М. Полюжина, «виявлення семем здійснюється в номінативних реалізаціях різних типів – інших лексемах, синонімах,

фразеологічних одиницях. Саме вони є носіями нових концептуальних ознак» (Полюжин, 2015: 221).

Ідіоматичні одиниці існують як на рівнях речення і словосполучення, так і на рівні слова. Поява ідіоматичних одиниць зумовлена потребою дати конкретну і образно-емоційну оцінку предметам та явищам, які вже мають вербальну форму вираження. Постійне суміщення значення прототипу ідіоматичних одиниць та їх ідіоматичного значення спричиняє, з одного боку, ускладненість смислової структури, а з іншого – її образність і, як наслідок, здатність виконувати експресивну функцію (Селіванова, 2006).

У ході нашого дослідження ми поділили словникові одиниці на чотири групи (в залежності від опорної лексеми): *дієслівну, іменникову, прислівну, та прикметникову*.

Найбільшу частку становлять дієслівні ідіоматичні одиниці (у кількості 28 одиниць), проте ми розділили дієслівні ідіоми на 4 типи згідно з опорними словами, які частіше за все з'являються в даних ідіомах.

Дієслівні ідіоми з опорними словами, які номінують частини обличчя та тіла становлять 11 фраз: *zip one's lips, button one's lip, be tight-lipped about something, be loose-lipped about something, my lips are sealed, keep a poker face, hold one's tongue, bite one's tongue, play / hold one's cards close to your chest, keep something close to one's chest*. Лексема *lip* активно вживається у метонімічному значенні: щоб не розкрити секрет, треба міцно зжати губи, «застебнути» їх, «закрити на молнію» або «скріпити їх печаткою». Якщо не вдалося зберегти якусь таємницю, вживається ідіома «*be loose-lipped about something*». Лексема *face* у поєднанні з лексемою *poker* означає вираз обличчя, який не містить жодних ознак емоцій або почуттів, тобто йдеться про необхідність не видавати секрет. Інша частина тіла *chest* вживається у словосполученнях з прислівником *close* – і номінує необхідність утримувати секрет подалі від інших, близько до серця.

Дієслівні ідіоми з опорним дієсловом «*keep*» становлять 9 фраз: *keep something hush-hush, keep something on the down low, keep a lid on something, keep something in the vault, keep something under wraps, keep mum about something, keep the lid on something, keep a low profile, to keep someone/be kept in the dark*. Усі перелічені ідіоми мають значення «зберігати щось в секреті/приховувати таємницю».

Найрідше зустрічаються дієслівні ідіоми з описом предметів гардеробу (5 одиниць) та назвами тварин (3 одиниці). Наприклад, *keep something under one's hat* (зберігати щось у таємниці, не розголошувати інформацію), *air one's dirty laundry* (викривати таємниці/секрети), *have something up one's sleeve* (мати таємний/секретний план), *hold something close to the vest* (зберігати щось у таємниці/секреті, не ділитися з іншими), *keep something in the bag* (бути впевненим у успіху, таємно мати впевненість в чомусь).

Наведемо ще такі приклади: *to let the cat out of the bag* (розкрити секрет або таємницю), *open up a can of worms* (розкрити неприємну тему/щось секретне), *sing like a canary* (розповісти усі секрети як на духу).

Далі ми дослідили іменникові ідіоми, які становлять загальну кількість 6 фраз: *whistle blower* (особа, яка розкриває таємницю), *a skeleton in your closet*

(секрет, про який не можна розповідати), *a fly on the wall* (людина, яка непомітно слідкує за іншими у спробі дізнатись секретну інформацію), *a thief in the night* (людина, яка робить щось таємно/секретно), *a dark horse* (людина, яка має багато секретів), *a fishing expedition* (спроба отримати секретну інформацію).

Третя група, прислівні ідіоми, також виражена шістьма фразами: *off the record, on the sly, in strict confidence, on the QT, in the dark, behind closed doors*. Усі ідіоми мають значення «таємно, секретно, так, щоб ніхто не дізнався».

Найрідше зустрічається четверта група ідіом, а саме прикметникові ідіоми (у кількості 2), та відображаються у формі порівняння: *as quiet as a mouse, as dumb/close as an oyster*. Обидві ідіоми ґрунтуються на порівнянні та мають значення «нічого не говорити, бути мовчазним, не розкривати жодної інформації».

Висновки. За допомогою дефініційного та компонентного типів аналізу ми підбрали ідіоматичні словникові одиниці, які було розділено на чотири групи за опорною лексею. Дієслівні словникові одиниці є найбільш частотними, налічуючи 28 ідіом. Іменникові ідіоми зустрічаються у 11 фразах. Найрідше використовуються прислівні (6 одиниць) та прикметникові (2 одиниці) ідіоми.

Доходимо висновку, що саме така ядерна семема дієслівного шару номінативного поля концепту *SECRET* як **приховувати секрет, розкривати секрет** представлена найчастіше у ідіоматичних словникових одиницях.

У перспективі доцільно здійснити докладний компонентний аналіз концепту *SECRET* з використанням синонімічних словників англійської мови, а також контекстуальний аналіз на матеріалі англомовного художнього літературного дискурсу.

Література

1. Голик С. В. Компонентний аналіз лексеми-імені концепту Old Age. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації*. Том 31 (70) № 3 Ч. 1. Київ: Гельветика, 2020. С. 102-107.
2. Голик С. В., Станко Д. В. Методика дослідження номінативного поля концепту *Матеріали щорічної підсумкової конференції професорсько-викладацького складу факультету іноземної філології ДВНЗ "Ужгородський національний університет"*. Ужгород, ТОВ "Поліграфцентр "Ліра", 2019. С. 5-7.
3. Грігорян А. І. Дефініційний аналіз концепту секрет. *Grundlagen der modernen wissenschaftlichen Forschung: збірник наукових праць «ЛОГОС» з матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції*, м. Цюріх, 12 серпня 2022 р. Вінниця-Цюріх, Європейська наукова платформа, BOLESWA Publishers, 2022. С. 127–130.
4. Колегаєва І.М. Конструювання номінативного поля концепту: етапи та одиниці. *Записки з романо-германської філології*. № 1 (40). Одеса, Фенікс, 2018. С. 121–127.
5. Положин М. Поняття, концепт та його структура. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Філологічні науки. Мовознавство*. Луцьк, Вид-во СНУ ім. Лесі Українки, 2015. № 4. С. 212-222.
6. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика. Термінологічна енциклопедія. Полтава, Довкілля-К, 2006. 716 с.
7. Сокаль Г. І. Вербалізація концепту "краса людини" в текстах англомовної художньої літератури. *Нова філологія*. № 56. Запоріжжя, 2013. С. 75–78.

8. American Heritage Dictionary. URL: <https://ahdictionary.com/word/search.html?q=secret&submit.x=50&submit.y=27>.
9. Bigunova N., Dombrovska S. Language representation of the time concept in English oral narrative discourse. *Orbis Linguarum (EzikovSvyat)*. Bulgaria, Blagoevgrad, 2022. Vol. 20, Issue 1. P. 78–85.
10. Cambridge Online Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/secret>.
11. Collins Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/secret>
12. Longman Dictionary. URL: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/secret>.
13. Macmillan Online Dictionary. URL: https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/secret_1.
14. Merriam-Webster Dictionary. Retrieved from: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/secret>.
15. Oxford English Dictionary. URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/secret_2.

ТУРИСТИЧНА ПРИВАБЛИВІСТЬ УКРАЇНСЬКОГО МІСТА ОДЕСА ЯК ОДНА ЗІ СКЛАДОВИХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Лариса ДІМОВА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
професійного спрямування
Одеський національний університет імені І.І.Мечникова

Вікторія ЯВОРСЬКА

доктор географічних наук, професор,
професор кафедри економічної та соціальної географії і туризму,
декан геолого-географічного факультету,
Одеський національний університет імені І.І.Мечникова

Анотація

В тезах йдеться про дослідження з історичного туризму європейської ідентичності, яка притаманна українцям, як нації, ще зі стародавніх часів, що створює туристичну привабливість та відображається не тільки в історії, але і у архітектурі, гастрономії, історичних міфах, присутності європейських та світових міжнародних організацій в тому числі гуманітарних тощо, які турист може побачити наочно, на прикладі м. Одеса.

Ключові слова: історичний туризм, національна ідентичність, європейська ідентичність, туристична ідентичність.

Вступ: Ідентичність, яка налічує багато вимірів, включає не тільки філософську, психологічну, культурну, національну, гендерну, цифрову, релігійну ідентичності, але і туристичну ідентичність, яка і обрана для розгляду в темі даних тез, мета яких ознайомити з теоретичними та практичними аспектами, що окреслюють роль туризму в процесі формування окрім національної, ще і європейської ідентичності.

Тема є надзвичайно актуальною в рамках історичного туризму та досліджується бакалаврами III курсу відділення туризму наукового

міждисциплінарного гуртка іноземними мовами геолого-географічного факультету університету. Туристична ідентичність, яка формується в тому числі на тлі архітектури будь-якого міста відображає як в краплини води ті речі, які стосуються не тільки його національної або культурної ідентичності, але і його відношення до інших світових спільнот, в нашому випадку – європейської.

Українські фахівці зі спеціальності 242 Туризм, (П. Берест, Ю. Столбова, К. Коломієць, В. Яворська та інші), розглядають туризм як впливовий чинник формування національної ідентичності, де туризм є інструментом соціокультурного діалогу, що дає змогу говорити про європейську ідентичність, однак ця тема тільки починає досліджуватися.

Методи дослідження: В тезах використано загальнонаукові методи спостереження, опису, аналізу, синтезу, узагальнення, індукції та дедукції.

Результати: В рамках історичного туризму - одного з напрямків роботи Гуртка (Дімова, 2023; Дімова, 2022), досліджується місто Одеса – обласне українське місто з позиції наявності в своїй архітектурній спадщині шедеврів світового рівня, що формують європейську ідентичність через відомі архітектурні туристичні атракції, які включені на рівні історичного центру міста до світової спадщини ЮНЕСКО.

Критерії, за якими були відібрані вулиці до подачі в Номінаційне досье до спадщини ЮНЕСКО включали поміж представлених 7, зокрема критерій 2 – мультикультуралізм. Для номінації було обрано не окремі будівлі, а міський план, який розробив Франц де Волан (1752 – 1818), нідерландський інженер, перший архітектор Одеси. Саме в межах цього плану територія подавалася на визнання як пам'ятка архітектури державного значення.

За прискороною процедурою 25 січня 2023 р. в м. Парижі (Франція) історичний центр Одеси, де міститься максимальна концентрація пам'яток архітектури, що демонструють мультикультуралізм був визнаний всесвітньою культурною спадщиною ЮНЕСКО. До основного переліку було внесено вулиці, будівлі та інші об'єкти, які мають ознаки мультикультуралізму. Одеська міськрада повідомила, що це ансамбль Приморського бульвару, Театральна площа, Дерibasівська, Гоголя.

Вважається, що включення до основного Переліку ЮНЕСКО дозволить Одесі зберегти свою історичну спадщину надати поштовх для подальшого розвитку туризму та збільшення кількості туристів, оскільки місто потрапить до світових туристичних маршрутів, що буде позитивно впливати на економічний показник.

Крім того, це може також надати місту захист, якщо воєнні дії будуть завдавати шкоду об'єктам ЮНЕСКО, за встановленою процедурою (визначення завданих наслідків та збитків, ціни для повернення в початковий стан, передачі зібраних матеріалів до суду міжнародного рівня для стягнення з обвинуваченої сторони компенсації втрат для відновлення місцевості в її початковий стан з усіма її елементами та фоновою забудовою, важливою для історичної цілісності).

Разом із захистом, держава та місто також отримали певні зобов'язання, серед яких: заборона на появу дисгармонійних об'єктів в центрі міста;

підтримання території в належному стані; збереження зовнішнього вигляду вулиць максимально наближеним до 1917 р.

Аналіз переліку вулиць та туристичних об'єктів, що на них містяться дозволяє констатувати розмаїття робіт архітекторів, які в своїх працях використовували традиції своїх країн, адже багато з них мали походження з країн Європи: Австрії, Італії, Німеччини, Нідерландів, Франції та інших країн.

Внесок Франції не тільки в архітектуру, але в формування всього міста в цілому, його історії, економічного розвитку, розвитку мистецтва, традицій тощо в особі першого градоначальника міста, потребує окремого дослідження. Чудовий пам'ятник Дюку де Ришельє, сьогодні повністю закритий задля його безпеки від обстрілів та вулиця Ришельєвська, відображають цей період історії Одеси, яким мешканці пишаються, адже це був період розквіту міста.

Як бачимо, роботи європейських архітекторів вплинули не тільки на імідж міста в цілому, але і на формування світогляду одеситів, як людей дуже комунікабельних, веселих, з гарним почуттям гумору, з любов'ю до мистецтва, до вуличних співів та танців, навіть попри наявності великого вокалу, але з душею, дуже підприємливих, толерантних до інших культур та народів, що знаходить прояви в назві *«Одесо – Мамо!»*, в особливій Одеській мові.

Навіть сьогодні в дуже складні часи справжніх викликів, які зараз місто переживає з усією країною, це почуття гумору можна побачити в лозунгах, що майорять містом *«Якщо Маму будь хто троне, Мамо швидко заспокоє!»*, або в настінних малюнках з серії *«Одеські котики»*, які відображають котів, яких дуже люблять в Одесі з давніх часів, одягненими в військові форми всіх родів військ ЗСУ, в нових камерних, пов'язаних з умовами воєнним часом, умовами проведення Одеської гуморини.

Гордість бути Одеситом/кою першого, другого, третього або четвертого покоління, завжди підкреслюється в розмові та розвивається з дитинства, що перекликається з дослідженнями належності до певної групи Ж. Піаже в його теорії когнітивного розвитку та соціальних ролей та аналізу ним формування поняття «Батьківщина» та образів інших країн в трьох етапах розвитку етнічних характеристик дитини: 6–7 років - перші фрагментарні та несистематизовані знання про свою етнічну приналежність; 8–9 років - чітка ідентифікація себе зі своєю етнічною групою, основою якої є національність батьків, місце проживання, рідна мова; 10–11 років – формування етнічної ідентичності в повній мірі, як особливості різних народів дитина відмічає унікальність історії, специфіку традиційної побутової культури та теорією комунікативних сфер В.Л. Скалкина, зокрема сімейною (Dimova, 2022).

Ще одна риса, яка притаманна Одеситам, це відсутність страху висловлювати свою думку, що вони роблять в демократичній, але наполегливій формі: або виходячи на протести під мерію міста задля спрямування всіх коштів тільки на підтримку військових, або з портретами тих, хто в Полоні, щоб нагадувати владі та суспільству про Своїх близьких, друзів та колег з метою прискорити їх повернення. Це і зустріч тих, хто повертається на Щіті, щоб висловити їм свою шану, та прощання з тими, хто гине під обстрілами в своїх домівках.

Окремо слід сказати про згуртованість щодо допомоги внутрішнім мігрантами, що тікають від війни та знаходять прихисток в Одесі. Це давня традиція, яка відома ще з часів Першої світової війни, з роботи Червоного Хреста (як Національного так і інших країн та Міжнародного Комітету Червоного Хреста) в ті часи, коли він був ще тільки Європейською організацією, яка плідно продовжується і зараз, коли це вже Світовий гуманітарний рух (Dimova, 2023)!

Висновки: Таким чином, можна зробити висновок, що максимальна концентрація пам'яток архітектури, яка демонструє мультикультуралізм Одеси, підтверджений включенням історичного центру в перелік ЮНЕСКО, сприяє не тільки формуванню національної ідентичності одеситів, мешканців Одеської області, інших українських громадян, які приїждять в Одесу але і європейської ідентичності, через архітектуру та топоніміку міста, дозволяє бачити архітектурну красу, так би мовити архітектурну ментальність з метою призначення цих будинків.

До речі, архітектура унікальних будинків, в яких розміщувалися медичні заклади Товариства, які збереглися в місті з часів Першої світової війни, а також в назві зупинок місцевого транспорту (наприклад широко відомої зупинки «Червоний Хрест», повз яку проходять всі автомобільні маршрути на залізничний вокзал з Люстдорфської дороги) вказують на благодійність, як одну зі складових європейської ідентичності. Саме дослідженням таких цікавих фактів, що відображають європейську благодійну традицію, в порівнянні з іншими Чорноморськими містами дружніх країн, які прихистили декількох студентів відділення туризму, зараз займається Гурток іноземними мовами.

Література

1. Дімова Л.С. & Яворська В.В. Історичний круїзний туризм в біосферних резерватах ЮНЕСКО: «Чорноморський» та «Дельта Дунаю» (співпраця Наукового гуртка «Історія Ізмаїльського Червоного Хреста» та Геолого-географічного факультету Одеського національного університету імені І.І. Мечникова). *Вісник Одеського національного університету. Географічні та геологічні науки*. Том 28. Випуск 1(42), 2023. С. 84–94. <http://visgeo.onu.edu.ua/article/view/282238>.
2. 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). P. 155 – 165. <https://www.gup.ugal.ro/ugaljournals/index.php/socio/article/view/5119/4504>.
3. Dimova L. Processus de migration dans la recherche du Cercle universitaire scientifique en l'honneur de la Présidente Honoraire – Mme Halyna Dimova (Choutko) « Histoire de la Croix Rouge d'Izmail » (aspects économiques). *Les actes de la Conférence francophone interdisciplinaire internationale « Migration et Minorités »*. Galati, Roumanie, 2022. (Al-Makhatabat Issue 45/January – Mars 2023, Tunisie). P. 353–366.
4. Теорія когнітивного розвитку Піаже: 4 стадії. *Психологер*. URL: <https://psychologer.com.ua/teoriia-kohnityvnoho-rozvytku-piazhe/>.

ІДІОМАТИЧНІ СЛОВНИКОВІ ОДИНИЦІ, ЩО ВХОДЯТЬ ДОСКЛАДУ НОМІНАТИВНОГО ПОЛЯ КОНЦЕПТУ LAZY

Софія ДОМБРОВСЬКА

аспірантка кафедри лексикології та стилістики англійської мови
факультету романо-германської філології
Одеський національний університет імені І.І.Мечникова

Анотація

Стаття присвячена дефініційному аналізу ідіоматичних словникових одиниць, які належать до номінативного поля концепту LAZY. 19 ідіоматичних одиниць розділено на три групи за опорною лексемою: дієслівну, прикметникову та прислівну. Дієслівна група є найбільшою, налічуючи 13 з 19 представлених ідіоматичних словникових одиниць, прикметникова група налічує чотири словникові одиниці, а прислівна має у своєму складі дві таких одиниці. За допомогою дефініційного аналізу, виділено таку важливу складову концепту LAZY та антонімічного йому концепту HARD-WORKING як лексема hand, яка втілює в собі поняття праці та працьовитості і використовується зокрема як частина метафоричного діапазону концепту LAZY для опису лінивої людини.

Ключові слова: *концепт, номінативне поле, дефініційний аналіз, ідіоматична словникова одиниця, семема, сема.*

Вступ. Пропонована розвідка містить результати дефініційного та компонентного аналізу ідіоматичних словникових одиниць, які входять до складу номінативного поля концепту LAZY.

Питання про те, яким чином мова допомагає сегментувати, категоризувати навколишню дійсність і досвід її носіїв, завжди було в центрі уваги вчених (Т.А. ван Дейк, Л. Вайсгербер, А. Вежбицька, В. фон Гумбольдт, Дж. Лакофф, А. Лерер, О.О. Потєбня, Е. Рош, Ф. де Соссюр, Е. Сепір, Дж. Тейлор, Б. Уорф, Н. Хомський та ін.). Питання структури концепту та використання дефініційного та компонентного аналізу розглядаються в дослідженнях Колегаєвої І.М., Ю.С. Степанова, Форманової С.В., Димитренко Л. та ін.

Дефініційний аналіз означає поділ словникової дефініції лексеми на семи, що дає змогу сформувати певний набір дефініційних ознак.

Компонентний аналіз базується на гіпотезі про те, що значення кожної мовної одиниці складається з семантичних компонентів, сем, і вест словниковий склад мови може бути зведений до незначної кількості семантичних ознак. Методика компонентного аналізу тісно пов'язана з системно-парадигматичним розумінням мови, особливо з теорією поля.

Актуальність дослідження зумовлена недостатньою вивченістю номінативного поля концепту LAZY.

Матеріал дослідження утворюють 8 словникових джерел.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань використано спеціальний лінгвістичний дослідницькі методи – дефініційний та компонентний типи аналізу, які дозволяють поділити словникові дефініції певної лексеми на семи і встановити набір дефініційних ознак цієї лексеми.

Результати. Концепт може бути визначений як ментальне утворення, сконцентроване на формуванні розуміння певних явищ та надання їм визначень, які використовуються мовною особистістю в процесі розумової діяльності та є віддзеркаленням отриманого під час пізнавальної діяльності досвіду.

В попередніх дослідженнях за допомогою дефініційного аналізу було виявлено ядерні семми прикметникового, іменникового та дієслівного шарів номінативного поля концепту LAZY, відповідно до них були підібрані ідіоматичні словникові одиниці.

Ідіоматичні словникові одиниці в образно-переосмисленій формі номінують парцели, що входять до смислового наповнення аналізованого концепту. Досліджувані словникові одиниці для упорядкування матеріалу було розділено на три групи (в залежності від опорної лексеми): дієслівну, прикметникову та прислівну. Кожна із них входить до складу повносинтактичного виразу тобто може функціонувати як самостійна синтаксема. Дієслівна група, що включає в себе 13 словосполучень, є найбільшою. В дієслівних словосполученнях переважно реалізується семема *лінитися, відпочивати, нічого не робити*, яка є однією з ядерних семем дієслівного шару концепта LAZY, тобто, реалізується сема *нічого не робити*.

Вагому частину метафоричного діапазону у фразеологічних одиницях периферійної зони вербального концепту LAZY займають дієслівні ідіоми з опорними словами, які номінують частини тіла. Наприклад, лексема *hand* використовується у чотирьох ідіомах: *have time on your hands* [to have a lot of free time and not know what to do with it] – людина, яка має “час на руках”, має багато вільного часу і не знає, чим себе зайняти. Якщо людина навіть “рукою не поворохнула”, це означає, що вона не виконала зовсім ніякої роботи: *not do a hand's turn* [old-fashioned] to do no work]. Ця ідіома вважається застарілою. Людина, яка “сидить на руках”, нічого не робить з ситуацією, в якій треба діяти: *sit on your hands* [to do nothing about a problem or a situation that needs dealing with]. Остання ідіома має декілька варіацій, наприклад, “не підняти руки” або “не підняти пальця”, що описує відсутність прикладання зусиль: *not lift a finger/hand/ not raise a hand* [not to make any effort (to do something)].

Лексема *hand* також пов’язана зі протилежним концепту LAZY концептом *HARD-WORKING*. Саме праця руками була першим видом праці, яка, як кажуть, перетворила мавпу на людину. Лексема *hand*, окрім первинної дефініції як частина тіла людини, має й наступні дефініції: [(informal) help in doing something] = [(неформально) допомога в чомусь], [a person who does physical work on a farm or in a factory] = [людина, яка виконує фізичну роботу на фермі чи фабриці], [a sailor on a ship] = [моряк на судні], [(in compounds) by a person rather than a machine], [(in compounds) by a person rather than a machine] = [(у складених словах) (зроблений) людиною, а не машиною] та ін. Ця частина тіла часто вживається і в словосполученнях, антонімічних до наведених вище, пов’язаних з працею та працьовитістю, наприклад, *be good with your hands* [to show skill at making or doing things with your hands] = [демонструвати вміння робити щось руками], *by hand* [by a person rather than a machine] = [(зроблений)

людиною, а не машиною], *get your hands dirty* [to do physical work] = [виконувати фізичну працю]. Таким чином, лексема *hand* займає важливе місце як у концепті *LAZY*, так і в антонімічному концепті *HARD-WORKING*, бо вона втілює в собі смисловий компонент праці та працьовитості.

В наступній ідіомі присутня лексема *thumbs*, великі пальці рук: *twiddle your thumbs* [To do little or nothing; be idle]. Людина, яка “крутить великими пальцями рук”, нічого не робить, б’є байдики.

У ще трьох ідіомах присутні дві лексеми, що номінують так звану “задню частину” тіла людини: *backside* та *arse*. Ця частина тіла набула негативної оцінної складової: доказом цього є той факт, що цю частину тіла не прийнято згадувати у світській розмові.

Деякі синоніми лексеми *backside* в англійській (а також в українській) мові є вульгарними та лайливими і, звичайно, *backside* та її синоніми є важливою складовою багатьох ідіом, деякі з яких приводимо далі.

Якщо людина “сидить на своїй задній частині”, вона нічого не робить: *sit on your backside* [(idiom) (slang) (disapproving) to do nothing]. Це словосполучення належить до сленгу та має негативну оцінку складову. Щоб попросити людину перестати байдикувати, її можна попросити “піднятися зі своєї задньої частини”: *get off your backside* [(idiom) (slang) to stop being lazy]. Ця ідіома також є сленгом. Ідіома *can't be arsed*, яку доволі складно перекласти на українську мову дослівно, означає, що людині не хочеться прикладати зусиль, щоб щось зробити: *can't be arsed* [If you cannot be arsed to do something, you do not want to make the effort to do it].

Наступні три ідіоми мають у своєму складі такі лексеми, що називають частини тіла, як *heels* та *feet*. Так, якщо людина “б’є собі п’ятки”, вона нічого не робить, поки когось чи щось чекає: *kick your heels* [(British English) to have nothing to do while you are waiting for somebody/something]. Ця ідіома використовується у британських діалектах англійської мови. А якщо людина “підняла ноги” або “підкинула п’ятки”, вона спочиває і не працює: *put up your feet* [(informal) to sit and relax: to not work or be active], *kick up your heels* [(especially North American English, informal) to be relaxed and enjoy yourself]. Обидві ідіоми є неформальними, а остання ідіома належить до американських діалектів.

У підбірці ідіом також двічі використовується лексема *time*, як, наприклад, у вже проаналізованій вище ідіомі *have time on your hands*. Друга ідіома з лексемою *time* – *have time to kill*, означає, що у людини достатньо вільного часу, щоб “вбивати його (час)”: *have time to kill* [(idiom) to have nothing to do for a particular period].

Наступна ідіоматична одиниця це *be at a loose end*: [(idiom) (informal) (US also *be at loose ends*) to have nothing to do]. Людині, що знаходиться “на вільному кінці”, нема чим зайнятись. Ця ідіома є неформальною та переважно живиться у США.

І остання дієслівна ідіома – *lie down on the job*: [(idiom) (mainly US) (disapproving) to fail to work as hard or as well as you should]. Якщо людина лягла на роботі, вона працює не так старанно, як повинна. Ця ідіоматична словникова

одиниця реалізує таку сему номінативного поля концепту *LAZY* як **відсутність докладання зусиль та уваги до чогось**. Ця ідіома має негативну оцінну складову та належить до американських діалектів англійської мови.

Прикметникова група ідіоматичних словникових одиниць налічує чотири словникові одиниці. Перша з них, *bone idle*, описує дуже ліниву людину, настільки ліниву, що лінощі є навіть в її кістках: *bone idle* [(old-fashioned, British English, informal) very lazy]. Ця ідіома належить до британських діалектів, є неформальною та застарілою, вона реалізує сему **(такий, хто) не бажає працювати, проявляти енергійність, активність, зусилля** концепту *LAZY*. Згідно цій ідіомі, лінощі є невід'ємною складовою такої людини; у неї навіть кістки ліниві.

Друга група синонімічних ідіом *asleep on the job / asleep at the wheel* та *asleep at the switch* (американські діалекти) описує людину, яка не дуже старанно виконує свою роботу, не докладає достатньо зусиль, бо вона “заснула на роботі, або за кермом, або за перемикачем”: *asleep at the switch* [(North American English) (also asleep on the job, asleep at the wheel (both British and North American English)) not paying enough attention to what you need to do]. Ця ідіоматична словникова одиниця реалізує семему **(такий, що) не докладає достатньо зусиль та уваги до чогось**. При цьому людина не просто лінується виконувати потрібні загальні дії, а навіть такі, що є критично важливими для такої діяльності: *керуванням* транспортним засобом, або *вмиканням/вимиканням перемикача*. Нехтування такими службовими обов'язками є небезпечними і навіть може призвести до катастрофи, але це не обходить ліниву людину.

Прислівна група складається з двох прислів'їв, в яких реалізується семема **(такий, хто) не бажає працювати, проявляти енергійність, активність, зусилля, дієвість**. Перше з них стверджує, що людина, яка не має, чим зайнятися, часто котиться по похилій площині, обираючи недостойні заняття: *the devil makes work for idle hands* [(saying) people who do not have enough to do often start to do wrong]. Таким чином, це прислів'я має імпліковану негативну оцінну складову, показуючи, що лінощі провокують погані вчинки або навіть злочини, – на це вказує слово “диявол” (*devil*). Варто ще раз відмітити присутність лексеми *hand*, яка часто використовується у ідіомах, словосполучення та прислів'ях, які стосуються праці та працьовитості або їх відсутності, як в цьому прислів'ї.

Друге прислів'я описує ситуацію, коли хтось хоче зробити щось добре, але не робить через лінощі, слабкість або нестачу часу: *the spirit is willing (but the flesh is weak)* [(humorous, saying) you intend to do good things but you are too lazy, weak or busy to actually do them]. Ця словникова одиниця також містить негативну складову, хоч і менш негативну, ніж перша, вказуючи на те, що лінива, втомлена чи надто зайнята людина не робить добрих вчинків, які були б дуже необхідними в такій ситуації. Акцентуємо увагу на протиставленні двох понять: дух (*the spirit*) та плоть (*the flesh*). Дух представляє собою високі моральні цінності та прагнення, в той час як плоть втілює в собі слабкості та вади людини.

Висновки. Номінативне поле вербалізованого концепту LAZY складається з ядерних лексем: *lazy, laziness, to laze, lazybones*. За допомогою дефініційного та компонентного типів аналізу до ядерних семем цих лексем було підібрано ідіоматичні словникові одиниці, які було розділено на три групи за опорною лексемою. Дієслівні словникові одиниці є найбільш частотними, налічуючи 13 одиниць, порівняно з чотирма прикметниковими та двома прислівними.

Доходимо висновку, що саме така ядерна семема дієслівного шару номінативного поля концепту LAZY як *лінитися, відпочивати, нічого не робити* представлена найбільше у ідіоматичних словникових одиницях.

Література

- 1.Белова А.Д. Вербальне відображення концептосфери етносу: сучасний стан вивчення проблеми. *Мовні і концептуальні картини світу*: Збірник наукових праць. – К.: Логос, 2001. № 5. С. 15 – 22.
- 2.Колегаєва І.М. Конструювання номінативного поля концепту: етапи та одиниці. *Записки з романо-германської філології*. 2018. № 1. С. 121 – 127.
- 3.Матіяш-Гнедюк І. М. Актуалізація концепту FAMILY в британському публіцистичному дискурсі XVIII – XXI ст.: автореф. дис. ... канд. філол. наук. Херсон, 2021. 22 с.
4. Строченко Л.С. Лексико-семантичне поле «коштовне каміння» в англійській мові та мовленні (лінгвокогнітивне дослідження на матеріалі словників і текстів): автореф. дис. ... канд. філол. наук. Одеса, 2008. 19 с.
5. <https://www.collinsdictionary.com/>
6. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>
7. <https://dictionary.cambridge.org/>
8. <https://www.ahdictionary.com/>
9. <https://www.merriam-webster.com/>
10. <https://www.ldoceonline.com/>

ЕТИМОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ АНГЛОМОВНИХ КІНЕМ

Олена КАЛІНЮК

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри лексикології і стилістики англійської мови
Одеський національний університет імені І.І.Мечникова

Ірина САВРАНЧУК

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри лексикології і стилістики англійської мови
Одеський національний університет імені І.І.Мечникова

Анотація

Дослідження присвячено вивченню етимології англомовних кінем – номінацій жестів. Для досягнення поставленої мети було застосовано такі методи дослідження: етимологічний аналіз та компонентний аналіз відповідних словникових дефініцій.

Ключові слова: етимологія, кінема, компонентний аналіз.

Вступ. Вивчення етимології слів має декілька важливих переваг у процесі вивчення іноземної мови. Так, наприклад, походження лексичної одиниці розкриває її первісне значення та еволюцію від давніх часів до сьогодення. Вивчення етимології допомагає розширити словниковий запас, оскільки ви можете зрозуміти, як нові слова створюються на основі вже відомих коренів та префіксів. Знання етимології слів також спрощує процес вивчення інших мов, оскільки багато слів мають спільні корені чи походять від однакових джерел. І нарешті, саме етимологія дозволяє краще розуміти культурні та історичні відтінки слів, оскільки вони часто відображають культурні аспекти та історичні події у житті відповідного народу (Селіванова, 2006). Отже, вивчення етимології слів є важливим для поглиблення розуміння мови, розвитку словникового запасу та покращення мовленнєвих і культурних навичок.

Мета даного дослідження полягає в аналізі етимології англійських кінем.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети було застосовано такі методи дослідження: *етимологічний аналіз* та *компонентний аналіз* словникових дефініцій.

Результати. Невербальні засоби комунікації є важливою складовою мовного спілкування, що існує паралельно з вербальними засобами. Вони представляють собою різноманітні знакові системи, які взаємодіють між собою для передачі інформації. У розмові більше 70% інформації передається за допомогою жестів та міміки, що робить невербальну комунікацію важливою складовою спілкування. Особлива увага приділяється кінесичній системі, яка є другою за важливістю після мови у комунікації.

Кінема – це термін, який використовується для позначення жесту або руху тіла, який виражає певне почуття, ідею або повідомлення. Цей термін використовується в контексті мовної комунікації, де рухи тіла можуть мати важливе значення в передачі інформації або вираженні емоцій (Колегаєва, Попік, 2003).

Розглянемо етимологію найпоширеніших кінем. Етимологія лексичної одиниці "gesture" в англійській мові пов'язана з латинським словом "gestura", що означає "дія, жест". Це слово виникло від латинського глаголу "gerere", що означає "виконувати, робити". У середньовіччі латинська форма "gestura" була поширена у романських мовах і, з часом, була запозичена в англійську мову як "gesture". У сучасній англійській мові слово "gesture" використовується для позначення рухів тіла, які виражають почуття, ідеї або інші сигнали.

Лексема wave (махати рукою) походить від середньо-англійського слова "waven", що означає "рухатися туди-сюди". Це слово може бути пов'язане зі староанглійським "wafian", що означає "хитатися, махати".

Номінація nod (кинути головою) походить від середньо-англійського "nodden", що означає "кинути головою". Це слово може бути пов'язане зі старонорвезьким "hnodd", що означає "підтверджувати".

Лексема salute (вітати) походить від середньо-французького "salut", що означає "привіт". Як зазначає етимологічний словник, це слово може бути пов'язане з латинським "salutem", що означає "привіт".

Остання з розглянутих лексем *clap* (плескати в долоні) походить від середньо-англійського "*clappen*", що означає "плескати". Це слово може бути пов'язане зі старонімецьким "*Klaphen*", що означає "стукати".

Висновки. За вищевказаними поясненнями можна зробити висновок, що багато англійських назв жестів походять з періоду середньо-англійської мови та староанглійських коренів. Наприклад, слова "*wave*", "*nod*", "*shake*", "*clap*" мають відповідність у середньо-англійській мові та мають подібні значення. Деякі слова, як "*thumbs up*" та "*salute*", походять з інших мов, таких як латинська або французька мови. Етимологія цих слів показує, як історія та розвиток мови впливають на формування слів та їх значень у сучасній мові.

Література

1. Колегаєва І. М., Попік І. П. Вербалізовані кінеми як явище мовної та мовленнєвої презентації паравербальної поведінки. *Треті Каразинські читання: методика і лінгвістика на шляху до інтеграції. Матеріали Міжнародної науково-методичної конференції*. Харків, ХНУ, 2003. С. 88–90.
2. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2006. 716 с.
3. Merriam-Webster Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/evil> (дата звернення: 26.03.2024).
4. Skeat W.W. *An Etymological Dictionary of the English Language*. Oxford, Oxford University Press, 1956. 780 p.

ЕПІЧНИЙ ТЕАТР БЕРТОЛЬТА БРЕХТА. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ. ХУДОЖНЯ ПРАКТИКА

Дмитро КІСЕЛЬОВ

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри зарубіжної літератури та основ риторики
КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»

Бертольт Брехт народився в Аугсбурзі, у родині директора фабрики, навчався в гімназії, займався медициною в Мюнхені й у світову війну був призваний в армію санітаром. Пісні і вірші молодого санітара привертали увагу духом ненависті до війни, до пруської вояччини.

Коли в 1918 році в Німеччині розпочалася революція, Брехт прийняв у ній активну участь, хоча ще не зовсім ясно уявляв собі її мету і завдання. Він був обраний членом Аугсбурзької солдатської ради.

Підсумком першого десятиліття поетичної творчості стає збірка віршів Брехта «Домашні проповіді» (1926). Також Брехт випробовує свої сили як драматург.

У 1924 р. відомий режисер Макс Рейнгардт запрошує Брехта драматургом до свого театру в Берліні. Тут Брехт зближується з прогресивними письменниками Ф. Вольфом, І. Бехером, з творцем робочого революційного театру Е. Піскатором, актором Е. Бушем, композитором Г. Ейслером та іншими

близькими йому по духу діячами мистецтва. За цих обставин Брехт поступово долає свій песимізм, в його творах з'являються більш мужні інтонації.

Відкидаючи декадентську драматургію, що уводила глядача від найважливіших проблем сучасності, Брехт виступає за новий театр, покликаний стати вихователем народу, провідником передових ідей.

У роботах «На шляху до сучасного театру», «Діалектика на театрі», «Про неаристотелівську драму» та ін., надрукованих в кінці 20-х - на початку 30-х рр., Брехт критикує сучасне йому модерністське мистецтво й викладає основні положення своєї теорії «епічного театру».

Брехт розрізняє два види театру: драматичний (або аристотелівський) та епічний. Називаючи свою естетику і драматургію «епічним», «неаристотелівським» театром, він підкреслює свою незгоду з найважливішим з точки зору Аристотеля, принципом античної трагедії, який був сприйнятий згодом всією світовою театральною традицією.

Драматичний театр прагне підкорити емоції глядача, щоб той відчув катарсис через страх та співчуття, щоб він всім своїм єством віддався тому, що відбувається на сцені, співчував, хвилювався, втрачав відчуття різниці між театральню дією та справжнім життям і відчував би себе не глядачем вистави, а особою, що втягнута у дійсні події.

Драматург виступає проти аристотелівського учення про катарсис. Катарсис – незвичайна, найвища емоційна напруга. Цей бік катарсиса Брехт визнає і зберігає для свого театру: емоційну силу, пафос ми бачимо в його п'єсах. Але очищення почуттів у катарсисі, за Брехтом, вело до примирення з трагедією, життєвий жах стає театральним, а тому привабливим, глядач навіть був би не проти пережити щось подібне. Брехт постійно намагався розвіяти легенди про красу страждання і терпіння. Брехт хотів би щоб трагедія пробуджувала роздуми про шляхи запобігання трагедії.

Тому він вважав недоліком Шекспіра те, що на виставах його трагедій неможлива, наприклад, «дискусія про поведінку короля Ліра» і складається враження, начебто горе Ліра неминуче: так було завжди, це природньо.

Ідея катарсису, породжена античною драмою, була тісно пов'язана з концепцією рокової зумовленості людської долі. Драматурги силою свого таланту розкривали всі мотивування людської поведінки, у хвилини катарсису немов блискавки освітлювали всі причини дій людини, і влада цих причин виявлялася абсолютною. Саме тому Брехт називав аристотелівський театр фаталістичним.

Дуже виразною є зіставна характеристика драматичного та епічного театру, сформульована Брехтом у 1936 р.

Глядач драматичного театру каже:	Глядач епічного театру каже:
Так, я вже це теж відчував.	Цього б я ніяк не подумав
Такий я.	Так не треба робити.
Це цілком природно.	Це найвищою мірою разуче, майже неможливо.
Так буде завжди.	Цьому має бути покладений край.

Страждання цієї людини мене потрясає, адже для нього немає виходу.	Страждання цієї людини мене потрясає, адже для нього все ж можливий вихід.
Це велике мистецтво: в ньому все так, як має бути.	Це велике мистецтво: в ньому все не так, як має бути.
Я плачу з тим, хто плаче, я сміюсь з тим, хто сміється.	Я сміюсь з того, хто плаче, я плачу над тим, хто сміється.

Наріжним каменем своєї теорії Брехт робить розум. «Епічний театр, – каже Брехт, – апелює не стільки до почуттів, скільки до розуму глядача». Театр повинен стати школою думки, показувати життя з істинно наукових позицій, у широкій історичній перспективі, пропагувати передові ідеї, допомагати глядачу зрозуміти світ, що змінюється, і самому змінюватися. Брехт підкреслював, що його театр повинен стати театром «для людей, які вирішили взяти свою долю у власні руки», що він повинен не тільки відображати події, але й активно діяти на них, стимулювати, пробуджувати активність глядача, примушувати його не співчувати, а сперечатися, займати у суперечці критичну позицію.

3. Створити дистанцію між глядачем та сценою, яка необхідна для того, щоб глядач міг наче «з боку» спостерігати та робити умовиводи, щоб він бачив більше і розумів глибше, ніж сценічні персонажі, щоб його позиція по відношенню до дії була позицією духовної переваги та активних рішень.

Тому актор повинен показувати певну людину в певних обставинах, а не просто бути нею. Він повинен в якісь моменти свого перебування на сцені стояти поряд із образом, який він створює, бути його суддею. Це не означає, що Брехт повністю заперечує в театральній практиці перевтілення, злиття актора з образом. Він вважає, що такий стан може наступати лише моментами і загалом має бути підпорядкований розумно продуманій трактовці ролі, що визначається свідомо.

4. Головним прийомом епічного театру стає «ефект очуження». Брехт розглядає його як основний спосіб створення дистанції між глядачем та сценою. За допомогою «ефекту очуження» драматург, режисер, актор показують ті чи інші життєві явища та людські типи не в їх звичному, знайомому вигляді, а з якоїсь нової, неочікуваної сторони, яка примушує глядача здивуватися, по-новому подивитися на, здавалося б, старі, вже відомі речі, активніше ними зацікавитися, глибше їх зрозуміти.

«Сенс техніки «ефекта очуження», – пояснював Брехт, – полягає в тому, щоб прищепити глядачу аналітичну, критичну позицію по відношенню до зображуваних подій».

5. Особливості сценічного втілення. Сценічне втілення п'єс Брехта підпорядковано реалізації на сцені «ефекту очуження». Це досягається різними шляхами.

Незвичайна трактовка традиційних образів.

Атаман шайки розбійників – традиційно романтична фігура старої літератури - зображається як людина, що працює з книгою надходжень і витрат, в якій за всіма правилами італійської бухгалтерії розписані фінансові операції

його «фірми». Навіть в останні години перед стратою він зводить дебіт з кредитом. Такий неочікуваний, незвичний «очужений» ракурс у зображенні злочинного світу стрімголов активізує свідомість глядача, підводить його до нестандартної думки: бандит – той же буржуа, тоді хто ж буржуа – чи не бандит?

Постановочні прийоми.

- Введення в п'єсу хорів та сольних пісень, так званих «зонгів». Ці пісні часто підкреслено випадають з дії, переривають та «очужують» її, виконуються на авансцені та звернені в глядацьку залу. Брехт навіть навмисно акцентує цей момент ломки дії та переноса спектакля в іншу площину. Зонги, з одного боку, покликані руйнувати гіпнотичну дію театру, з іншого боку, вони коментують події на сцені, оцінюють їх, сприяють появі критичних суджень публіки.

- Сценічна дія переривається прямими авторськими ремарками, ліричними відступами, транспарантами, плакатами, а іноді навіть демонстрацією фізичних дослідів, читанням газет, своєрідним, завжди актуальним конферансом, світловими ефектами.

Вся постановочна техніка в театрі буде «ефектами очуження». Перевбудови на сцені часто відбуваються при відкритих завісах, оформлення має характер натяку, мінімальна кількість декорацій, що передають характерні ознаки місця й часу, мінімум реквізиту, використовуються маски, дія інколи супроводжується написами, що проєктуються на завісу.

Щоб дати уявлення про те, що відрізняє «епічний театр» від драматичного, Брехт склав порівняльний перелік їхніх рис.

Драматична форма театру	Епічна форма театру
Сцена «втілює» подію.	Сцена розповідає про подію.
втягує глядача в дію	ставить глядача в положення спостерігача
зношує його активність	стимулює його активність
пробуджує в глядача емоції	примушує його приймати рішення
переносить глядача в іншу обстановку	показує глядачу іншу обстановку
ставить глядача в центр подій примушує його співчувати	протиставляє глядача подіям і примушує його вивчати
пробуджує в глядача інтерес до розв'язки	пробуджує в глядача інтерес до ходу дії
звертається до почуттів глядача	звертається до розуму глядача

Прийоми, що використовує Брехт, зустрічаються в давньогрецькому, китайському, шекспірівському, чехівському та інших театрах, зокрема, 20 століття. Новаторство Брехта полягало в тому, що він надав їм систематичності, перетворив на головний естетичний принцип.

Як же втілилася теорія в драматургічній практиці Брехта?

П'єсою, що знаменує собою перехід до «епічного театру», вважають звичайно «Що той й солдат, що цей» (1926). Вона оповідає про перетворення необразливого пакувальника Гейлі Гая, «людини, що не в силах сказати «ні», у гвинтик механізму смерті, у солдата найманої армії, готового без усяких міркувань на убивство. Місце дії – Індія, також умовна, як обставини, що змусили Гейлі Гая стати убивцею. Але для Брехта справа не в натуралістичній точності зовнішніх деталей, а у внутрішній логіці перетворення покірного обивателя в злочинця. І ця логіка незаперечна. Брехт доводить, що людина, нездатна пручатися насильству, стає не тільки пасивним зрядям, але й активним учасником насильства.

Думка про закономірності перетворення покірного обивателя в злочинця, покладена в основу п'єси «Що той солдат, що цей», як би продовжена в «Трьохгрошовій опері», а потім розвинута ще далі в романі, що показує злочинність усієї системи, побудованій на принципі приватної власності.

Література

1. Братко В.О. Новаторство Брехта-драматурга. До вивчення драми «Життя Галілея» 11 клас. В. О. Братко. *Зарубіжна література в навчальних закладах*. 2000. № 2. С. 43–46.
2. Бушель Б. Бертольд Брехт: Штрихи до портрета письменника. *Зарубіжна література*. 2002. № 2. С. 105–108.
3. Волощук С. Бертольд Брехт – чужий серед своїх. *Зарубіжна література*. 2002. № 1. С. 3-5.

ЕТИМОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ТЕМАТИЧНИХ ГРУП ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОГО ПОЛЯ КІНЕМАТОГРАФ

Ірина КОЛЕГАЄВА

доктор філологічних наук, професор,
завідувач кафедри лексикології
і стилістики англійської мови

Одеський національний університет імені І.І.Мечникова

Ярослава ТРУШЕВСЬКА

магістрантка факультету

Одеський національний університет імені І.І.Мечникова

Анотація

Тези присвячені дослідженню шляхів залучення лексем із тематичної сфери кінематографу до англомовного лексикону. Дослідження базується на аналізі матеріалу з тлумачних словників англійської мови та статей медійних ресурсів загальним обсягом 173 лексичні одиниці. Детально розглянуті підгрупи жанрів кіно, поява їх назв у лексиконі, а також їхня етимологія. Розглянуто переосмислення слів та їхнє семантичне розширення. Зазначено, що більшість слів у цій сфері є запозиченими, переважно з латинської, грецької та французької мов. Лексичне поле кінематографу постійно розширюється за рахунок запозичень та словотворчих процесів, що відображає живий характер мови та розвиток кіномистецтва.

Ключові слова: кінематограф, лексико-семантичне поле, лексична одиниця, словотворення, етимологія, запозичення, неологізми, жанри кіно.

Вступ. XX століття в історії людства стало феноменальним через насиченість соціальними, науковими, культурними подіями, які відбулися протягом ста років і сформували сучасний світ. Тогочасне суспільство було свідком двох світових воєн, національних революцій, розпаду імперій та утворення на їхніх руїнах нових незалежних держав. Людство побачило розквіт ери технологічної революції з її небаченими на той час винаходами: комп'ютер, інтернет, мобільний телефон, радіо, атомна зброя, досягнення у сфері ракетобудування, космічних технологій, генної інженерії та багато інших. Таким чином, на початку XX століття світ пережив другу промислову революцію. Однією з найбільш вагомих подій кінця XIX століття стало винайдення кінематографу, бурхливий розвиток якого припав на перші десятиліття XX ст. Мета даного дослідження – це прослідкувати шляхи залучення лексичних одиниць до сфери кінематографу. Матеріал для дослідження було взято з тлумачних словників англійської мови, а також із статей медійних ресурсів. Актуальність теми дослідження полягає в тому, що на сучасному етапі розвитку суспільства галузь кіновиробництва займає важливу нішу, виконуючи як розважальну, так і виховну та естетичну ролі. Лексикон цієї галузі змінюється досить швидко та активно.

Методи дослідження. У дослідженні були використані методи аналізу, структурно-функціональний, метод суцільної вибірки та лінгвістичного опису.

Результати. Загальне число вибірки становить 173 лексичні одиниці, які розділено за чотири тематичними групами: «Загальні терміни та слова, що стосуються кінематографу як мистецтва» (*Bollywood, cinematography, screenplay, etc.*), «Жанри й види кіно» (*comedy, film noir, horror, slasher, etc.*), «Люди» (*actor, actress, director, producer, stuntman, etc.*), «Технічне обладнання та процес зйомок» (*camera, edit, footage, videography, etc.*). Група «Жанри й види кіно» була деталізована й, з точки зору найцікавіших для аналізу слів, поділена на менші підгрупи: «Малобюджетні фільми» (*blaxploitation, B-movie, mumblecore, spaghetti western, etc.*), «Action genre» (*heroic bloodshed, espionage, wuxia action, etc.*), «Comedy genre» (*slapstick comedy, spoof, sitcom, mockumentary, etc.*) і «Science fiction genre» (*sci-fi, tech-noir, utopian, etc.*). В окрему підгрупу для аналізу було винесено лексичні одиниці, які не об'єднані належністю до одного жанру, але є важливими для аналізу з погляду їхньої етимології (*bootleg, cash cow, dark horse, cliffhanger, etc.*).

По-перше, у ході проведеного дослідження було встановлено, що слова, які потрапляють до лексико-семантичного поля *кінематограф*, проходять здебільшого два шляхи. Перший варіант – це словотворення певними способами. Серед найбільш поширених прийомів було виділено деривацію, словоскладання, словозлиття та зворотне словотворення.

Найцікавіші лексичні одиниці в сфері кінематографу були утворені шляхом словоскладання та словозлиття. Словоскладання (англ. *compounding*) – це словотворчий спосіб, суть якого полягає в поєднанні двох і більше слів, у результаті чого з'являється нове слово. Такий вид кінокартин як «*cliffhanger*» яскраво ілюструє процес словоскладання, оскільки це поняття було утворене шляхом з'єднання двох окремих слів «*cliff*» та «*hanger*». Щодо тлумачення, це

фільм, який закінчується з невирішеним основним конфліктом. Поняття бере свій початок з 1930-х років, коли найперші багатосерійні фільми закінчувалися тим, що їхні герої залишалися у відчайдушних ситуаціях, наприклад, висячи на краю скелі. У цьому й полягає суть етимології терміна, адже в буквальному перекладі «*cliffhanger*» – той, хто висить зі скелі. Прикладом *cliffhanger* є фільм «*Avengers: Infinity War*», фінал якого став причиною створення наступної частини франшизи «*Avengers: Endgame*».

Дещо відмінним від словоскладання є словозлиття (англ. *blending*) – словотворчий спосіб, при якому нове слово виникає зі злиття повної основи одного слова зі скороченою основою іншого або ж зі злиття скорочених основ обох слів. Таким чином, наприклад, утворилося слово «*blaxploitation*»: дві скорочені основи слів «*black*» і «*exploitation*» злилися в єдину лексичну одиницю. Фільми жанру *blaxploitation* з'явилися в США у 70-х роках минулого століття. Зазвичай вони були малобюджетними і не мали високої мистецької цінності. І акторами, і цільовою аудиторією подібних фільмів виступали здебільшого афро-американці (звідси й походить назва жанру). Серед гострих тем, котрі піднімали ці кінострічки, були расизм, наркотики і кримінальний світ. До зразків жанру *blaxploitation* відносять «*The Bus Is Coming*» і «*Slaughter*».

Другий спосіб залучення лексичних одиниць до сфери кіноіндустрії – це переосмислення слова й набуття ним нового значення, тобто семантичне розширення. Наприклад, слово «*franchise*» з'явилося задовго до винайдення кінематографу. Згідно з Оксфордським словником, в англійську мову воно потрапило наприкінці XVIII століття й означало право голосу під час державних виборів, тобто його первинне значення мало політичний сенс. Згодом слово потрапляє і до кіногалузі. Для того, щоб компанії мали право на показ певного медіа-продукту у різних країнах світу, їм потрібно викупити на нього ліцензію, тобто отримати франшизу – право транслювати фільм у кінотеатрах чи на телебаченні. У зв'язку з цим, самі кінокартини також почали називатися франшизами. Прикладами в кінематографі виступають серії таких стрічок як «*The Hunger Games*», «*Divergent*», «*The Maze Runner*», «*Mad Max*», «*Harry Potter*».

В обох випадках залучення слів до лексико-семантичного поля *кінематограф* можливе утворення неологізмів: дериваційне новоутворення із поєднання морфем, недавнє запозичення або утворення полісеманту.

По-друге, було виявлено, що більшість слів сфери кіноіндустрії є запозиченими. Запозиченою може бути як морфема, що є складовою окремого слова, так і ціле слово. Здебільшого такі запозичення стосуються латинської, грецької та французької мов, які значно вплинули на формування сучасної англійської лексики. Перевірка слів у старовинному Словнику англійської мови показала, що близько 85% з них більше не використовуються в сучасній мові. Тобто три найбільш масові іноземні впливи на англійську мову (германські мови, латинь, французька мова) змінили її первісний вигляд та модифікували старовинні кельтські діалекти. Окрім цього, у результаті деталізації тематичної групи «Жанри й види кіно», було з'ясовано, що запозичення з китайської мови

також мають місце в лексичному полі кінематографу, хоча й не досить значне (наприклад, *wuxia action*).

Висновки. Загалом лексико-семантичне поле *кінематограф* поповнювалося завдяки багатьом сферам людської діяльності: є запозичення з царин економіки, політики, юриспруденції, архітектури і навіть зі звичайного побутового життя. Утворюються неологізми багатьма словотворчими способами. Адже мова – це жива сутність, яка не стоїть на місці, а постійно росте й розвивається. Саме тому й лексикон кіномистецтва також знаходиться в безупинному русі, поповнюючи свої ряди все новими й новими словами.

Література

1. Брюховецька Л. Кіномистецтво: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Логос, 2011. 391 с.
2. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства: підручник. Київ: Акад., 2002. 368с.
3. Миславський В. Н. Кінословник. Терміни, визначення, жаргонізми. Харків: 2007. 328 с.
4. Baugh A., Cable T. A. History of the English Language. Routledge, 1993. URL: <https://docenti.unimc.it/carla.cucina/teaching/2017/17413/files/baugh-cable-a-history-of-the-english-language>
5. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/>
6. Lannom S. C. The Ultimate Movie Genres List: 90+ Genre Examples for Film & TV. *Studiobinder*. URL: <https://www.studiobinder.com/blog/movie-genres-list/>
7. Online Etymology Dictionary. URL: <https://www.etymonline.com/>

НЕОЛОГІЗМИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СФЕРІ КУЛЬТУРИ

Ірина КОЛЕГАЄВА

доктор філологічних наук, професор,
завідувач кафедри лексикології і стилістики англійської мови
Одеський національний університет імені І.І.Мечникова

Маргарита ЧЕРНІЧЕНКО

здобувачка вищої освіти другого магістерського рівня,
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

Анотація

Наукова робота присвячена темі словникового складу англійської мови, зокрема шару неологізмів у сфері культури. У роботі були досліджені неологізми, okazіоналізми (nonce words), слова «портмоне» (особливий вид неологізмів – portmanteau words), архаїзми, історизми і нейтральна лексика як складові англійської мови.

Ключові слова: неологізми, okazіоналізми, словниковий склад, культура

Англійська мова сягає своїм корінням на століття назад. Пройшовши неабиякий шлях розвитку, від статусу діалекту до міжнародної мови, три періоди існування, отримавши безліч запозичень й перетерпівши чисельні зміни у фонетиці, граматиці, лексиці, ця мова продовжує жити й творчо розвиватися. Якщо граматика та фонетика функціонують у трохи інший спосіб,

лексика є ідеальним прикладом дзеркала суспільного життя. Вона швидко реагує на різні зміни, не оминаючи жодної теми – чи то наукова революція, чи поява швидко розповсюдженої хвороби – все потрапляє до уваги мовців і збагачує мовний лексикон. Проте, варто зазначити, що зміни можуть бути протилежно спрямовані, а отже неоднозначно впливати на мову та її використання. З одного боку, варіативність використання лінгвістичних прийомів і засобів значно збільшується, що дає свободу у спілкуванні і робить комунікації простішими і зрозумілішими. З іншого боку, уніфікація та спрощення існуючих правил, структур та лексичної бази позбавляє мову унікальності, вносить неясність при спілкуванні, розмиває кордони між діалектами, зменшує кордони між офіційними та розмовними формами. У розвитку мови важливу частину відіграє саме лексика, адже, за ствердженням Арнольд І. В., щороку в словниковому складі мови з'являється приблизно 800-900 нових слів. Ці нові слова називають неологізмами.

Наприклад, слова *algspeak* – noun, slang or codewords that arise from the need to hide from content moderation on social media, може змінюватись правопис слова: замість *mood* пишеться *m00d*, може з'явитись нове слово на заміну вже існуючого: дієслово *to kill* стане *to unalive*, або *rizz* – noun, *rizz* actually comes from the word charisma, чи *Quiet quit* – noun, when physically, you still turn up to work but mentally, you check out and do the absolute bare minimum to get by є одними з найяскравіших прикладів неологізмів у шарі лексики, що більш всього контактує зі світом соціальних мереж, культурою етносу та стилем життя людини.

Архаїзми – слова та словосполучення, які вийшли з активного вжитку. Наприклад, *Do you bite your thumb at us, sir?*. Вислів «bite one's tumb at sb» колись мав значення «вкусити великий палець та махнути ним у бік когось», це було образливим жестом. *This above all: to thine own self be true*. Рядок із «Гамлета». Він містить не тільки архаїзм *thine* (тобі/твоє), але й архаїчну структуру речень.

Історизми – слова або словосполучення, що позначають явище з минулого. При цьому йдеться про явище, яке зникло в матеріальній культурі мовців, вже пішло з життя суспільства, втратило для нього будь-яку актуальність. Ось як *a battleaxe* – a large axe used as a weapon in the past; *a barque* – a vessel of three or more masts, fore and aft rigged on the aftermost mast and square-rigged on all others. Sometimes spelled 'bark';

Звісно, що без нових термінів та явищ лексика не змогла б бути такою еластичною, особливо за умови того, що поява нових об'єктів потребує номінації нових понять. Тут й потрібні неологізми. Наприклад, *Slowmaxxing* – noun, *slowmaxxing* is the pinnacle of a slow paced life (contrary to hellmaxxing – Obtaining a one-way ticket to hell by doing something incredibly bad, evil, or shameful), або *Menty-b* – noun, a shorterned term for *mental breakdown*.

Nonce-words a.k.a occasionalisms, literary coinages (sometimes) – words coined or used for a special occasion – окаціоналізми, мовленнєві одиниці, які утворюються за стандартними та новими словотвірними моделями, з характерним експресивним забарвленням та індивідуальним характером. Багато

відомих авторів використовували неповторні слова в контексті своїх творів, щоб створити унікальний, захоплюючий або цікавий літературний досвід. Дитячий письменник Доктор Сьюз часто використовував у своїй поезії такі слова для комедійних цілей. Він вигадав слова *ga-fuppeted* і *obsk, tilzzle-topped Tufted Mazurka, snerl*.

A portmanteau word – це слово, утворене шляхом злиття звуків і значень двох або більше інших слів. Наприклад, слово **Dumbfound** (*dumb+confound*) з'явилося ще у 17 столітті, їм продовжують користуватися. **Flabbergasted**, одне з найбільш вимудруваних слів, з'явилося у 18-ому сторіччі, його значення поєднує в собі в'ялість і жах.

Мета роботи полягає у аналізі особливостей історичних та культурно-забарвлених передумов походження, будови й використання неологізмів, дослідження їхнього зв'язку з оказіоналізмами, історизмами/архаїзмами та нейтральною лексикою англійської мови, оцінці впливу неологізмів на англійську сьогодення, з якими проблемами вони зустрічаються під час функціонування. Дуже багато неологізмів використовуються під час комунікацій, чи то онлайн, чи офлайн, у ролі прикметників (*up-to-hate, quilty*) або засобів вираження почуття стосовно когось/чогось (*uggala*). Але неологізми це не тільки жарти й прізвиська, вони також використовується для надання характеристики чи освітлювання проблем сьогодення (*To Truss sth up* – висвітлює економічні проблеми Великої Британії). Тому, завдяки цьому прикладу, можемо зазначити, що у неологізмів присутня так звана крос-функція – вони не мають суворих рамок використання, можуть плавно переходити від однієї під-теми до іншої.

Щодо зв'язку неологізмів та оказіоналізмів, зазначимо, що оказіоналізми не вважаються повністю неологізмами. Вони виступають формою слова на шляху до становлення неологізмом (потенційне слово – оказіоналізм – неологізм). Якщо слово стає більш вживаним, воно на деякий час перестає бути оказіоналізмом і переходить до класу неологізмів, а згодом, коли воно вже втрачає новизну й стає загальноживаним (це слово додають у офіційні словники).

Актуальність виконаного дослідження зумовлена тим, що неологізми, під впливом різноманітних факторів: глобалізація, вплив Інтернету, створення та розвиток цифрових технологій, тяга до спрощення життя, поява нових способів відпочинку тощо, продовжують активно з'являтися у ХХІ столітті. Аналіз деяких неологізмів та сфер їхнього використання надає можливість краще зрозуміти культурні процеси та потреби сучасного суспільства поза цими новими словами.

У дослідженні були використані **методи** спостереження, лінгвістичного та діахронічного опису, класифікації, аналізу, узагальнення. Наприклад, **Cozy Glow** – noun, a person who sleeps with the lights turned and with a big amount of Blankets. by Whackoon October 9, 2023. Лексичний неологізм, словосполучення, **To Truss something up** – verb, to destroy something completely. Named after UK's shortest (meaning the time of being one) PM Liz Truss, who trussed up the economy with her trussonomics, by DarthBearHunter October 20, 2022. В даному випадку

це лексичний неологізм, спостерігаємо конверсію (власне ім'я перетворилось на дієслово)

Результати. Варто відзначити, що англійська мова постійно змінюється, відновлюється та розширюється. Культурні, наукові, світові процеси є одними з головних чинників цього розвитку. Зрозуміло, що неологізми у цьому випадку виступають засобом зв'язку мови та людей, які нею користуються. Розвиток мови, фактично, зупинити неможливо, тому поява нових слів у її лексичному складі також можна вважати невпинним.

Висновки. Питання виникнення неологізмів є дуже актуальним, адже за мовними процесами треба слідкувати безпосередньо досліджуючи представників саме цих мовних процесів. Наразі існує велика кількість наукових статей, досліджень та підручників, що присвячені проблемі неологізмів та неології як науки. Усе лінгвістичне товариство пильно слідкує за оновленнями лексичного складу англійської мови: широковживані слова, колишні неологізми, фіксуються у великих, офіційних словниках, а нові одиниці мови досліджуються та спостерігаються передусім у звичайному для них мовленнєвому середовищі.

Не тільки неологізми можуть бути чинниками сильного впливу на мову та її вокабуляр. Якщо звернутися до okazіоналізмів, то через призму дослідження можна побачити, що ці слова є явищем не менш унікальним ніж неологізми. Вони з'являються задля однієї цілі – надання найкращого опису емоцій мовця, для того щоб передати усю суть його думок і відчуттів. Тому вони часто можуть бути дивними, загадковими, незвичними тощо. Їх основна задача у літературному тексті – звернути увагу читача, розбудити його інтерес, показати щось «таке», що ще ніхто не показував.

Особливо важливим для лексики англійської мови (як і будь-якої іншої) є той факт, що неологізми та okazіоналізми продовжують з'являтися. Поки суспільство буде розвиватися, доти й лексика буде відповідати цим змінам та нововведенням. Таким чином маємо зазначити, що неологізми виступають супутниками мови, діяльності людей та повсякденного життя – так би мовити, шестернями завжди працюючого годинника. Цей процес не буде зупинним, як і робота механізму цього невпинного годиннику.

Література

1. Stylistic Lexicology. Stylistic Classification of the English vocabulary [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://pereklad.nmu.org.ua/ua/LECTURE%202.pdf>
2. Dr. Seuss If I ran the Zoo [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://archive.org/details/1393500281950IfIRanTheZooDrSeuss/139350028-1950-If-I-Ran-the-Zoo-Dr-Seuss/>
3. Meaning and style in language. Neologisms. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.britannica.com/topic/language/Neologisms>

ЛЕКСИКОГРАФІЧНЕ ВТІЛЕННЯ КОНЦЕПТУ *EVIL* В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Неоніла ТХОР

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри лексикології і стилістики англійської мови
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Ірина КРАВЦУНЕНКО

здобувач вищої освіти
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Анотація

Дослідження присвячено вивченню лексикографічного втілення англійського концепту EVIL на матеріалі тлумачних словників. Для досягнення поставленої мети було застосовано такі методи дослідження: компонентний аналіз словникових дефініцій із подальшою концептуальною інтерпретацією отриманих результатів.

***Ключові слова:** концепт, тлумачний словник, компонентний аналіз, концептуальна інтерпретація, evil.*

Вступ. Когнітивна лінгвістика є актуальною галуззю в сучасному світі з багатьма перспективами та можливостями досліджень, зокрема, у вивченні процесів сприйняття та продукції мови в мозку людини, що має важливі результати для методики викладання мов та розвитку мовленнєвих технологій. Дослідження в галузі когнітивної лінгвістики допомагає краще розуміти, як мова відображає наші концепції та спосіб категоризації світу, що впливає на наше мислення та сприйняття. Одним із напрямів когнітивної лінгвістики є вивчення вербалізації концептів, яке дозволяє краще розуміти, які цінності, переконання та уявлення про світ відображені у мові певного народу чи групи людей, що у свою чергу розкриває культурні та соціальні аспекти суспільства (Селіванова, 2006).

Мета даного дослідження полягає в аналізі лексикографічного втілення англійського концепту EVIL.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети було застосовано такі методи дослідження: *компонентний аналіз* словникових дефініцій із подальшою *концептуальною інтерпретацією* отриманих результатів.

Результати. Згідно з А. Мартинюк, у репрезентаційному стилі мислення концепт розглядається як «готове знання», що відображає ментальну репрезентацію досвіду. Ця репрезентація виникає від об'єктивного віддзеркалення суб'єктом реального світу (об'єктивізм) або від результату розумової діяльності суб'єкта, який конструює світ у своїй свідомості, відображаючи не сам світ, а своє уявлення про нього (суб'єктивізм). На наш погляд, тлумачні словники відображають саме перший із зазначених підходів (Мартинюк, 2006).

Проаналізуємо словникові дефініції лексеми, яка номінує досліджуваний концепт:

“*evil*: 1. a : the fact of suffering, misfortune, and wrongdoing
b : a cosmic evil force

2 : something that brings sorrow, distress, or calamity” (Merriam-Webster Dictionary)

Отже, в англійській мові лексема *evil* представлена двома семемами:

Семема 1a: факт страждань, нещасливих подій та злочинів. Цей компонент лексичного значення відображає поняття негативних дій, страждань та злочинів. Він підкреслює причину негативних наслідків та негативного впливу феномену зла на людей.

Семема 2b: космічна сила зла. Цей компонент вказує на існування космічної сили зла, яка може бути поняттям в релігійних або міфологічних контекстах. Він віддзеркалює уявлення про надприродне походження феномену зла.

Семема 2: щось, що приносить смуток, горе або лихо. Даний компонент лексичного значення описує зловісний вплив чогось або когось на життя людей, що приносить сум, горе або катастрофу.

Отже, у дефініції лексеми *evil* можна виділити три основні компоненти: факт страждань, нещасливих подій та злочинів, космічна сила зла та щось, що приносить смуток, горе або лихо. Ці компоненти відображають різні аспекти поняття зла і допомагають краще розуміти його сутність та вплив на світ.

Висновки. В англійських словниках вербалізація концепту *EVIL* представлена через декілька компонентів, які відображають різні аспекти цього поняття. Перший компонент вказує на факт страждань, нещасливих подій та злочинів, що є ключовим елементом у розумінні зла. Другий компонент вказує на космічний характер сили зла, що може бути відображенням його універсального впливу. Третій компонент описує зловісний вплив, який приносить смуток, горе або лихо. Кожен компонент доповнює і розширює уявлення про зло, надаючи йому багатогранність і глибину значення.

Література

1. Мартинюк А.П. Концепт у дискурсивній парадигмі. *Вісник ХНУ*. 2006. №725. С. 9-12.
2. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава, Довкілля-К, 2006. 716 с.
3. Merriam-Webster Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/evil> (дата звернення: 26.03.2024)

WAR AS AN EXAMPLE OF COLLECTIVE TRANSGRESSION IN THE ESSAYS OF THE ANTHOLOGY «THE STATE OF WAR»

Anna MALITSKA

graduate (PhD) student,
the Department of Ukrainian Literature and Comparative Studies,
Odesa I.I. Mechnikov National University

Abstract

In the article, war is analysed as an example of collective transgression in military essays. The methods of analysis, synthesis, psychoanalysis, and receptive aesthetics are used to denote and study the examples of transgression in the essays of «The State of War» anthology. It is suggested that the

three main examples of war as transgressive experience are the boundaries created and crossed, the existence of certain social norms and taboos, and the imagological division between the people. The results of the results show that a boundary can be temporal (the leitmotif of the 24th of February). It is also highlighted that in the time of war the new norms and taboos can be created that emphasize the tension and instability in the society. Regarding the image studies, it is proved that the alienation through misunderstanding may occur even between the allies, as the Europeans cannot fully comprehend the Ukrainian experience of war.

Key words: *transgression, boundary, military fiction, essays, imagology.*

Introduction. In the two years of the full-scale invasion of russia, the amount of military fiction in Ukrainian literature has increased significantly. Therefore, the problem of studying this type of literature by means of modern approaches has arisen in the literary studies. In this study, it is suggested to analyse Ukrainian military fiction through the concept of transgression. The choice of the concept is explained by its nature, as transgression means the crossing of a boundary, in narrative, conceptual, genre sense, etc. War as a concept is widely recognised as an example of transgressive experience. That is why, **the aim** of the research is to analyse the depiction of war in military fiction (essays, in particular) through the concept of transgression. **The object** of the research is an anthology «The State of War», published in 2023, which contains essays of 50 Ukrainian writers and intellectuals. The genre of essay was chosen, as it can also be studied within the concept of transgression, on the constant borderline of genres and discourses.

Methods. Among the methods used for the present research, are the general scientific methods of analysis and synthesis which enable the detailed study of the methodology and essays, the method of psychoanalysis (for deciphering and explaining taboo and restrictions as the expressions of transgression), existentialism (to explain the dissociation of the feelings of a person in the times of war). The principle of receptive aesthetics is also implied to enable the understanding of the influence of the concept of war as a transgressive experience on the readers.

The results of the research. Firstly, there is a need to explain transgression, as it is viewed in the humanities. For instance, R. Nykonenko underlines that transgression is «an experience of the subject overcoming possible boundaries, limits, various prohibitions, norms, etc.» (in literary studies), and «a special state, that leads to a violation of the norm (...) the transition space from one fixed state to another one...» (in cultural studies) (Nykonenko, 2022: 335). V. Musiy interprets transgression as the process of meeting of the two opposites, which the concepts of experiencing the border, the frontier etc. are directly connected to (Musiy, 2023: 29). Therefore, a conclusion can be made that transgression is a process that contains elements of instability, abnormal states.

In George Bataille's philosophy, the experiences of individual and collective transgression are studied. Among the latter there are celebrations, carnivals, and wars. (Kropyvko, 2019: 59). In our opinion, this theory can be highlighted by Ya. Polishchuk's ideas about war being the time of intension and instability, so it proves that war provokes the state of a boundary that is to be crossed. The war as an experience of collective transgression is often followed by the collapse of the regular life, the violation of rules and social norms, and the borders between people that can be viewed

through the image studies. These three main representations of the transgressive experience are vivid in the essays of «The State of War».

One of the dominant leitmotifs of the anthology, that unites the essays on the narrative and imagery levels, is the borderline between the 23rd and the 24th of February 2022. Within the ideas of transgression, this time shift can be interpreted as the crossing of the boundary: «*Востанне я була з трекером у ніч на 24 лютого. Там лишилися показники сну*» (M. Varchuk, «The State of War», 2023: 47); «*Якраз 23 лютого вдень я надіслала рукопис своєї книги... А за якісь два тижні я несподівано опинилась у Мюнхені*» (T. Hundorova, «The State of War», 2023: 84); sometimes the authors speak about unexpected feelings they experienced: «*з якоїсь дивної причини – чи внаслідок дії захисного механізму – мені хотілося сміятись, я провів ранок 24 лютого, стоячи в довгій черзі в сусідньому продуктовому магазині*» (P. Zalmayev, «The State of War», 2023: 131). In these situations, the crossing results in the significant changes of both the world around and the inner world of an author (who is a subject of self-reflection): «*Ще війна, безперечно, змінює мову, її архітектуру, поле її функціонування*»; «*відчуття часового зламу, відсутності тягlosti, відчуття спресованості повітря, коли дихати стає важко від того, що реальність прагне витиснути тебе по той бік життя, по той бік видимого*» (S. Zhadan, «The State of War», 2023: 105). As it is seen, in terms of transgression the boundary created by the war can be crossed not only in space, but in time, too.

Both the transition state and the depiction of taboos are present in an essay «Haka, or the Formation of an Identity» by Sofia Andrukhovych. In it, the author's friend says that she has sex during the air raid alerts in the country, and immediately recognises it as a taboo topic that people mustn't talk about aloud in the present environment: «*Про це, напевно, не варто говорити вголос*», – повторювала вона, а її очі щасливо світились» («The State of War», 2023: 21). It can be viewed as a sign of transgression; notwithstanding that any war breaks social norms, it is also capable of creating the new ones, which proves the idea of constant balance on the boundary. Haka, an ancient Maori war dance, was initially used to scare the enemies, and as a ritual dance allows the mind of the people performing it to cross the line between the real and imaginary worlds. The chorus of the chant «Ka mate» («I am death, I am life») underlines the existential transgressive dualism of life and death, Eros and Thanatos. A conclusion can be made that sex and haka mirror each other in the individual and collective experience of transgression.

The violation of social norms, often present in the times of war, in the idea of transgression creates a new norm. It is implied in the essay «Routine Habits» by Volodymyr Aryenyev, where he suggests that all cruel and violent deeds are considered to be normal, sometimes a routine thing: «*Ці новини з України теж мимоволі перетворюються там для когось на буденну звичку. І це жахас, бо таким чином тортури, вбивства, звалтування, скоєні російськими військовими, стають нормою*» («The State of War», 2023: 34). Moreover, it is also specified that this violation goes beyond the countries that are directly at war. In «Let This Be a Text Not About War» Serhiy Zhadan says that the act of transgression is often performed by the «audience» i.e. the Europeans: «*... намагаючись залишитися в зоні комфорту, вона благополучно виходить поза межі етики*» («The State of War», 2023: 107). Even the

image of a border is present in the text; it enables new ways of perception of the texts with the imagological potential. Not only the russians are viewed as enemies, but the people from the Western world (Europe, the USA) are seen as others and are separated by the existential boundary from the Ukrainians.

War as an experience of collective transgression forcibly erases the boundary, or, on the other hand, creates one artificially: *«Для українців – це війна за своє існування та майбутнє держави, і так само – для кримських татар, які по обидва боки штучного кордону на Чонгарі вигризують свою ідентичність та землю від окупантів»* (A. Aliev, «The State of War», 2023: 13). In Yu. Andrukhovych's essay it is also suggested that the linguistic boundary doesn't create an imagological frontier between the Ukrainians: *«Да я тоже против москалей, - відбився офіціант. - Я хоть из Крыма, но за Украину. / Сума чайових, здається, зросла»* («The State of War», 2023: 27).

On the other hand, the war also intensifies the imagological dualism of Ukraine and Europe as «Us - Strangers» relation: *«Все, що не є українським досвідом, нині бліде й непереконливе... Західні друзі переймаються, але не можуть повноцінно емпатувати»* (K. Kalytko, «The State of War», 2023: 139). Thus, the transgression here is seen in the creation of an existential boundary that is quite hard to cross without having lived through certain experience.

Conclusions. In military fiction and in essays, in particular, war can be seen and analysed as an example of collective transgression that includes instability, social tension and violation of norms. The beginning full-scale phase of russian-Ukrainian war in 2022 specified the boundary of time (the 24th of February) that expresses the dissociation of reality and of internal world of any person who experiences the war. As a concept of transgression, war also becomes the chronotopos, where social norms and taboos are erased and, on the other hand, the new ones are often set. It also creates the imagological boundaries that occur even between Ukraine and its allies on the ground of misunderstandings that are caused by different perception of the events.

References

1. Воєнний стан: антологія. Чернівці, Видавець Померанцев Святослав, 2023. 368 с. [in Ukrainian]
2. Кропивко І. В. Українська і польська постмодерна проза (карнавал, фрагментація, фронтір): монографія. Київ, Видавничий дім Дмитра Бураго, 2019. 524 с.
3. Мусій В. Постмодерна візія відносин «автор-герой» як акту трансгресії. *Вісник Одеського національного університету. Філологія*. 2023. №27. 1(25). С. 28–37.
4. Никоненко Р. Феномен трансгресії у сучасних мистецьких практиках. *Grail of Science*. 2022. Вип. 22. С. 335–337.

СЛОВОВІРНІ ТА ГРАМАТИЧНІ РЕПРЕЗЕНТАНТИ НАЦІОНАЛЬНИХ КОНЦЕПТІВ *РОДИНА* І *БЛИЗЬКА ЛЮДИНА* В УКРАЇНСЬКІЙ, АНГЛІЙСЬКІЙ І КИТАЙСЬКІЙ МОВАХ

Євгеній СТЕПАНОВ

доктор філологічних наук,
професор Хунанського педагогічного університету

Чжан БІНЬЦЕ

студент Хунанського педагогічного університету

Анотація

Мета дослідження полягає у виявленні, зіставленні та характеристиці способів відтворення українською, англійською і китайською мовами деяких репрезентантів концептів Родина і Близька людина. Об'єктами зіставлення є компоненти ядра лексико-семантичної групи родина в українській, англійській і китайській мовах, а також українські й англійські конструкції із присвійними займенниками та їх китайські відповідники. Предмет дослідження – способи словотвору, що відтворюють особливості родинних взаємин в історії формування національної моделі родинних взаємин у українців, англійців і китайців, а також здатність або нездатність стрижневих присвійних конструкцій зіставлених мов відтворювати ступені близькості / віддаленості взаємин між людьми. У результаті дослідження словотворчих моделей компонентів ядра ЛСГ родина виявлено й охарактеризовано спільні й особливі риси родинних взаємин у українців, англійців і китайців, а також встановлено, що українські і англійські конструкції з присвійними займенниками не виявляють диференційних ознак ступеня близькості / віддаленості людських взаємин, на відміну від китайських конструкцій із службовим словом 的 (de), яке функціонує як постпозитивний маркер посесивності щодо особових займенників і інших слів-посесорів.

Ключові слова: посесивність, концепт, родинні взаємини, близька людина, культурні традиції, лінгвокультурний, присвійні займенники, словотворча модель, службове слово 的, українська, англійська, китайська мови.

Вивченню концептосфери *Людина* в умовах домінування антропоцентричної наукової парадигми в когнітивній лінгвістиці і лінгвокультурології різних національних лінгвістичних шкіл приділяють неабияку увагу. Аналіз кола питань, які найчастіше розглядають дослідники, свідчить про те, що найбільш популярними в наукових розвідках є об'єкти, що становлять універсальні, національні, регіональні прецедентні феномени історії та культури, фольклорні образи, міфологічні сюжети, традиційні обряди та ритуали з участю людини, в тому числі релігійні, історичні артефакти та їхні назви тощо. Цікавим є напрям, який вивчає лінгвокультурологічні аспекти історії мови, проте фахівці, здебільшого, обирають об'єктами дослідження графічні коди, міжмовні та міжкультурні впливи, які спричиняють мовні зміни.

Метою нашого дослідження є впливи деяких соціально-культурних традицій народу на формування мовних систем. Через свою прихованість і, нерідко, суб'єктивне ставлення кожної національно-мовної групи до свого коріння такі впливи краще за все виявляються за умови використання зіставного методу дослідження аналогічного феномену в кількох мовах. Поряд

із зіставним методом варто залучити до такого дослідження методологію системно-структурного підходу (опозиційний, дистрибутивний, компонентний аналіз), методи семіотичного, когнітивного, лінгвокультурологічного, соціолінгвістичного аналізу, деякі інші. Обмежимо наше дослідження зіставним вивченням словотворчих моделей термінів родинності та низки системних маркерів лексико-граматичної категорії присвійності, які, водночас, виступають репрезентантами концепту *Близка людина* в українській, англійській і китайській мовах.

В українській мові стрижневими термінами родинності виступають *чоловік, жінка, батько, мати, дідусь, бабуся, син, донька, брат, сестра, онук, онучка*. Вони становлять ядро лексико-семантичної групи найменувань членів родини. Звичайно, маємо й інших членів родини, більш віддалених від цього ядра. Бачимо, що основні назви представників трьох поколінь, за словотворчими моделями, є різнокореновими як на поколінному, так і на гендерному рівнях, окрім назв представників наймолодшого покоління (*онук / онучка*), які на гендерному рівні є однокореновими. Однак мова демонструє різні найменування молодшого покоління для батьків і дідуся з бабусею. Застосування самостійних коренів у словотворчих моделях родинних назв свідчить про тривірневу функційну значущість представників української єдиної родини, яка склалася у процесі соціального розвитку народу. Крім того, це може свідчити про тривалість життя українців у період формування цього тривірневого модельного ряду, коли саме три покоління членів родини одночасно були здатні вести активний спосіб життя і бути корисними в роботі на благо родини.

В англійській мові наведеному ядру лексико-семантичної групи найменувань членів родини відповідає така система: *husband, wife, father, mother, grandfather, grandmother, son, daughter, brother, sister, grandson, granddaughter*. Бачимо, що ця система є більш уніфікованою за рахунок того, що на поколінному рівні словотворчі моделі найменувань представників лише середнього і молодшого поколінь мають самостійні корені. Для називання представників старшого покоління вжито складні слова, які повторюють найменування представників середнього покоління із додаванням кореня-префіксоїда *grand*. До речі, таку ж словотворчу структуру мають назви представників молодшого покоління для називання їх представникам и старшого покоління. Такий модельний ряд може свідчити, по-перше, про дворівневу функційну значущість представників англійської єдиної родини, яка склалася у процесі соціального розвитку народу; а по-друге, про меншу тривалість життя англійців у порівнянні з українцями у період формування такого дворівневого модельного ряду, коли, здебільшого, лише два покоління членів родини одночасно були здатні вести активний спосіб життя і бути корисними в роботі на благо родини.

У китайській мові ядру лексико-семантичної групи найменувань членів родини відповідає система із найбільш прозорими словотворчими моделями найменувань членів родини: 丈夫 (zhàngfū)、妻子 (qīzi)、父亲 (fùqīn)、母亲

(mǔqīn)、祖父(zǔfù)、祖母(zǔmǔ)、儿子(érzi)、女儿(nǚ'ér)、兄弟(xiōngdi)、姐妹(jiěmèi)、孙子(sūnzi)、孙女(sūnnǚ). Членів трирівневої за функційною значущістю родини розрізняють за кореневим показником покоління, гендеру, а частково і за функцією (старше – 祖(zǔ); середнє для молодшого – 亲(qīn); середнє для старшого і молодше для середнього – 孙(sūn); для чоловіків старшого і середнього поколінь – 父(fù), молодшого – 子(zǐ); для жінок старшого і середнього поколінь – 母(mǔ), молодшого – 女(nǚ)). Місце розташування головних елементів регламентує поколінні ознаки старшого і середнього поколінь: 父(fù) для чоловіків і 母(mǔ) для жінок. У назвах представників старшого покоління вони в постпозиції, а у назвах представників середнього покоління – у препозиції. Звернімо увагу також на наявність самостійних слів активного вжитку на позначення старшого брата (哥哥 – gēgē) і молодшого брата (弟弟 – dìdì), старшої сестри (姐姐 – jiějie) і молодшої сестри (妹妹 – mèimei). У цілому, така система родинних найменувань може свідчити, як і в українській родині, про її трирівневу функційну значущість, яка склалася у процесі соціального розвитку китайської нації, про тривалість життя китайців у період формування цього трирівневого модельного ряду, коли саме три покоління членів родини одночасно були здатні вести активний спосіб життя і бути корисними в роботі на благо родини, а також про чітку регламентованість соціального статусу й обов'язків кожного члена родини.

Крім членів родини, про традиції шанування якої у кожного народу написано багато, людину оточують інші люди, з якими у нього встановлюються взаємини різного ступеня близькості / віддаленості: близькі, середні, віддалені. Відомо, що точно на ці стосунки може вказувати контекст за допомогою вербальних і невербальних засобів у певних ситуаціях. Спробуємо дізнатися, чи можна з'ясувати ступінь близькості / віддаленості у взаєминах між людьми за допомогою центральних граматичних одиниць, які є засобами вираження категорії присвійності, в українській, англійській і китайській мовах.

Стрижневими граматичними показниками присвійності в українській і англійській мовах виступають відповідні присвійні займенники. В українській: *мій / моя / моє / мої; твій / твоя / твоє / твої; його / її; наш / наша / наше / наші; ваш / ваша / ваше / ваші; їхній / їхня / їхнє / їхні; свій / своя / своє / свої*. В англійській: *my; your; his / her / its; our; your; their*.

Підстановка іменників, семантика яких безпосередньо вказує на ступінь близькості / віддаленості у взаєминах між людьми, у конструкції із присвійними займенниками показала, що ні українські, ні англійські присвійні займенники не відтворюють диференційних ознак ступеня близькості / віддаленості у взаєминах між людьми, названими іменниками, означеннями до яких виступають присвійні займенники. Порівняймо: *моя мати; твій брат; твоя пасажирка; твоя сусідка; її батько; наш ворог; наші спортсмени; ваші друзі й недрузі; їхній вчитель; його лікар; мої колишні співробітники // my mother; your brother; your passenger; your neighbour; her father; our enemy; our*

athletes; your friends and your enemies; their teacher; his doctor; my former co-workers.

На відміну від української та англійської, у китайській мові є службове слово 的 (de), яке виступає показником присвійності, коли знаходиться після особового займенника або іменника, що називає суб'єкт, якому належить певний об'єкт. Якщо об'єктом є людина, наявність присуб'єктного 的 (de) вказує на відсутність близьких взаємин між суб'єктом і об'єктом. Відсутність же присуб'єктного 的 (de) вказує на близькі взаємини між суб'єктом і об'єктом. У підручниках і посібниках із китайської мови як іноземної не рекомендують або вважають помилкою вживання 的 (de), якщо між суб'єктом і об'єктом посесивності є родинні зв'язки або інші близькі та добрі взаємини (вчитель, лікар, сусід тощо). Порівняймо: 1) 您的乘客有电话吗? (Nín de chéngkè yǒu diànhuà ma?) – *Чи має Ваш пасажир телефон?* Слово 您 (nín) – *Ви* ужито із службовим словом 的 (de), бо *пасажир* – це тимчасовий супутник, близьких взаємин між ним і шофером немає. 2) 他们的医生今晚将在他的办公室接诊病人。(Tāmen de yīshēng jīn wǎn jiāng zài tā de bàngōngshì jiē zhěn bìng rén.) – *Їхній лікар приймає хворих сьогодні ввечері у своєму кабінеті.* Тут йдеться про лікаря не персонального, а дільничного, який може лише поверхнево знати своїх відвідувачів. // 3) 你爸爸, 妈妈做什么工作? (Nǐ bàbà, māma zuò shé nǐ me gōngzuò?) – Буквально: **Ти папа, мама чим займаються?* Оскільки йдеться про родинні взаємини, посесивне службове слово опущено. Правильний переклад такий: *Чим займаються твої папа і мама?* 4) 我姐姐正在读大学。(Wǒ jiějie zhèngzài dú dàxué.) – Буквально: **Я старша сестра навчається в університеті.* Тут теж вказано на близькі родинні взаємини, отже, правильний переклад такий: *Моя старша сестра навчається в університеті.* 5) 我哥哥的老师病了 (Wǒ gēgē de lǎoshī bìng le) / 我哥哥老师病了 (Wǒ gēgē lǎoshī bìng le). Тут можна вживати або не вживати 的 (de), залежно від того, наскільки добрі взаємини існують між персонажами: якщо взаємини добрі, то не треба вживати цього службового слова, якщо ж вони віддалені або середні, то воно потрібне.

Висновки. У процесі виконання запропонованого нами дослідження було виявлено та схарактеризовано словотвірні моделі термінів родинності ядра лексико-семантичної групи *родина* в українській, англійській і китайській мовах. Це дало змогу визначити національні особливості концепту *Родина* у українців, англійців і китайців. Крім того, встановлено, що українські і англійські конструкції з присвійними займенниками не виявляють диференційних ознак ступеня близькості / віддаленості людських взаємин, на відміну від китайських конструкцій із службовим словом 的 (de), яке функціонує як постпозитивний маркер посесивності щодо особових займенників і інших слів-посесорів.

Література

1. Рижкіна А.А. Етимологічний аналіз концепту *Сім'я* (家) в китайській мові. *Лінгвістичні дослідження*. Зб. наук. праць ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2014. Вип. 37. С. 165–168.
2. Shulgina E. M., Yang Fang. The Concept “Family” in the Russian and Chinese Linguistic Views of the World. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 154. P. 162–169.
3. 成功之路. 第1部分. 北京, 2023. 212 页. ISBN: 978-7-5619-2162-3.

ВОЛОДИМИР ЛЬВОВИЧ СКАЛКІН: ВІД ХЛОПИЧКА-СИРОТИ ДО ПРОФЕСОРА-МЕТОДИСТА ЗІ СВІТОВИМ ІМ'ЯМ

Віталій ОРЛОВ

старший викладач кафедри іноземних мов
професійного спрямування

Одеський національний університет імені І.І.Мечникова

Анотація

Представлена робота присвячена видатному лінгвісту, професору Володимирі Львовичу Скалкіну. Він на родився в Одесі та присвятив рідному місту майже все своє життя. Тут він навчав людей англійській мові, створював свої підручники, виховував науковців. Попри те, що видатного вченого немає вже понад тридцять, його ім'я продовжує надихати на розробку нових методик навчання мовам. Його думки залишаються актуальними і в наш час. Його пам'ятають його учні та колеги.

Ключові слова: Володимир Львович Скалкін, підручник, доповідь, лінгвіст, іноземні мови, творчість.

Вступ. Робота чотирьох секцій, на яких було виголошено 39 доповідей... Такий підсумок підвели організатори Міжнародної науково-практичної конференції, яку було присвячено пам'яті видатного вченого, доктора педагогічних наук, професора Володимира Львовича Скалкіна.

Та пам'ятна конференція, яка поки що не мала порядкового номеру, відбулася у грудні 1998 року. Участь в її засіданнях взяли як вітчизняні та зарубіжні науковці, так і новачки.

З тих пір минуло понад 25 років, але традиція конференцій, які отримали неформальну назву «скалкінські», продовжується.

В роботі конференції була певна перерва, але зусиллями кафедри, яку колись очолював В.Л. Скалкін, добру традицію було відновлено у 2022 році. Отже, на сьогодні, Конференції пам'яті великого вченого можна віднести до категорії найстаріших, принаймні – в Одесі. І цього Володимир Львович гідний: як був за свого життя, там і після 1993 року, коли оставив на завжди: колег, учнів, однодумців...

... Що має зробити вчений, щоб його підручники було надруковано накладом у десятки і сотні тисяч примірників? А що має зробити людина, зоб його праці побачили світ у головних видавництвах країни? Відповідь «написати підручник» здається дуже простою. Але це поверхневий погляд. Якщо вчений

працює далеко від столиці, його праця повинна затьмарити все на світі. Так було у житті Володимира Львовича, який видав низку підручників, що стали книгами на кожний день при вивченні англійської мови. Вряд чи думав автор про те, як сподобатись суворим рецензентам. Напевно, він думав про те, як зробити так, щоб студенти у простій, зручній формі поринули у тонкощі англійської мови.

Безумовно, не думав Володя Скалкін про те, як написати цікавий та корисний підручник в ті дні, коли залишився сиротою в Одесі, яка була під румунською окупацією в 1941 – 1944 роки.

Володимир Львович був із того покоління одеських дітей, яких відобразив у 1976 році у своєму фільмі “Подранки” режисер одеського походження Микола Губенко. До речі, видатний митець був вихованцем одного із повоєнних дитячих будинків Одеси.

Же у звільненій від фашистів Одесі Володимиру пощастило, якщо так можна говорити. Його помістили в інтернат для хлопчиків, в якому поглиблено вивчали англійську мову. Після повного курсу середньої освіти, яку він отримав в інтернаті на вулиці Ботанічній (неподалік від Чорного моря), Володя попрямував до столиці, де став курсантом Військового інституту, який готував розвідників, дипломатів, перекладачів. Військовий інститут входив у список найпрестижніших навчальних закладів країни. Його закінчила численна кількість людей, які потім служили на відповідних посадах різного рівня.

На жаль, в одному кроці від отримання вищої освіти у військовій галузі Володимир серйозно захворів – його було комісовано. Але він продовжив вчитися і таки зміг стати фахівцем-лінгвістом: перекладачем, викладачем іноземних мов.

Попри те, що у молодого та талановитого фахівця була можливість залишитися побудувати кар’єру в одному з провідних закладів вищої освіти та побудувати там свою кар’єру, він через деякий час повернувся до Одеси. Саме у рідному місті він став науковою величиною. Тут він створив свою сім’ю, свою наукову школу.

В архіві Департаменту освіти і науки Одеської міської ради є документ, в якому вказано перше місце роботи – школа-інтернат № 2. Туди його призначили на посаду вихователя (Наказ, 1958). Згодом він став викладачем англійської мови.

В 1961 році в житті Володимира Львовича настав новий етап – його запросили працювати на Одеських державних курсах іноземних мов. Їм він присвятив 12 років свого життя. Саме у стінах Курсів почалось життя Скалкіна-методиста, один за іншим побачили світ його статті та підручники. Так, у 1965 году вийшов його посібник «Exercises in conversational English». На 258 сторінках книги автор розмістив 31 урок. Крім того, в посібнику міститься передмова та інструкція, як користуватися книгою.

Цікаво відзначити, що книга майже повністю позбавлена ідеологічного забарвлення, яке було притаманне методичній літературі того часу. Тільки останній урок присвячений темі Радянського Союзу, але він стосується

економіки країни. Нарешті, посібник містить словник, де до кожного слова додано номер уроку, в якому лексичну одиницю вжито.

Посібник В.Л. Скалкіна «Exercises in conversational English» вийшов накладом у 60 000 примірників, що говорить про неабияку потребу в ньому в той час. У 1972 році вийшов черговий посібник «Conversational English in Exercises».

З моменту появи обох книг минули десятки років, але вони залишаються досі популярними. Згадку про них можна зустріти на різних аукціонах. Поряд із цим посібник 1972 року Володимира Львовича вживають викладачі нашої держави. Так, наприклад, його задекларовано у розділі «Література для вивчення дисципліни» в описі курсу «Усна компетенція: розвиток спеціальних комунікативних навичок» Львівського національного університету (Усна компетенція, 2021). Документ датовано 2021 роком.

Говорячи про підручники Володимира Львовича, не можливо пройти повз деякі факти з наукового життя сучасності. У 2020 році на один із підручників видатного вченого посилається у своїй статті київська науковиця К.Р. Тулякова (Тулякова, 2020: 85–89).

Досвід укладання самостійних посібників, до яких було додано колективну працю «English for Adults» (1967 р.), знайшли своє узагальнення у кандидатській дисертації, присвяченій теоретичним основам підручника усного мовлення для дорослих.

У 1950-х – початку 1960-х років Володимир Львович зарекомендував себе як практик, в 1960-х – початку 1970-х – як методист, автор підручників. В Одеському університеті імені І.І. Мечникова він став науковим діячем, який створив свою наукову школу. Саме в університеті він став доктором філологічних наук після захисту дисертації (1987 р.) з проблематики навчання усномовної комунікативної діяльності.

Нарешті, у 1987 році Володимир Львович зійшов на Олімп своєї педагогічної та наукової діяльності. Його було обрано завідувачем кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів. Тут розкрився його талант як наукового керівника молодих вчених, які писали від його керівництвом наукові роботи.

Надбання вченого, розроблені в наукових працях, стали теоретико-методологічною базою для дослідження психологічних та психолінгвістичних основ спілкування.

На посаді завідуючого кафедрою Володимир Львович залишався до останніх днів свого життя, навіть попри тяжку хворобу.

Висновки. Ідеї одеського вченого знайшли свій відбиток у численних дослідженнях колег на факультеті РГФ і далеко поза нашої країни. З його ім'ям пов'язано становлення кафедри, поява багатьох кандидатів наук, якими він керував. Дисертації під його керівництвом захистили науковці з Одеси та Києва, Херсона та Запоріжжя, інших міст нашої країни. Певні здобувачі ступеню кандидата філологічних наук захищали свої роботи вже після смерті Володимира Львовича, але він встиг так побудувати діяльність, щоб його учні гідно виступили на захисті.

На кафедрі постійно проводилися семінари, де колеги обмінювалися своїм досвідом викладання мов на різних факультетах.

Пам'ять про Володимира Львовича Скалкіна зберігається в наші дні. Свого роду академічною пам'яткою на його честь стало проведення конференцій, які носять його ім'я. Йому присвячено частину експозиції музею, що відкрито в ліцеї «Ланжеронівський» (колишній Інтернат № 2, де навчався видатний вчений). Учні навчального закладу вже багато років проводять конкурси знавців англійської мови. А в журі лінгвістичних перегонів запрошуються викладачі університету імені І.І. Мечникова. Серед них є й ти, хто працював з Володимиром Львовичем або був його учнем.

Література

1. Наказ № 1227 від 27 серпня 1958 р. Архів Департаменту освіти та науки Одеської міської ради.
2. Тулякова К.Р. Особливості англійського професійно орієнтованого монологу фахівців у сфері медіації та врегулювання конфліктів. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*. 2020. Випуск 20. Том 3. С. 85-89.
URL: http://innovpedagogy.od.ua/archives/2020/20/part_3/20-3_2020.pdf.
3. Усна компетенція: розвиток спеціальних комунікативних навичок. Львівський національний університет імені Івана Франка, факультет іноземних мов, кафедра англійської філології. URL: <https://lingua.lnu.edu.ua/course/usna-kompetentsiya-spetsialni-pidmovy>.

УЧАСНИКИ КОНФЕРЕНЦІЇ

Georgiadou Ifigenia , MA, Director and Teacher Trainer at the Hellenic Culture Centre (Greece)

Dr. Skiada Maria , SEP at the Hellenic Open University and Director at the Hellenic Culture School(Greece)

Dr. Roilidou Sofia , SEP at the Open University of Catalonia UOC and teacher of Greek as a foreign/second language(Greece)

Анпiлoгoвa Єлизaвeтa, аспiрaнткa кaфeдри aнглiйськoї фiлoлoгiї тa лiнгвoдидaктики, Зaпoрiзький нaцioнaльний унiвeрситeт (м.Зaпoрiжжя, Укрaїнa)

Бiгунoвa Нaтaлiя, дoктoр фiлoлoгiчних нaук, прoфeсoр, зaвiдувaч кaфeдри тeoрeтичнoї тa приклaднoї фoнeтики aнглiйськoї мoви, Oдeський нaцioнaльний унiвeрситeт iмeнi I. I. Мeчникoвa (м.Oдeсa,Укрaїнa)

Бiньцє Чжaн, студeнт Хунaнськoгo пeдaгoгiчнoгo унiвeрситeту (Китaй)

Блaгoрoзумнa Aннa, вiклaдaч кaфeдри iнoзeмних мoв прoфeсiйнoгo спрямувaння, Oдeський нaцioнaльний унiвeрситeт iмeнi I. I. Мeчникoвa (м.Oдeсa,Укрaїнa)

Бoлдирeвa Aнжeлa, кaндидaт фiлoлoгiчних нaук, дoцeнт кaфeдри тeoрiї тa пpактики пeрeклaду, Oдeський нaцioнaльний унiвeрситeт iмeнi I. I. Мeчникoвa (м.Oдeсa, Укрaїнa)

Вaсильчeнкo Oлeнa, кaндидaт фiлoлoгiчних нaук, дoцeнт кaфeдри iнoзeмних мoв прoфeсiйнoгo спрямувaння, Oдeський нaцioнaльний унiвeрситeт iмeнi I. I. Мeчникoвa(м.Oдeсa,Укрaїнa)

Вiт Нaдiя, кaндидaт фiлoлoгiчних нaук, дoцeнт кaфeдри iнoзeмних мoв прoфeсiйнoгo спрямувaння, Oдeський нaцioнaльний унiвeрситeт iмeнi I. I. Мeчникoвa (м.Oдeсa,Укрaїнa)

Вiт Юлiя, кaндидaт фiлoлoгiчних нaук, дoцeнт кaфeдри тeoрeтичнoї тa приклaднoї фoнeтики aнглiйськoї мoви, Oдeський нaцioнaльний унiвeрситeт iмeнi I. I. Мeчникoвa(м.Oдeсa,Укрaїнa)

Вoйтeнкo Лeсeя, дoктoр фiлoлoгiчних нaук, прoфeсoр, зaвiдувaч кaфeдри зaрубiжнoї лiтeрaтури, Oдeський нaцioнaльний унiвeрситeт iмeнi I. I. Мeчникoвa (м.Oдeсa,Укрaїнa)

Гарчева Ірина, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова(м.Одеса,Україна)

Грігорян Анна, викладач кафедри теоретичної та прикладної фонетики англійської мови, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м.Одеса, Україна)

Григораш Вікторія, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування,Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м.Одеса, Україна)

Данильченко-Черняк Оксана, кандидат філологічних наук, доцент, Навчально-науковий інститут права, Інститут Управління державної охорони України, Київський національний *університет* імені Тараса Шевченка (м.Київ, Україна)

Деменко Павло, аспірант кафедри зарубіжної літератури, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

Дімова Лариса, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м.Одеса, Україна)

Домбровська Софія, аспірантка кафедри лексикології та стилістики англійської мови, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м.Одеса, Україна)

Єременко Тетяна, кандидат філологічних наук, професор, завідувачка кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (м.Одеса, Україна)

Залужна Марина, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології та лінгводидактики, Запорізький національний університет (м.Запоріжжя, Україна)

Калінюк Олена, кандидат філологічних наук, доцент кафедри лексикології і стилістики англійської мови, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м.Одеса, Україна)

Каравасва Тетяна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов професійного спілкування, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова (м.Одеса,Україна)

Кісельов Дмитро, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри зарубіжної літератури та основ риторики, КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»(м. Вінниця, Україна)

Князян Маріанна, доктор педагогічних наук, професор кафедри французької філології, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

Колегаєва Ірина, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри лексикології і стилістики англійської мови, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

Котлярова Луїза, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м.Одеса, Україна)

Кравцуненко Ірина, здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова (м.Одеса, Україна)

Кравченко Ніна, доктор філологічних наук, професор кафедри теоретичної та прикладної фонетики англійської мови, декан факультету романо-германської філології, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова (м.Одеса, Україна)

Крамаренко Анастасія, викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

Кривоніс Діана, викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

Кузнєцова Галина, старший викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

Маліцька Анна, аспірантка кафедри української літератури і компаративістики, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

Марчук Ірина, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Національний університет «Одеська юридична академія» (м. Одеса, Україна)

Миронова Лариса, старший викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м.Одеса, Україна)

Миронова Наталя, кандидат філологічних наук, доцент кафедри італійської і французької філології та перекладу, Київський національний лінгвістичний університет(м.Київ, Україна)

Мікава Нана, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов професійного спілкування, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова (м.Одеса,Україна)

Мойсеєнко Наталія, кандидат філологічних наук, доцент кафедри граматики англійської мови ,Одеський національний університет імені І. І. Мечникова (м.Одеса,Україна)

Мосієвич Лариса, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування,Запорізький національний університет (м.Запоріжжя, Україна)

Набока Олена, кандидат філологічних наук, доцент,завідувачка кафедри іноземних мов професійного спрямування,Одеський національний університет імені І. І. Мечникова (м.Одеса,Україна)

Нагорна Наталія, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної освіти та соціальної реабілітації, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова (м.Одеса, Україна)

Надточій Наталя, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри англійської філології та лінгводидактики, Запорізький національний університет (м.Запоріжжя, Україна)

Никифоренко Ірина, кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова (м.Одеса,Україна)

Онищук Ірина, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов професійного спілкування, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова (м.Одеса,Україна)

Орлов Віталій, старший викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова (м. Одеса,Україна)

Орлова Ганна, вчитель вищої категорії, старший вчитель, Одеський ліцей № 121(м. Одеса,Україна)

Павленко Ольга, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 1, Національний технічний університет

України "Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського"(м.Київ, Україна)

Павлюк Олена, кандидат філологічних наук, доцент кафедри викладання другої іноземної мови, Запорізький національний університет (м.Запоріжжя, Україна)

Пейчева Маргарита, здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня французького відділення факультету романо-германської філології, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова (м.Одеса,Україна)

Подковирофф Нанушка Татьяна Соня, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

Потапова Ірина, старший викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова (м. Одеса,Україна)

Приходченко Олександра, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування, Запорізький національний університет (м.Запоріжжя, Україна)

Приходько Ганна, доктор філологічних наук, професор кафедри англійської філології, Запорізький національний університет (м.Запоріжжя, Україна)

Романець Валентина, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри зарубіжної літератури , Одеський національний університет імені І. І. Мечникова (м.Одеса,Україна)

Рудік Ірина, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов професійного спілкування, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м.Одеса, Україна)

Румянцева Олена, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов професійного спілкування, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова (м.Одеса,Україна)

Савранчук Ірина, кандидат філологічних наук, доцент кафедри лексикології і стилістики англійської мови, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

Салтикова Тетяна, викладач кафедри викладання другої іноземної мови, Запорізький національний університет (м.Запоріжжя, Україна)

Сизенко Анастасія, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Київський національний університет імені Тараса Шевченка (м. Київ, Україна)

Сіліон Катерина, здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м.Одеса, Україна)

Сосницький Ігор, старший викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

Степанов Євгеній, доктор філологічних наук, професор Хунанського педагогічного університету (Китай)

Тарасюк Інна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри романської філології, Запорізький національний університет (м.Запоріжжя, Україна)

Тер-Григор'ян Марина, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов професійного спілкування, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м.Одеса, Україна)

Тоній Вікторія, здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня французького відділення факультету романо-германської філології, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м.Одеса, Україна)

Трушевська Ярослава, здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня факультету романо-германської філології, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м.Одеса, Україна) (м.Одеса, Україна)

Тхор Неоніла, кандидат філологічних наук, доцент кафедри лексикології і стилістики англійської мови, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м.Одеса, Україна)

Ульянова Вікторія, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

Фокіна Світлана, кандидат філологічних наук, доцент кафедри зарубіжної літератури, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

Хаджилій Тетяна, викладачка кафедри іноземних мов професійного спрямування, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

Хромченко Олена, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри граматики англійської мови, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м.Одеса, Україна)

Чан Тхі Суен, аспірант філологічного факультету, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

Четайкіна Вікторія, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Львівський національний університет імені Івана Франка (м. Львів, Україна)

Черніченко Маргарита, здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова (м.Одеса, Україна)

Яворська Вікторія, доктор географічних наук, професор кафедри економічної та соціальної географії і туризму, декан геолого-географічного факультету, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

Яковлева Ольга, доктор філологічних наук, професор кафедри прикладної лінгвістики, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

Яровенко Людмила, кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (м.Одеса, Україна)

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗАГАЛЬНОГО, ПРОФЕСІЙНОГО ТА АКАДЕМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ В ЗВО

Васильченко О.

Einsatz von digitalen Tools im Phonetikunterricht. 5

Єременко Т.

Розвиток навичок soft skills у здобувачів магістерського
рівня освіти: презентація англійською мовою. 7

Князян М.

Теоретичні підходи до формування науково-дослідницької
діяльності бакалаврів та магістрів філології у сфері викладання
іноземних мов. 9

Котлярова Л.

Щодо питання використання ділової англійської мови професійного
спрямування здобувачами вищої освіти немовних спеціальностей. 12

Никифорова І.

Роль дигітальної компетенції при викладанні німецької як іноземної. 14

Орлов В.

Медіа-презентація як інструмент формування міжпредметних
зв'язків через іноземну мову. 17

Потапова І.

Іншомовне професійно-орієнтоване читання. 20

Тарасюк І.

Плюрлінгвальні практики у викладанні французької мови..... 23

СЕКЦІЯ 2

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ПІЧ ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ: ЕМОЦІЙНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТІВ ТА ВИКЛАДАЧІВ ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОСТІ ОСВІТИ В УКРАЇНСЬКИХ ЗВО.

Миронова Л, Ульянова В.

Дослідження професійного та емоційного вигорання викладачів в
університетському середовищі 26

Hryhorash V.

Teacher and student well-being in emergencies. 30

СЕКЦІЯ 3

ПРОБЛЕМИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ, КУЛЬТУРНОЇ ТА МОВНОЇ ВАРІАТИВНОСТІ В СУЧАСНОМУ СВІТІ

Крамаренко А. Благорозумна А.

Використання кейс-технології в якості інструменту для
формування міжкультурної комунікації. 34

Мікава Н.

Роль англійської термінології в контексті міжнародних відносин 37

Романець В., Пейчева М., Тоній В.

Образ дитини і світ дитинства в романі Ч. Діккенса «Девід
Копперфільд». 40

СЕКЦІЯ 4

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА ТА ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ РІЗНИХ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ СТИЛІВ

Мосієвич Л.

Переклад україномовних багатокомпонентних воєнних термінів
англійською мовою. 43

Чан Тхі Суєн

Система методів перекладу комунікативно-культурної
невербаліки зі слов'янських мов на в'єтнамську. 46

Яровенко Л. Болдирєва А.

Дієслова говоріння у оригіналі та перекладі художнього твору..... 52

СЕКЦІЯ 5

ДИСКУРС У ЛІНГВОКОГНІТИВНОМУ, ЛІНГВОПРАГАМАТИЧНОМУ ТА ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОМУ АСПЕКТАХ

Антілогова Є.

Англомовна науково-технічна стаття: побудова, лексичні та
синтаксичні особливості..... 57

Бігунова Н.

Типи комунікативних ходів реалізації похвали у англомовному
літературному дискурсі 59

Войтенко Л.

Текст як одиниця художньої комунікації. 64

Деменко П.

Антиутопія як метажанр літератури ХХІ століття 67

Кравченко Н.

Специфіка реалізації сакральної лексики у дискурсах проповіді
та молитви. 69

Кривоніс Д. Основні теорії мовленнєвих актів.....	71
Мойсеєнко Н. Особливості об'єктивації концептуальних категорій англійськими займенниками.	74
Набока О. Специфіка жанрів політичного дискурсу	76
Подковирофф Н. Метажанр-метатекст як комунікативна текстова стратегія	80
Приходченко О. Картина світу в культурі сучасного соціуму.	83
Приходько Г. Питання імпліцитності в мовознавстві	85
Фокіна С. Дискурс як дослідницький інструмент арій літературознавства. Європейський контент.....	88
Хаджилій Т. Роль ономастики в сфері мовознавчих досліджень	93
Яковлева О. Сіліон К. Бунтарство Лесі Українки крізь оптику лінгвоперсонології	98
Chetaikina V. Functions of euphemisms in different types of discourse.	104
Муропова Н. Appareil conceptuel de différents types de codes	107

СЕКЦІЯ 6 ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ АКТИВІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Гарчева І. Мотиваційний кейс-метод як головний чинник при викладанні іноземних мов на природничих факультетах	110
Дімова Л. Можливості та перспективи використання буктрейлерів іноземною мовою за професійним спрямуванням в контексті іншомовної підготовки магістрів ОНУ імені І. І. Мечникова.....	111
Кузнєцова Г. Формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів технічних спеціальностей університету.....	114
Нагорна Н. Марчук І. Тайм-менеджмент як ефективний інструмент для викладання іноземної мови в дистанційному режимі.....	118
Павлюк О. Салтикова Т. Використання чат-ботів в індивідуальній роботі з французької мови як другої іноземної.....	123

Сосницький І.

Методичні підходи до організації роботи з англомовним текстом. 126

Karavayeva T.

Mastering critical thinking through guided reading techniques..... 128

Rumyntseva O.

Development of cultural awareness skill among bachelor's degree students EFL/ESP course..... 131

Γεωργιάδου Ι. Σκιαδά Μ. Ροηλίδου Σ.

Ένα πλαίσιο διδασκαλίας και εκμάθησης του λεξιλογίου ενισχυμένο με ψηφιακά εργαλεία 134

СЕКЦІЯ 7

ІКТ В СФЕРІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Орлова Г.

Інтерактивна дошка як спосіб реалізації розвитку навичок усної взаємодії. 139

Рудік І. Онищук І. Тер-Григорьян М.

AI tools for creating ESP learning materials: empowering educators and learners in the digital age. 142

Danylchenko-Cherniak O.

Using design thinking and artificial intelligence in the education 5.0-7.0 era: Philological aspects. 145

Khromchenko O.

Implementation of google forms into the process of ELT. 148

Nadtochii N. Zaluzhna M.

Didactic Principles of Teaching Digital Reading..... 151

Syzenko A. Pavlenko O.

Current Trends in Using Generative AI in Language Education: Tool: Overview of Current Policies and Research..... 154

СЕКЦІЯ 8

**ІННОВАЦІЙНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В СФЕРІ ПРИРОДНИЧИХ
ТА ГУМАНІТАРНИХ НАУК**

Благорозумна А., Крамаренко А.

Стилістичні особливості лексичних конструкцій у політичній мові: інструмент впливу на суспільство в епоху глобалізації..... 157

Vim H., Vim Ю.

Використання когнітивного підходу до мовного моделювання медичної термінології 159

Грігорян А.

Ідіоматичні словникові одиниці у складі номінативного поля концепту secret. 161

Дімова Л., Яворська В.	
Туристична привабливість українського міста Одеса як одна зі складових європейської ідентичності.....	165
Домбровська С.	
Ідіоматичні словникові одиниці, що входять до складу номінативного поля концепту lazy	169
Калінюк О., Савранчук І.	
Етимологічний аналіз англомовних кінем.....	173
Кісельов Д.	
Епічний театр Бертольта Брехта. Теоретичні основи. Художня практика	175
Колегасва І., Трушевська Я.	
Етимологічний аналіз тематичних груп лексико-семантичного поля кінематограф	179
Колегасва І., Черніченко М.	
Неологізми англійської мови в сфері культури	182
Кравцуненко І., Тхор Н.	
Лексикографічне втілення концепту evil в англійській мові.....	186
Малицька А.	
War as an example of collective transgression in the essays of the anthology «The State of War»	187
Степанов Є., Чжан Біньцє	
Словотвірні та граматичні репрезентанти національних концептів родина і близька людина в українській, англійській і китайській мовах	191
Орлов В.	
Володимир Львович Скалкін: від хлопчика-сироти до професора-методиста зі світовим ім'ям	195

ДЛЯ НОТАТОК

Наукове видання

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

**Збірник матеріалів ІХ міжнародної науково-практичної конференції,
присвяченої пам'яті доктора педагогічних наук,
професора В.Л. Скалкіна**

12 квітня 2024 року

Підписано до друку 04.03.2024 р. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times. Цифровий друк.
Ум. друк. арк. 12,67. Наклад 30. Замовлення № 0524-65.
Віддруковано з готового оригінал-макета.

Видавництво та друк: Олді+
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Свідоцтво ДК № 7642 від 29.07.2022 р.

Тел.: +38 (098) 559-45-45,
+38 (095) 559-45-45, +38 (093) 559-45-45
Для листування: 65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
E-mail: office@oldiplus.ua



