

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЛУЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кафедра іноземної та української філології

РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кафедра практики англійської мови



ЛУЦЬКИЙ
НАЦІОНАЛЬНИЙ
ТЕХНІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ



РІВНЕНСЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ
ГУМАНІТАРНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ

IV Всеукраїнська науково-методична
Інтернет-конференція

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ:
ЛІНГВІСТИЧНІ, МЕТОДИЧНІ ТА
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

14 квітня 2021 року

ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ КОНФЕРЕНЦІЇ

Луцьк 2021

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЛУЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Кафедра іноземної та української філології
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Кафедра практики англійської мови



**IV Всеукраїнська науково-методична
Інтернет-конференція**

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ:
ЛІНГВІСТИЧНІ, МЕТОДИЧНІ ТА
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ**

14 квітня 2021 року

ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ КОНФЕРЕНЦІЇ

Луцьк 2021

УДК 81'1(043.2)

А 43

Актуальні проблеми іншомовної комунікації: лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні аспекти: зб. матеріалів IV Всеукраїнської науково-методичної Інтернет-конференції, 14 квітня 2021 року, Луцький національний технічний університет. Луцьк: Відділ іміджу та промоції Луцького НТУ, 2021. 272 с.

До збірника увійшли матеріали IV Всеукраїнської науково-методичної Інтернет-конференції, присвяченої актуальним проблемам іншомовної комунікації: лінгвістичним, методичним та соціально-психологічним її аспектам.

Рекомендовано викладачам, аспірантам, магістрантам.

Друкується в авторській редакції

© Луцький національний технічний університет, 2021

© Автори статей

ЗМІСТ

I. Інноваційні технології у вивченні та викладанні іноземних мов

АЛИЄВА А. Д. Проблема викладання іноземних мов у закладах вищої освіти в умовах глобалізації.	9
БЛЯШЕВСЬКА А. В., ФЕДОРЕЦЬ В. І. Імплементация методу повної фізичної реакції у процес навчання англійської мови у початковій школі.	12
ГЛУШЕНКО М. О. Використання додатку «Quizlet» для вивчення лексики на уроках німецької мови в школі.	15
ГОЛЕМБІЄВСЬКА М. В. Сучасні уроки іноземної мови у старшій школі: інноваційні інструменти вчителя.	17
ГОЧАЧКО С. А. Метод проектних технологій як засіб формування здорової особистості на заняттях з іноземної мови.	20
ГУБІНА А. М. Онлайн тестування знань здобувачів як технологія підвищення якості освіти.	23
ДАНІЛОВА Ю. І. Вибір соціальних форм на уроках іноземної мови.	25
ДЗЯМУЛИЧ Н. І., ЛЯШКО А. В. Сучасні проблеми освіти онлайн.	26
КОВАЛЕНКО В. Г. Interpersonal Interaction in Language Learning.	29
КОВАЛЬЧУК О. М. Доступність сервісу MicrosoftTeams у навчанні іноземної мови у закладах фахової передвищої освіти.	31
КОВТУН Л. А. Комплексна реалізація різноманітних підходів – запорука успішного вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням.	34
КРИВЕНЬКА Т. С. Методи позитивної психологічної підтримки учня на уроках англійської мови.	37
КУПЧИНСЬКА О. В. Викладання іноземної мови у старшій школі: здоров'язберігаючі технології.	39
ЛАВРИНЮК І. М. Застосування Інтернет-ресурсів для вивчення іноземної мови.	41
ЛОБАНОВА С. І. Застосування методу комп'ютерного тестування студентів при навчанні іноземної мови.	43
МАРТИНЮК А. П. Structuring the Content of Philological Knowledge in English for Specific Purposes.	45
МАТВІЙЧУК Р. М. Прислів'я та приказки як засіб формування соціокультурної компетентності на уроках англійської мови в середній школі.	48
МИХАЛЬЧУК Н. О., ІВАШКЕВИЧ Е. Е., НАБОЧУК О. Ю. The Problem of Managing Pupils' English Language Classroom.	50
ПАРХОМЕНКО О. Т. Використання електронних засобів навчання у процесі викладання іноземних мов.	52
ПОЛІЩУК О. Р. Інноваційні технології у вивченні та викладанні іноземних мов.	54
СМАЛЬ О. В. Grammarly: особливості, принципи роботи, перспективи.	57
СМОЛЯК Г. В. Effective Innovative Ideas in Teaching English.	59

СТАСЮК В. В. Інноваційні методи навчання: німецький досвід.	62
СЮЙВА В. О. Ефективність застосування методу асоціативних символів на уроках англійської мови у початковій школі.	64
ТРИНДЮК В. А. Використання методики CLIL на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням.	66
ФЕДОРЕЦЬ М. А., РАДІОН Н. О. Developing Critical Thinking with the Help of Interactive Technologies at English Lessons in Primary School.	69
ШАПОШНИК Г. Г. Роль мультимедійних технологій у дистанційному навчанні іноземних мов студентів-правників.	71
ШЕВЧУК А. В. Лінгвоекологічний аспект сучасного освітнього середовища.	74
ШЕПЕЛЮК В. В. Гра як засіб емоційного розвантаження на уроках польської мови.	76
ЯКИМЧУК Н. О. Технології релаксації на заняттях з іноземної мови.	77
II. Дидактичні засади формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів немовних закладів вищої освіти	
БАХОМЕНТ С. П., ТРОЦЮК О. Я. Особливості застосування сучасних технологій виховання в умовах літнього мовного табору.	82
БЛИЗНЮК Л. М. Профорієнтація на заняттях з німецької мови як іноземної.	86
ВОЛКОВА Л. В. Структурні елементи ділової гри у процесі формування іншомовної комунікативної компетенції студентів.	88
ДЬОМА Н. С. Латинська мова як складова гуманітарно-професійної освіти студента-юриста.	91
ЗУБІЛЕВИЧ М. І. Навчання іноземній мові студентів-медиків як засіб досягнення професійних компетенцій.	92
КАЛИНОВСЬКА І. М. Міжмовна симетрія при вивченні третьої іноземної мови (шведської).	95
КОРЧУК Б. Л. Принцип комунікативної спрямованості навчання польської мови.	97
ЛУК'ЯНЧУК М. В., ВАСЮХНИК С. Я. Особливості формування іншомовної комунікативної компетенції студентів вищих навчальних закладів.	99
МАСИЦЬКА Т. Є. Методичні особливості вивчення речення як основної синтаксичної одиниці в закладах вищої освіти.	104
НОВОСАД Н. П. Види оцінювання навчальних досягнень студентів під час вивчення іноземної мови.	108

III. Філософські, соціокультурні та психолінгвістичні проблеми змісту та організації навчального процесу

АНТОНЮК Н. А., САВЧУК С. В. Місце та роль ігрових технологій в освітньому процесі початкової школи.	111
БОРТНЮК Т. Ю., КВ'ЯТКОВСЬКА Н. О. Комунікативна культура педагога як соціально-педагогічний феномен.	114
ВИХОВАНЕЦЬ А. А., ВОЙНАРОВСЬКИЙ А. Ю. Фізіологічна адаптація дитини до школи.	116
ВЕТРОВА І. М., БІГУНОВА С. А., ФРІДРІХ А. В. Helping Students Become Autonomous through Methodology Course.	118
ВІРСТА С. Є., ЖАЛКО Т. Й. Імплементация інноваційних методик в освітній процес у контексті компетентнісного підходу.	120
КОВАЛЕНКО В. Г., НИКОЛЮК Т. В. Термінологічна культура спеціаліста в умовах уніфікації системи освіти.	123
КОВАЛЬЧУК І. Л. Цифрова компетентність сучасного педагога як вимога часу.	127
КОНДРАТЧУК М. М. Організація навчання іноземної мови з використанням здоров'язбережувальних технологій.	129
КОСТУСЯК Н. М. Поетапність та ефективні шляхи засвоєння граматичних особливостей прикметників і їхніх функційних еквівалентів.	131
МАРЧУК С. С., ЧЕМЕРИС І. В. Історичні аспекти розвитку педагогічної професії.	135
МЕЛЬНИЧУК О. В., ЯРОЩУК Н. П. Інформаційна компетентність учасників освітнього процесу в умовах пандемії.	137
НІКОЛАЄВА І. А., НІКОЛАЄВА К. С. Роль рефлексії у процесі адаптації молодших школярів.	139
ПОДОЛЮК С. М., СТРЕЛЬБИЦЬКА О. О. Підготовка успішного виступу: сучасні параметри.	142
СКРОБАКА Ю. С., БОЙЧУК В. М. Умови розвитку креативного мислення студентів.	145
СТРЕЛЬБИЦЬКА О. О., ПОДОЛЮК С. М. Роль медіаосвітніх технологій у формуванні комунікативної компетентності майбутнього учителя.	148
ТКАЧУК-ГРУШИЦЬКА Л. В. Динамічна складова структури уроку німецької мови.	151
ЯЦИК Т. О., КОЗИГОРА М. А. Виховні можливості українських традицій, звичаїв, обрядів в естетичному розвитку особистості.	154

IV Теоретичні та прикладні проблеми мовознавства та літературознавства.

БОЙКО Т. В., ДЕНИСОВА С. П., КУЗЬМИЧ О. В. Lesya Ukrainka and Her Work in the English-Speaking World.	158
БОНДАР Т. Г. Переклад національно-маркованої лексики у художніх творах (на матеріалі перекладу роману П. Куліша «Чорна рада»).	160
ГОНЧАРУК О. М., ДАЦЮК В. В., ШУСТ Л. М. Синтаксична транспозиція відмінкових форм іменника в українській мові.	164
ГУСАК Л. Є., ДМИТРЕНКО Н. С., НАЙТ Н. Ф. Субстантивация як одна з рушійних сил поповнення лексичного словника української мови.	168
ЄФРЕМОВА Н. В., БОЙЧУК В. М. Стилiстичнi риси песимiстичних висловлень комуніканта у романі Томаса Гарді «Тесс із роду д'Ербервіллів».	170
КИСЕЛЮК Н. П. Невербальні особливості крос-культурної комунікації.	173
КІНДЕР Я. М. Актуалізація концепту PÜNKTlichkeit у німецькомовному віртуальному дискурсі.	176
КОЛЯДА Е. К., ЛЕХКОБИТ В. В. Комунікативно-прагматичний аспект висловлень застереження.	179
КРУГЛІЙ О. Р. Політичний жаргон у газетному тексті.	182
ЛІТКОВИЧ Ю. В. English Poetic Discourse from the Perspective of Multimodality.	184
МАКАРУК Л. Л. Специфіка структурних компонентів англomовних інфографічних текстів (на матеріалі ресурсів, присвячених COVID-19).	186
Мамченко С. П. Невербальні знаки як основні чинники мовної характеристики комунікації в месенджерах.	190
МЕЖОВ О. Г. Формування пунктуаційних компетентностей здобувачів освіти засобами синтаксису.	192
МЕЛЬНИК І. А. Значення курсу «Фонетика і лексикологія української мови» у професійній підготовці майбутніх учителів-словесників.	194
НАЙДЮК О. В. Прецедентні імена як еталони порівняння (на матеріалі німецької мови).	197
НИКОЛЮК Т. В. Особливості сучасної політичної мовної комунікації.	199
ПАВЛЮК А. Б. Англійська народна казка як матриця літературної казки.	201
ПАСИК Л. А. Об'єктивація концепту CORONAVIRUS у німецькому Інтернет-дискурсі.	205
ПІДДУБНА А. М., ОДАРЧУК Н. А. Тактики негативної ввічливості в англomовному політичному дискурсі.	207
РЕГЕНТ А. І. Politeness Principle and Its Strategies in Modern English Conversational Discourse.	210
РИЧАГІВСЬКА Ю. Є. Стилiстичний синтаксис як галузь лінгвостилістики.	212
САБО О. А. Загальне і специфічне у розвитку артиклів англійської мови.	215
СТЕРНІЧУК В. Б. Семіотична модель комунікації. Від Я до Іншого.	218

СУХАРЄВА С. В. «Емігранти» С. Мрожека: до проблеми відчуження особистості.	220
ФЕДІК Ю. М. Сучасні лінгвістичні підходи до трактування поняття «мультимодальність».	223
ФУРМАН О. М. Вербальні та невербальні засоби репрезентації COVID-19 в англomовних масмедійних інфографічних текстах.	227
ШКЛЯЄВА Н. В., ЖАЛКО Т. Й. Обряд сватання як один з елементів передвесільної обрядовості населення Західного Полісся та західної частини Волині.	232
ШКЛЯЄВА Н. В., ВОЗНЯК О. М., ПІМЕНОВА О. О. Заручини та запросини як елементи передвесільної обрядовості населення Західного Полісся та західної частини Волині.	236
ШКЛЯЄВА Н. В., СКЛЯРЕНКО Н. В., ШКЛЯЄВА І. О. Традиційний весільний одяг молодих в народній обрядовості населення Західного Полісся та західної частини Волині.	239
ШКЛЯЄВА Н. В., БОНДАРЧУК І. М., СИРОВАТКА Т. Ф. Функції слів на позначення предметів побуту в романі Б. Лепкого «Мотря».	241

V. Лінгвокультурологічні аспекти перекладу.

МАРТИНЮК О. М. Регіональна лексика як частина національно-культурної спадщини французького народу.	246
МУЛЯР С. П. Переклади творів Лесі Українки російською мовою (на матеріалі поезії «Бахчисарай»).	248
МЯЛКОВСЬКА Л. М. Мова художнього твору Г. Сенкевича «Вогнем і мечем»: компаративний аспект.	250
ПЕРШКО І. В., МАНЮТА А. Ю. Англійські фразеологізми та ідіоми з компонентами-назвами одягу.	254
ПРИХОДЬКО В. Б. Фразеологія І. Франка: проблеми іншомовної інтерпретації.	256
СПОРИШ Я. С., СЕМЕНЮК А. А. Способи перекладу англійських фразеологізмів.	260
ХАРКЕВИЧ Г. І. Кінетичні засоби відображення стану тривоги в англomовній художній прозі.	262
ЦЬОЛИК Н. М. Переклад наукових текстів як особливий вид перекладацької діяльності.	264
ЯНОВЕЦЬ А. І. Критичний аналіз дискурсу як інструмент досягнення еквівалентності в перекладі.	267

СЕКЦІЯ 1

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИВЧЕННІ ТА ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

*Алиєва А. Д., канд. філол. наук., викладач
кафедри іноземної та української філології,
Луцький національний технічний університет*

Проблема викладання іноземних мов у закладах вищої освіти в умовах глобалізації

Глобалізація сучасного світу, це явище, яке здійснює безпосередній вплив практично на всі галузі суспільства. Процеси глобалізації включають в себе такі явища як інтернаціоналізація економіки, відкриття кордонів, виникнення нових ринків, зростання трудових міграцій, розширення культурно-інформаційних контактів між окремими народами та державами і т. п. В умовах глобалізації суспільства актуальності набуває проблема формування та вдосконалення навичок усного мовлення не лише рідною мовою, а й іноземною [3].

Закономірним є той факт, що процес вивчення іноземних мов починається в період навчання дитини ще в початковій школі, коли вона вивчає літери іноземного алфавіту, вчиться формувати склади, читати, писати. З кожним роком навчальна програма передбачає вдосконалення мовленнєвих навичок учнів, але після закінчення загальноосвітнього навчального закладу відбувається перехід на новий рівень, рівень вищого навчального закладу.

Як правило, у більшості навчальних закладів викладання іноземних мов здійснюється на основі традиційних методів навчання, які спрямовані на розвиток та вдосконалення пізнавальної діяльності здобувачів освіти, формування та вдосконалення їх діяльнісного компоненту, розвитку інтелектуальної діяльності і лише потім розвиток та вдосконалення їх мовної компетенції в галузі іншомовної освіти. Але в умовах глобалізації, використання традиційних методів навчання виявляється малоефективним, саме тому актуальності набувають проблеми, пов'язані із використанням інноваційних методів навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі [7].

Вирішення даної проблеми можливо лише у тому випадку, коли буде здійснено перехід до інноваційних методів навчання іноземної мови, які дозволять розвивати особистісні якості кожного із здобувачів освіти, сприятимуть формуванню навичок усного мовлення та виведенню їх на якісно новий рівень знань та практичного використання іноземної мови. Перед педагогами вищих навчальних закладів виникає ряд супутніх проблем, які відображаються на процесі формування та розвитку іншомовної компетенції здобувачів освіти, серед них провідними стають:

– необхідність вибору таких інноваційних методів навчання, які дозволять якісно формувати та розвивати мовленнєву компетенцію здобувачів освіти;

– формування навичок раціонального використання інформаційно-цифрових технологій в курсі викладання іноземної мови при роботі за чинною програмою та з урахуванням тієї форми навчальних занять, які визначені навчальною програмою;

– раціонально організувати та впроваджувати елементи самостійної роботи для формування та вдосконалення навичок саморозвитку та самовдосконалення, зокрема під час формування та розвитку їх мовної компетенції [1].

У працях вітчизняних та закордонних науковців проблемі пошуку ефективних методів викладання іноземних мов присвячено чимало робіт, але постійна глобалізація зумовлює необхідність пошуку таких форм роботи, які будуть максимально ефективними та дозволять формувати іншомовну компетенцію здобувачів освіти на максимально якісному рівні. На сучасному етапі можна визначити наступні ефективні підходи до вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти:

- інформаційний, характеризується точністю та конкретністю теоретичних знань;

- підхід-інновація дозволяє досягнути високого рівня позитивної мотивації у процесі здобуття знань з усіх предметів, зокрема під час вивчення іноземних мов, зумовлює високий рівень функціональної активності інтелектуальних та вольових сфер, дозволяє сформувати стійкий інтерес до вивчення окремих навчальних дисциплін;

- біхевіористичний підхід, це підхід, який ґрунтується на формуванні реакцій на стимули іншомовного походження, через пізнання традицій та знання системи цінностей інших країн, сприяє формуванню вміння валідно демонструвати свої знання у процесі комунікації;

- когнітивний підхід базується на знаннях людини, її вмінні використовувати оточуючі її об'єкти для підвищення ефективності освітнього процесу;

- використання прагматичного підходу базується на можливості використання прагматичного контексту в реальних комунікаціях;

- індивідуальний підхід ґрунтується на підборі комплексів індивідуальних завдань, що дозволять застосовувати елементи особистісно-орієнтовного навчання в ході вивчення іноземних мов, що, в свою чергу, сприятиме набуттю нових знань та формуванню нових вмінь;

- комунікативний підхід дозволяє поєднати свідомі та підсвідомі елементи навчального процесу під час вивчення іноземних мов, що дозволяє оперувати іншомовними моделями під час їхньої комунікативномовленнєвої функції;

- свідомо-пізнавальний підхід направлений на формування у здобувача освіти навичок створення та використання лексико-граматичних моделей, що виявляються ефективними під час свідомого конструювання окремих висловлювань та іншомовних мовленнєвих виразів;

- тематичний підхід дозволяє проводити уніфікацію тем, надаючи їм при цьому творчого вияву та характеру;

- підхід-діяльність зумовлює необхідність визначення походження прагматичних та семантичних аспектів іноземної мови, визначення особливостей її функціонування та формування чітких, логічно-послідовних зв'язків між її природою та функціональними особливостями;

- інтуїтивно-свідомий підхід враховує моделі в інтенсивному режимі з подальшим усвідомленням їхнього значення та правил оперування ними [5; 6].

Глобалізація суспільства зумовлює необхідність формування та розвитку інформаційно-цифрової компетенції здобувача освіти. Але зважаючи на його мовний аспект, можемо вести мову про те, що вивчення іноземної мови буде ефективним за рахунок використання інформаційно-цифрових технологій в освітньому процесі. В умовах пандемії, яка поширилась світом у 2020 році, використання інформаційно-цифрових технологій стало головною проблемою у ході формування та вдосконалення іншомовної компетенції здобувачів освіти за рахунок того, що всі навчальні заклади України здійснили перехід до дистанційної форми навчання. Перед викладачами знову стала проблема вибору інформаційно-цифрових методів та форм навчання, які будуть ефективними у питанні вдосконалення навичок усного та писемного іншомовного мовлення.

На даному етапі, коли дистанційне навчання є організованим, та базується на використанні окремих освітніх платформ, можна вести мову про те, що дана проблема є вирішеною, адже і викладачі і здобувачі освіти повноцінно освоїли інформаційно-цифрові технології і активно співпрацюють як в синхронному так і асинхронному режимах, вільно спілкуються під час відеоконференцій, семінарських занять та вдосконалюють навички як усного так і писемного мовлення [3; 4; 7].

Узагальнюючи, можемо вести мову про те, що глобалізація суспільства зумовлює формування новітніх освітніх технологій та прийомів, освоєння яких, як викладачами так і здобувачами освіти, сприятиме формуванню та вдосконаленню іншомовної компетенції майбутніх випускників вищих навчальних закладів. Одним із основних елементів глобалізації є інформатизація суспільства за рахунок активного використання інформаційно-цифрових технологій, які, як в умовах дистанційного так і очного навчання, можуть активно використовуватись з метою формування та вдосконалення навичок усного та писемного мовлення здобувачів освіти вищих навчальних закладів.

Список використаної літератури

1. Антонюк Н. М., Титаренко О. Ю., Горохова І. В. Вивчення іноземних мов в контексті гуманістичної освіти. *Вісник Академії адвокатури України*. 2009. №1. С. 228–233.

2. Безкоровайна О. В., Мороз Л. В. Актуальні аспекти комунікативної компетенції студентів ВНЗ. *Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]*. Сер.: Філологічна. 2012. №25. С.12.

3. Велущак М.Я. Вплив сучасних тенденцій глобалізації на підготовку майбутніх фахівців з міжнародного бізнесу в США. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2016. № 2 (39). С. 48-51.

4. Колкер Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку. Москва: Академия, 2000. 264с.

5. Рудницька Т. Г. Інноваційні методи навчання іноземних мов у вищій школі в контексті гуманістичної спрямованості навчального процесу. *Гуманізм та освіта*. 2008. URL:<http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Rudnizka.php>. (дата звернення: 10.03.2021)

6. Смовженко Л. Сучасні підходи до викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. 2014. № 61. С.244–250.

7. Ушкаленко І. М., Зелінська Ю. С., Дистанційна форма навчання у вищих навчальних закладах України та інших країнах, *Електронне фахове видання «Ефективна економіка»* 2018. №4.

8. Традиції та інновації в методиці навчання іноземних мов: [навч. посіб. для студ. і вчит.] / [за ред. М.К. Колкової]. СПб.: КАРО, 2007. 267 с.

Бляшевська А. В., канд. пед. наук, доцент
викладач іноземних мов та методики викладання англійської мови
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

Федорець В. І. ст. 4 курсу (013 Початкова освіта)
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

Імплементация методу повної фізичної реакції у процес навчання англійської мови у початковій школі

Сучасний розвиток педагогічної науки потребує не стільки теоретичних розробок, як фундаментальних та методичних досліджень, спрямованих на стимулювання самостійного, активного, творчого мислення. Перспективні тенденції розвитку іншомовної освіти України, пов'язані з її входженням в загальноєвропейську освітню спільноту, спричиняють розширення функції навчального предмета «Іноземна мова» у початковій освіті. Основна мета навчання іноземної мови полягає у формуванні комунікативної компетенції, необхідної для участі в діалозі культур і цивілізацій сучасного світу [1].

В наші дні раннє навчання іноземної мови дозволяє забезпечити більш комфортне входження дитини в освітній процес початкової школи, благотворно впливає на розвиток особистості дитини [2; 4]. Проаналізувавши наукові праці, дотичні до цієї проблеми, варто зауважити, що процес навчання англійської мови є досить актуальним. Проблемою іншомовної освіти як особливої ланки в системі початкової освіти займалися В. Г. Редько [4] А. М. Богуш [1], В. М. Плахотник [3]. Праці М. І.Тадєєвої присвячені тенденціям розвитку ранньої іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи; оволодіння навчальною діяльністю вивчали Л. Виготський, П. Гончарук, Д. Ельконін, О. Леонтьєв та інші.

Проблемі періодизації найбільш сприятливого періоду до засвоєння іноземної мови присвячені роботи Н. Імідадзе, Р. Пенфілд. Окремі питання навчання молодших школярів іншомовного спілкування досліджували О. Бойко, Г. Матюха, Р. Мартинова, К. Оніщенко, С. Ніколаєва.

Серед відомих зарубіжних науковців, які першими звернули увагу на здатність молодших школярів вивчати мову через виконання фізичних дій, були Ф. Гуен, Г. Палмер, Дж. Ашер. Упродовж багатьох років вони досліджували процес вивчення мов таким способом на різних вікових етапах. Кожен з них прагнув створити метод, який би не лише давав найкращі результати у вивченні мов, а й стимулював навчання. Саме таким методом і виявився метод повної фізичної реакції.

Сучасне вивчення іноземної мови пропонує розмаїття форм та методів навчання. Одним із найсучасніших є метод повної фізичної реакції. Метод повної фізичної реакції (TPR – скорочено від повної назви методу англійською мовою «Total Physical Response») – це метод навчання іноземної мови через використання фізичних рухів, як реакції на усні стимули, команди, інструкції [5, с. 293].

Для молодших школярів цей метод реалізовується у вигляді рухливих ігор. Такий метод навчання ідеально підходить для даної вікової категорії, оскільки їм притаманне бажання постійно рухатися, імітувати, фантазувати. Метод TPR враховує вікові та психологічні особливості молодших школярів. Перевагою використання даної методики на уроках іноземної мови є мотивація дитини до навчання за рахунок створення комфортних для неї умов. Реагуючи на вимоги викладача фізичними діями, учень «пропускає через себе» отриману інформацію.

Навчальна мотивація молодших школярів, їхній емоційний стан значною мірою залежать від наявності і рівня розвитку у них інтересу до навчальних предметів, зовнішніх мотивів до процесу навчання. Тому вчителю необхідно знаходити і використовувати будь-які можливості для підвищення інтересу молодших школярів до іноземної мови. Цьому сприяють цікавість, новизна змісту та форми викладу матеріалу, різноманітність вправ для виконання, достатнє використання під час занять рольових та інших ігор, віршів, магнітофонних записів та діапозитивів, постійна зміна видів навчальної діяльності.

Метод повної фізичної реакції базується на узгодженні мовлення і дії: навчання мовлення здійснюється через фізичну (моторну) активність. Метод пов'язаний з теорією сліду пам'яті в психології, за якою: чим частіше та інтенсивніше фіксуються зв'язки в пам'яті, тим сильніші асоціації і більша ймовірність, що вони будуть відтворюватися. Відтворення може відбуватися вербально чи разом з моторною активністю. Поєднання вербальної і моторної активності підвищує ефект відтворення [3, с. 293]. Цей метод у найбільш загальному своєму вигляді використовується для навчання мови через команди і змушує показувати своє розуміння вивченого через фізичні рухи.

Автор методу повної фізичної реакції Джеймс Ашер подає класифікацію дій-реакцій учнів на мовленнєві та фізичні вказівки вчителя. Так, він виділяє наступні види вправ:

1. TPR-B («TPR with body»), які включають все (рухи, дії, накази), що може бути виконано за допомогою загальних рухів тіла. Наприклад, вправа «Simon says»: stand up, sit down, turn around, turn right, turn left, touch your nose, play football, ski, jump, run, play tennis, swim, play golf, go bowling, play volleyball, play basketball, play hockey, etc.

2. TPR-O («TPR with objects»), які засновані не лише на вивченні окремих слів, а й на виконанні певних дій з предметами. Наприклад, вправа «At the shop»: У вчителя на столі розкладено канцелярське приладдя. Вчитель, називаючи певний предмет, вказує на нього, бере його зі столу і показує дію, яку виконують саме з цим предметом. Діти мають повторити дії за наказом учителя.

3. TPR-P («TPR with pictures»). Тематичні малюнки є надзвичайно ефективним засобом навчання ІМ, особливо на початковому ступені. Наприклад, вправа «Sunday dinner»: На дошці розташовані тематичні малюнки із зображенням овочів / фруктів / напоїв. Учень має підійти, зняти з дошки певний малюнок з проханням дати йому те, що зображено на ньому.

4. TPRS (TPR-Storytelling), котрі включають розігрування нескладних історій та казок, що сприятиме швидкому та якісному засвоєнню учнями ЛО [6].

Метод повної фізичної реакції має свої переваги порівняно з іншими методами навчання іноземної мови молодших школярів старшого дошкільного віку, оскільки активізує іншомовне мовлення, приносить неймовірне задоволення від навчання, піднімає настрій, підтримує темп, сприяє розвитку у молодших школярів пам'яті та уваги, може бути використаний під час навчання різних за розміром, віком та здібностями груп молодших школярів, під час вивчення різних часових форм, а також частин мови, у класному мовленні (накази, інструкції), під час вивчення історій та казок, не вимагає великої підготовки чи матеріалів, а, отже, і часу, залучає до навчання як ліву, так і праву півкулі головного мозку.

Список використаної літератури

1. В'юнник В. О. Сучасні методи навчання молодших школярів іншомовного спілкування: від теорії до практики URL : <http://www.psyh.kiev.ua>

2. Коваленко О. Реалізація наступності дошкільної і початкової освіти // Реалізація наступності дошкільної і початкової освіти: збірник матеріалів [Редкол: К.І.Волинець, Г.Г.Кондратенко, Н.В.Кудикіна та ін.]. К. : КМПУ імені Б.Д.Грінченка, 2009. С.34-39.

3. Котенко О. В. Методика навчання іноземних мов у початковій школі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 356 с.

4. Лобода О.В. Методика навчання англійської мови молодших школярів дошкільного віку Методика навчання англійської мови молодших школярів: навч.-метод. посібник. К.: Київ. Ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 100 с.
5. Новікова Т.О. Метод повної фізичної реакції як один із ефективних методів формування іншомовної компетенції молодших школярів URL : <http://nauka.zinet.info/25/novikova.php>
6. Asher J. J. The Strategy of the Total Physical Response: An Application to Learning Russian *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 1965. Vol.3, Issue 4. P. 291-300.
7. Brewster J., Ellis G., Girard D. The Primary English Teacher's Guide. Penguin Books Ltd. 2012.
8. Richards, Jack C., Rodgers, Theodore S. Approaches and Methods in Language Teaching (A description and analysis). Cambridge : Cambridge University Press, 2008. P.168.

Глушенко М. О., студентка 4 курсу
Рівненський державний гуманітарний університет

Використання додатку «Quizlet» для вивчення лексики на уроках німецької мови в школі

Вивчення іноземних мов у Європі відбулося ще в XI ст. Однак в той час це могли собі дозволити лише знатні та заможні люди. Сьогодні вивчення іноземних мов є актуальною, затребуваною та невід'ємною частиною сучасного суспільства. З розвитком інформаційних технологій це стало доступним у всьому світі.

Для навчання іноземної мови онлайн-платформи пропонують нові можливості, зокрема, формування єдиного мовного простору, інтерактивного процесу навчання та мультимедійності. Інтернет-ресурси передбачають використання не тільки текстових, гіпертекстових або графічних матеріалів, але й аудіо- і відео файлів, анімації; активність усіх каналів сприйняття інформації під час роботи з різноманітними мультимедійним інтернет-контентом тощо. [1]

Серед безліч платформ та додатків, які допомагають при вивченні іноземних мов, ми приділили особливу вагу саме інтернет-платформі «Quizlet».

Quizlet – це онлайн-програма, генератор карток, у якій можна створювати двосторонні флеш-картки з будь-яких предметів з використанням візуальної, текстової та звукової опори. [2]

Додаток використовують понад 50 мільйонів користувачів у 130 країнах світу. Навчальні засоби та ігри Quizlet розроблені спеціально для мобільних пристроїв.

Як зазначають розробники цієї програми, мета додатку – допомогти кожному, хто навчається, повністю самореалізуватися. Все, що для цього потрібно – завзятість, правильний напрямок та інструменти для досягнення успіху.

Програма є вельми простою і доступною, достатньо завести ключові терміни – і вона відразу «видає» їх пояснення або визначення та цілу систему

проблемних завдань на кшталт: завдання з перехресним вибором, визначення правдивості або неправдивості твердження тощо. Програма дає також можливість відслідковувати прогрес учнів в онлайн-режимі; перевіряти рівень засвоєння лексики у формі гри. [3]

Першочерговим етапом користування додатком для вчителя розпочинається з реєстрації та створення власного аккаунта. Це стандартна процедура, що вимагає наявності електронної адреси. Є можливість налаштувати зручний для користувача режим повідомлень та сповіщень.

Дані картки можуть бути як на одній, так і на різних мовах. Додаток підтримує вісімнадцять мов. Також є можливість для озвучування слів в картках і до кожного слова підібрати зображення. Для зручного та логічного користування вчитель створює модулі.

Модуль – це інтерактивні групи карток, які використовуються для створення всіх навчальних режимів та ігор. [2]

Картки можна створити власноруч або вибрати ті, які були створені іншими користувачами сайту. Для створення модулю необхідно ввести як мінімум дві пари термінів-слово і визначення до нього. У модулі можливо створити до 2000 карток. Слова необов'язково набирати вручну, їх можна імпортувати з файлу або просто вставити з таблиці, скопіювати з Word або Excel. Це дуже зручно, якщо скласти певні словнички для вивчення, а потім вносити їх в Quizlet [2].

Для використання додатку «Quizlet» на уроках німецької мови необхідно впевнитись, що учень має можливість підключитись до будь-якого пристрою (смартфон, ноутбук, комп'ютер, планшет) та всевітня мережа Інтернет не дає збоїв при роботі, так як ігри та завдання працюють в режимі онлайн. Але, програмою можна також користуватись і без Інтернету, наприклад, при вивченні слів.

Комп'ютерна програма Quizlet має шість режимів роботи з картками. Режими роботи з картками дозволяють ефективно вивчати і тренувати нову лексику. Головний режим даної програми призначений для загального ознайомлення з набором слів та вивчення їх.

У цьому режимі можна:

- 1) гортати картки(переходити до наступної або попередньої картки);
- 2) перевертати картки (з однієї мови на іншу);
- 3) перемішувати картки;
- 4) зберегти картки позначені зірочкою;

Всі інші режими призначені для закріплення знань. [2]

Дані режими, які має програма «Quizlet»,можуть стати в нагоді для вчителів іноземної мови:

1. **«Пишіть, що чуєте».** У цьому режимі можна писати слова під диктовку. Режим розрахований на вивчення слів, розвиток розуміння на слух і правопис. Після проходження вправи з'явиться статистика , в якій буде зазначено, які слова і наскільки вивчено успішно.

2. **«Тест із чотирьох завдань».** Програма автоматично створює тест з чотирма видами завдань. Вчитель сам може у налаштуванні додавати або забирати певні завдання. До таких завдань входить: написати переклад слова, зіставити слово і правильну відповідь, вибрати правильну відповідь з декількох запропонованих, відповісти вірно чи невірно у твердженні. Результати оцінюються за 100-бальною шкалою. Сам тест можна роздрукувати.

3. **Гра «Гравітація»** Зверху падають астероїди-слова, які притягуються гравітацією. Ці слова потрібно збивати, правильно набираючи переклад збільшується з часом, чим більше пройшли, тим швидше летять слова-астероїди. Гра закінчується, коли закінчуються всі спроби. Пройти повністю таку гру не можна, можна лише побити попередній рекорд [2].

Список використаної літератури

1. Карпушина М., Шумило І. Використання освітніх інтернет-платформ у навчанні іноземної мови. *Інформатизація вищого навчального закладу* : зб.наук.пр., Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2018. Вип. № 903 с.81-87.

2. Покурар А. Методичні рекомендації «Сервіс Quizlet та мобільний додаток» URL: <https://naurok.com.ua/metodichni-rekomendaci-servis-quizlet-ta-mobilniy-dodatok-111731.html> (дата звернення: 26.03.2021)

3. Постоюк Н. Використання додатку «Quizlet» для вивчення лексики студентами ДУТ *Науково-методичне повідомлення* URL:http://www.dut.edu.ua/ua/news-1-525-8498-vikoristannya-dodatku-quizlet-dlya-vivchennya-leksiki-studentami-dut_kafedra-inozemnih-mov (дата звернення: 12.03.2021)

Голембієвська М. В., викладач іноземної мови
ВСП « Технічний фаховий коледж Луцького НТУ»

Сучасні уроки іноземної мови у старшій школі: інноваційні інструменти вчителя

Наше суспільство стрімко розвивається і прагне відповідати новим світовим тенденціям, які диктують умови, необхідні для повноцінного росту особистості. Одна з них – знання іноземної мови. Тому питання про необхідність її вивчення є вже давно вирішеним та не потребує доведення.

Разом з цим змінюється і освіта, вчителі та їхні уроки вже не можуть залишатися такими, як декілька десятиліть тому. Загальновідомо, що основною метою навчання іноземної мови є формування в учнів комунікативної компетенції. Це означає оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування, розвиток умінь учнів використовувати мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу.

В умовах комунікативно орієнтованого викладання змінилися форми та методи організації сучасного уроку. Структура сучасного комунікативно орієнтованого уроку теж зазнала змін. Як правило, виділяють наступну структуру:

1. Мотивація

Мета цього етапу – зосередити увагу учнів на проблемі та викликати інтерес до теми обговорення на уроці. На цей етап уроку відводиться не більше 5% часу заняття.

2. Оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів.

Мета – забезпечити розуміння учнями змісту їх діяльності, тобто того, чого вони повинні досягти в результаті уроку (або позаурочного заходу) і що від них очікує вчитель.

Формулювання очікуваних результатів уроку – це принциповий момент інтерактивного навчання, бо, не усвідомивши цього, учні можуть сприйняти навчальний процес як ігрову форму діяльності, не пов'язану з навчальним предметом. Правильно сформульовані, а потім досягнуті результати – це гарантія успіху.

3. Надання необхідної інформації

Мета – дати учням достатньо інформації для того, щоб на її основі виконувати практичні завдання. Це може бути читання або аудіювання мовного матеріалу, міні-лекція або бесіда, виконання домашнього завдання. Ця частина уроку займає приблизно 10-15% часу.

4. Інтерактивна вправа – центральна частина уроку

Мета – практичне освоєння матеріалу, досягнення поставлених завдань заняття. Дана частина займає, як правило, близько 50-60% його часу.

5. Підведення підсумків, оцінювання результатів уроку

Мета – рефлексія, усвідомлення того, що було зроблено на уроці, чи досягнуто поставленої мети, як можна застосувати отримане на уроці в майбутньому. Для оцінювання результатів бажано лишати до 20% часу уроку.

Працюючи з учнями старшої школи, тобто з дітьми приблизно 15-17 років, вчителі повинні розуміти психо-фізіологічні особливості їхнього віку та чітко усвідомлювати, які типи та види завдань допоможуть досягнути поставленої мети.

Найперше, варто дозволити учням говорити. Підлітки дуже зосереджені на собі та надзвичайно емоційні. Їм подобається розповідати про себе, своє життя, висловлювати власну думку. Можна запропонувати їм, наприклад, створити та вести свій блог. Тут вони матимуть змогу писати статті та навіть знімати відео. Соціальні медіа та Інтернет дають для цього безліч можливостей. Це набагато цікавіше, ніж працювати на аркуші паперу. Тут вони можуть вільно та безкінечно говорити про те, що їх найбільше цікавить — тобто про себе самих. Використання відео є ефективним, тому що воно приносить зовнішній світ до учнів, і вони можуть генерувати великі дискусії в класі. Також відео надихають учнів висловлювати власну думку та ділитися нею.

Також треба надати учням право голосу. Підлітки хочуть знати, чому вони щось роблять, як це їм допоможе та як це пов'язано з їхнім життям. Якщо уроки стосуватимуться безпосередньо самих дітей, то це буде чудовою мотивацією для них. Власний досвід підлітків може виявитися набагато кориснішим, ніж будь-який ресурс із книжки чи Інтернету. Іноді можна дозволити їм самим проголосувати та обрати теми, які їм буде цікаво вивчати.

Чудовим інструментом для сучасного вчителя є впровадження елементів гри в навчальний процес. Гейміфікація доводить свою ефективність. Деякі дослідження показують, що правильно застосована гейміфікація може поліпшити відвідуваність, підвищити розуміння змісту матеріалу, заохотити до участі в роботі та, в підсумку, поліпшити успішність. Настільна гра, робота в парах, поділ на команди, отримання балів, проходження рівнів, дошка лідерів, бінго – усе це та багато іншого доступні сьогодні вчителю та допомагають йому у роботі.

Також пропонується дозволити підліткам «вийти за межі» своєї парти, тобто ходити, рухатися, виконуючи певні завдання вчителя. Mingle activities – це короткі вправи, під час яких учні переміщують класом та спілкуються між собою. Це активізує спонтанне мовлення між ними, створює дружню атмосферу в колективі. Для досягнення максимальної ефективності вчителю потрібно забезпечити більший простір для проведення заняття, проінструментувати учнів щодо їх розміщення та необхідних завдань.

Як бачимо, робота з учнями старшої школи – це своєрідний виклик для вчителя, це ситуація, коли необхідно надати дітям максимум свободи та незалежності, дозволити їм приймати рішення та впливати на ситуацію, дати можливість поділитися власним досвідом та висловити свою думку, але при цьому не можна забувати, що все відбувається в рамках заняття. Досягнення основної мети вивчення іноземної мови підлітками можливе лише за умови наявності у них мотивації – бажання вивчити мову та розуміння важливості цього для них самих.

Список використаної літератури

1. Практичний курс методики викладання іноземних мов. Андреасян І.М. [та ін]; під заг. ред. І.М. Андреасян. Мінськ: Тетра Системс, 2017. 288с.
2. Сучасні уроки англійської мови: прийоми та інструменти: Інтернет-конференція (січень 2021) URL: www.youtube.com/watch?v=sWJuYj77uKE (дата звернення 12.03.21)
3. Nayriye Kayi. Teaching Speaking: Activities to Promote Speaking in a Second Language [online] URL: <http://iteslj.org/Techniques/KayiTeachingSpeaking.html> (accessed on March 1, 2021)
4. Nunan, D. Designing Tasks for the Communicative Classroom (Cambridge Language Teaching Library). Cambridge: Cambridge University Press, 1989. 224 p.

Метод проєктних технологій як засіб формування здорової особистості на заняттях з іноземної мови

На сучасному етапі розвитку освіти перед кожним вчителем постає завдання втілювати та ефективно застосовувати інноваційні технології з метою успішної соціалізації та креативної самореалізації дитини у подальшому житті. Саме тому постало питання пошуку й використання інноваційних методик та технологій, які б надали змогу формувати розвинену креативну особистість з міцним фізичним та психічним здоров'ям, здатну до соціальної адаптації в суспільстві.

Мета допису є розгляд використання проєктних технологій на заняттях з іноземної мови як таких, що сприяють формуванню здорової особистості.

Стрімкий розвиток «інформаційного» суспільства потребує соціально адаптованої людини з міцним фізичним та психічним здоров'ям, здатної до самоствердження, самодостатності у дорослому житті, креативної самореалізації, з розвинутими уродженими здібностями.

Отже, завдання школи – поступове і цілеспрямоване формування такої особистості, яка бажає і вміє реалізовувати свої здібності, вміння та навички та набуті знання у реальному житті.

Предмет англійська мова має великі можливості у формуванні психологічно здорової особистості: поряд з рідною мовою він розвиває мислення школярів. Реалізація особистісно-орієнтованого підходу передбачає спілкування, яке базується на інтересі до учня, на доброзичливому, тактовному, поважному ставленні до співрозмовника, врахуванні особливостей характеру, темпераменту і, навіть, настрою.

Поряд з цим підвищити мотивацію до навчання, створити умови, за яких учні можуть проявити пізнавальну активність і скористатися набутими знаннями та сформованими навичками й уміннями допомагає впровадження методики проєктних робіт. Вона сприяє формуванню вміння учнів самостійно і вмотивовано організовувати свою пізнавальну діяльність у роботі з іншомовним матеріалом; дає можливість брати участь в організації та проведенні навчально-пошукової роботи; здійснювати пошук потрібної інформації з іншомовних джерел; критично оцінювати достовірність отриманої інформації.

Проєктна методика акцентує увагу на важливості співпраці та взаємодії між учнями, сприяє саморозвитку, самоосвіті, формує критичне мислення. Учні навчаються орієнтуватися в потоці інформації, аналізувати її, узагальнювати, робити висновки. В майбутньому учні зможуть творчо підходити до розв'язання проблем, легше пристосуються до дорослого життя, зможуть правильно обрати майбутню професію. Ця методика дає можливість на заняттях англійської мови зробити акцент на креативному розвитку особистості як запоруки соціальної адаптації дитини у шкільному колективі, як проєкції суспільства.

Отже, у процесі залучення учнів до проектної діяльності створюються умови для формування соціально здорової особистості, у якої позитивно спрямована комунікативність, доброзичливе ставлення до однолітків, молодших та дорослих, присутня здатність до актуалізації в колективі. Така особистість соціально активна, вміє протистояти соціальному тиску та орієнтуватися в різних життєвих ситуаціях, прагне гармонії та справедливості в колективі. Їй притаманна доброзичливість, відповідальність, толерантність, повага до правил і законів колективу.

На уроці під час проектної діяльності учні проявляють свою ініціативу і творчість, підвищується інтерес до вивчення предмета шляхом розвитку внутрішньої мотивації, коли процес навчання переміщується на учня, доречно говорити про створення умов для формування психічно здорової особистості. Психічно здорова дитина – це дитина з адекватною самооцінкою, гармонією душі та зовнішньої поведінки. Такій дитині притаманні самоконтроль, самодисципліна, урівноваженість, самостійність, незалежність у мисленні, в життєвій позиції, самокритичність. Психічно здорова особистість, як правило, творчо активна. Під час роботи над проектом кожна дитина має змогу проявити активність на своєму рівні.

Основна роль у процесі розвитку особистості належить духовному здоров'ю, яке визначає загальний стан дитини. Паростки духовності закладені в кожній дитині. В одних вони міцніші, а в інших слабші. Про дитину, яка виконує будь-яку справу уважно, старанно, має потребу у пізнанні світу, в розумінні свого місця в ньому, має добре ставлення до оточуючих, прагне до моральності, культури стосунків, готова прийти на допомогу за першої необхідності, можна сказати, що це духовно здорова особистість. Під час підготовки, планування та основної роботи над проектом створюються умови для яскравого прояву саме таких позитивних рис. Створюються умови для навчання і виховання в такий спосіб, щоб дитина не тільки опанувала, але й успішно реалізовувала отримані знання, навички в зручній для неї спосіб.

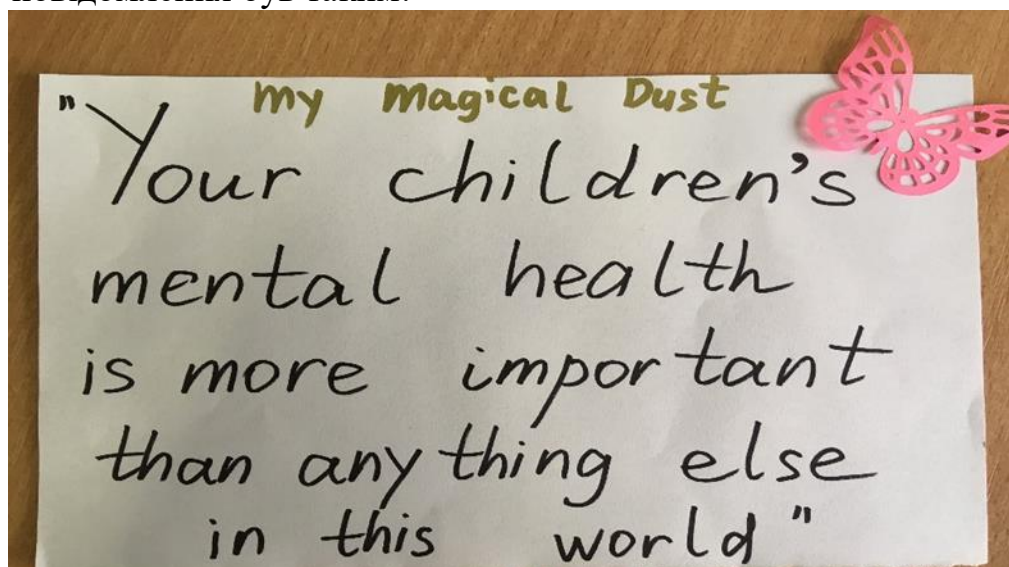
Разом з тим потрібно формувати культуру здорового способу життя учнів не лише у навчальний, а й позаурочний час. Серед форм та методів процесу формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя пріоритетна роль належить активним методам, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії, спрямовані на самостійний пошук істини, розвиток здібностей дитини і сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи і творчості. Тут важлива спільна робота з учнями щодо розробок сценаріїв і проведення свят, конкурсів та зайнятості у різноманітних проектах.

Під час участі у Міжнародному проекті «My Magical Dust» в 6 б класі був використаний метод практичної соціології, а саме: учні 6 класу провели анкетування серед учнів 5-11 класів з проблеми ставлення дітей школи та їх батьків до психічного здоров'я; обробили результати опитування, відобразили це у вигляді графіків. Також учні виконували різноманітні цікаві завдання.

Під час виконання завдання під назвою “Education At Heart” учні ділилися своїми вподобаннями та відкрито говорили про свої позитивні та негативні емоції, фактори, які їх спричиняють. Учасники проекту переглянули відео, на основі якого кожен учень виготовив «паперове сердечко», на якому праворуч написав про ті речі, які викликають радість та захоплення, а ліворуч - усе те, що викликає сум, хвилювання, тривогу. Завдання вчителя було прислухатися до думок учнів та знайти шляхи покращення їх самопочуття. Одним з методів вирішення проблеми може бути бесіда вчителя з шкільним психологом, цінні поради якого стануть у нагоді для вирішення проблеми.

Завдання «The Children Are The Curriculum» містило повідомлення для батьків, у якому йшлося про важливість психічного здоров'я.

Зміст повідомлення був таким:



Учні поширили таке повідомлення серед батьків, родичів та знайомих та обговорили важливість змісту.

Під час проведення таких заходів в учнів формується ставлення до власного здоров'я як до найвищої соціальної цінності, загальна фізична працездатність, навички співробітництва, ефективного спілкування, відчуття прекрасного у житті, природі, мистецтві; відсутність акцентуацій характеру та шкідливих поведінкових звичок, здатність до саморегуляції, самовиховання.

Висновок. Працездатність учнів – це основна величина, що визначає ефективність навчального процесу. Адже учень, який втратив здоров'я, – це людина з комплексом проблем, оскільки на шляху його самореалізації виникає нездоланна перешкода – проблема із здоров'ям. Використання технологій проектного навчання сприяє формуванню розвиненої креативної особистості з міцним фізичним та психічним здоров'ям, здатної до соціальної адаптації в суспільстві. Реалізується одне з завдань шкільної освіти, що передбачає виховання громадянина з свідомим ставленням до засад здорового способу життя.

Он-лайн тестування знань здобувачів як технологія підвищення якості освіти

В умовах пандемії широке впровадження дистанційного навчання в усьому світі передбачає і відповідні форми якісного контролю знань здобувача. Наразі використовують систему он-лайн тестування, яка дозволяє не лише викладачеві, а й здобувачеві освіти самостійно перевірити свої знання, проконтролювати засвоєння вивченого обсягу матеріалу. Одними з перших університетів, де давно запроваджено дистанційне навчання, є університети США, Німеччини, Швейцарії, Австрії та для контролю знань студентів використовується електронне тестування. Здебільшого обирають платформу Moodle, але використовують й інші електронні ресурси.

Під on-line електронним контролем розуміють процедуру, що дозволяє оцінити рівень засвоєння і розуміння досліджуваного матеріалу з метою управління поточним навчальним процесом і забезпечення індивідуалізації навчання в електронному середовищі. Електронне тестування - це процедура атестації, встановлення відповідності особистісної моделі знань, нової необхідної стандартизованої моделі. Стає зрозумілим, що контроль - це сама процедура управління навчанням і є невід'ємним елементом самого процесу, а тестування це є процедура встановлення факту: володіє здобувач матеріалом чи не володіє [1].

Опанування іноземної мови дистанційно теж вимагає нових підходів до поточного, модульного, проміжного, підсумкового контролю знань студентів. У Луцькому НТУ використовуються різноманітні інформаційні технології, які здатні забезпечити якісну оцінку знань здобувачів. Широко запроваджено Moodle, як основну, та викладачі іноземної мови використовують можливості ресурсу Google classroom, як допоміжного, для проведення он-лайн тестування.

За традиційної системи навчання часто викладачеві недостатньо часу для опитування та оцінки знань кожного студента групи, тому використання он-лайн тестування поряд з традиційними заняттями є доречним також.

Варто вказати на переваги он-лайн тестування:

- можливість охопити усі стадії навчального процесу;
- висока ступінь об'єктивності та неупередженість;
- можливість перевірки знань усіх студентів одночасно;
- звільнення викладача від рутинної роботи по перевірці робіт;
- можливість використання он-лайн тестування для підвищення якості професійної підготовки здобувачів у цілому.

Зазначимо й кілька недоліків он-лайн тестування, а саме:

- відсутність мовного контакту здобувача із викладачем;
- нехтування рівнем розвитку особистості;
- значні затрати часу на розробку комплексу завдань викладачем;

Викладач самостійно розробляє тести та вносить їх у Google form, розміщуючи її у Moodle чи Google classroom. Після виконання тесту студент зразу ж бачить результат. Різні способи налаштування он-лайн тестування дають змогу зробити студентові кілька спроб, або ж лише одну в залежності від поставленої викладачем мети. Виконання тесту у кілька спроб мотивує студента підготуватись краще до наступної спроби, проконтролювати себе. Встановлюється також обсяг часу на виконання завдання, що є хорошим предиктором успішного time-менеджменту студента у майбутньому.

Он-лайн тестування успішно використовується і у випадку самостійного опрацювання навчального матеріалу, оскільки при застосуванні технології flipped learning більша частина його опрацьовується студентом самостійно. У цьому випадку он-лайн тестування допоможе студентові контролювати рівень його підготовки, мотивувати до навчання, до досягнення кращого результату.

Уміння перевірити якість знань з допомогою тестів не створюватиме нашим студентам проблем і у випадку навчання у закордонних навчальних закладах освіти.

Використання он-лайн тестування покращує якість перевірки знань, формує позитивне ставлення до предмета «Іноземна мова», оскільки контроль здійснюється швидко, об'єктивно та неупереджено. Впродовж навчання студенти виконують також різноманітні тести з граматики, завдання у тестовому форматі на знання синонімічного ряду та інші, котрі пропонуються як електронний ресурс у мережі Інтернет. Доступ до Інтернету та наявність у кожного мобільного телефона дає можливість пройти тест будь-де та будь-коли у випадку самостійної роботи.

Отже, он-лайн тестування є необхідним елементом контролю знань здобувача закладу вищої освіти, оскільки позитивно впливає на підвищення якості його знань, ефективний їх контроль; допомагає заощадити час на занятті з «Іноземної мови» для комунікації та формує незалежну самооцінку студента.

Список використаної літератури

1. Кузьміна О.М. Он-лайн тестування знань здобувачів – інструмент підвищення якості освіти. *Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія*: матеріали міжвузівського вебінару (м. Вінниця, 31 березня 2017 р.) відп. ред. Л.Б.Ліщинська. Вінниця : ВТЕІ КНТЕУ, 2017. С. 53.
2. <http://lv.testportal.gov.ua:8080/> (accessed on March 14, 2021)
3. <https://zno.osvita.ua/master/english/> (accessed on March 14, 2021)

Вибір соціальних форм на уроках іноземної мови

На сучасному етапі вивчення та викладання іноземних мов як з теоретичної, так і з практичної точки зору широко поширене застосування різних соціальних форм роботи. З одного боку, такі форми роботи урізноманітнюють процес навчання і надають урокам певної насиченості, з іншого - вони допомагають учням спілкуватися між собою та покращувати міжособистісні стосунки. Необхідність висвітлення даної теми обумовлена проблемою вибору соціальних форм на уроках іноземної мови, актуальність якої постійно зростає [3, с.48].

Протягом останніх десятиліть багатьма науковцями ведеться активний пошук шляхів підвищення ефективності навчального процесу, розглядаються й аналізуються різні методи, способи й організаційні форми навчання, як варіанти педагогічного спілкування й взаємодії між вчителем й учнями в навчанні.

Процес навчально-виховної діяльності під час навчання іноземної мови можна впевнено назвати моделлю сучасного суспільства, адже збагачення мовних навичок в першу чергу залежить від якості шкільної освіти. Стрімкий розвиток у суспільстві іноземних мов сьогодні обумовлює підвищення ускладнення навчальної компетенції практично усіх видів мовленнєвої діяльності, різних видів мовних навичок та умінь під час навчально-виховного етапу. Саме завдяки цьому освітній процес вивчення даної дисципліни супроводжується використанням різних соціальних форм організації навчальної діяльності. Такі форми роботи на уроках іноземної мови мають конкретну мету – створити хороші умови для благополучного навчання кожного з учнів, для розвитку його мовленнєвих компетенцій та готовності до успішної самореалізації під час спілкування з використанням уже набутих іноземних навичок. Навчання англійської, німецької чи будь – якої іншої мов в умовах розвитку сучасного суспільства повинне виконувати соціальний наказ: підготувати кожного учня до самостійної реалізації попередньо набутої іншомовної компетенції, а саме високої комунікативності та вміння відчувати себе вільно в іншомовному середовищі.

Сучасна школа використовує такі соціальні форми навчання, як індивідуальну, групову, фронтальну та партнерську. Ці форми є компонентами системи навчання іноземній мові, дослідження яких присвячене їх впливу на сам освітній процес та його урізноманітнення [2, с.19]. Кожна соціальна форма має свої особливості та умови використання. Наприклад, індивідуальна робота забезпечує спокій у процесі навчання, учень працює у своєму темпі і ні від кого не залежить, але з іншого боку сильніші учні швидше за слабших. Робота в парі також має переваги та недоліки. Такого типу парна робота підвищує рівень мовленнєвої діяльності та уможливорює взаємопідтримку, але рівень співпраці учнів йде на спад через різне сприйняття ними навчального процесу [1].

Групова форма роботи обумовлює спілкування вчителя з групою учнів, які взаємодіють між собою. Мова, будучи найважливішим засобом комунікації, виконує безліч соціальних функцій, і саме групова робота відкриває можливості для усвідомленої соціальної взаємодії. Навчання іноземній мові в цій формі освітнього процесу має характер співробітництва й сприяє взаєморозумінню. Дана соціальна форма роботи дає можливість об'єднати та заохотити учнів для досягнення спільної мети [4, с.279]. Групова форма роботи регулює структуру взаємовідносин в процесі навчання. На сучасному освітньому етапі навчання іноземної мови велику увагу приділяють інноваційним технологіям, спрямованим на розвиток не лише творчого потенціалу учня, але й на вміння мислити та швидко реагувати, покращуючи комунікаційні навички.

Питання про соціальні форми та інноваційні технології збагачують навчальний процес, в якому відбувається взаємодія учасників між собою. Вибір форм для конкретного варіанту педагогічного спілкування залежить від багатьох факторів. Одне з головних завдань школи - якомога більше заохочувати кожного учня і нікого не залишати позаду. Отож, залучення нових інноваційних технологій навчання іноземної мови в освітньому процесі є не лише бажаним, а й необхідним.

Список використаної літератури

1. Кооперативне навчання як метод освітньої роботи. URL:<https://ru.osvita.ua/vnz/reports/pedagog/13988/> (дата звернення: 5.03.2021)
2. Громова О.Я. Організація парної та групової роботи на уроці іноземної мови URL: www.rudocs.exdat.com/docs (дата звернення: 12.03.2021)
3. Schneider, M. & Mustafić, M. Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe. Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet. Berlin: Springer. 2015.
4. Wecker, C. & Fischer, F. Lernen in Gruppen. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz. 2014 (6., vollständig überarbeitete Aufl., S. 277–296).

*Дзямуніч Н. І., старший викладач,
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради
Ляшко А. В., студентка,
Волинський національний університет імені Лесі Українки*

Сучасні проблеми освіти онлайн

Сьогодні система вищої освіти в Україні зазнає кардинальних зрушень, змінюється розуміння її цілей та цінностей, приходить усвідомлення того факту, що поняття освіти, до якого усі звикли, втрачає актуальність та ефективність без залучення до навчального процесу інформаційних технологій.

Новітні ІТ все більше проникають у вищу школу, стають майже її основною системною складовою, що багато в чому визначає характер і вектор розвитку цілої галузі. Як зазначає К. Бугайчук, сьогодні, коли електронні ресурси склали значну конкуренцію друкованим виданнями, існує проблема взаємодії між традиційним підручником та засобами інформаційно-комунікаційних технологій [1].

К. Берзінс та А. Хадсон до електронних ресурсів зараховують віртуальні навчальні середовища, платформи, дослідницьке програмне забезпечення та інші електронні ресурси (наприклад, використання технологій Web 2.0, соціальних мереж або мобільного телефону), оскільки вони стосуються систем, що використовуються при навчанні, викладанні, адміністрації або управлінні. Крім того, автори зазначають, що на сучасному етапі імплементації електронної освіти в навчальних закладах, більшість установ мають формалізовану стратегію електронного навчання та персонал, найнятий в якості керівників електронним навчанням, який в дійсності нічого про таке навчання не знає та має не найкращий рівень знань про даний тип навчання.

На жаль, у багатьох закладах вищої освіти бракує зв'язків з ІТ-службами, які б допомогли імплемувати електронне навчання у освітній процес [2]. К. Берзінс та А. Хадсон провели опитування серед студентів, запитавши, які електронні ресурси вони використовують для навчання. Відповіді надали змогу виділити кілька основних категорій: інтернет-ресурси (електронні журнали, книги та спеціальні інтернет-сховища) (30%); соціальні мережі, включаючи Twitter, блоги та сайти типу Facebook (9%); системи записів студентів, спеціалізовані бази даних, програмне забезпечення та обладнання (6%) [2]. У цьому ж опитуванні автори поцікавились тим, які, на думку студентів та викладачів, є позитивні та негативні сторони використання електронних ресурсів. До переваг респонденти віднесли: більший та швидший доступ до матеріалів для підтримки їх навчання, простота використання та покращена комунікація між студентом та викладачем, незалежність від геолокації, розширений доступ, керування даними, спрощені послуги, якість та надійність інформації, підвищення успішності студентів, цілодобовий доступ до ресурсів, ергономічність, доступність для всіх (включаючи студентів з обмеженими можливостями), більша відвідуваність, вдосконалення досвіду студентів. Серед недоліків виділено: викладачі вважають, що надаючи доступ до навчання онлайн, відвідуваність аудиторних занять погіршиться; у разі збою системи ви залишитесь без матеріалів та завдань; стурбованість зменшенням особистого контакту зі студентами; побоювання та недовіра деяких викладачів до нових технологій; величезна кількість паролів та облікових записів; ліцензійні обмеження; відсутність у багатьох викладачів базових навичок роботи онлайн; більше навантаження через ілюзію полегшення виконання роботи онлайн [2].

Загалом, будь-який освітній електронний ресурс (електронний підручник, електронний зошит чи курс) повинен забезпечувати певні можливості, серед них: інтерактивна допомога у навчанні, підтримка індивідуальної та колективної форм навчання, зручний перегляд матеріалу, моніторинг результативності та виконання завдань, роботу з глосарієм, підтримку стандартів графічних інтерфейсів, наявність засобів контролю та аналізу помилок, наявність зон для коментарів тощо [3].

Ще до початку активного використання різноманітних електронних підручників, курсів та інших віртуальних ресурсів для дистанційного навчання велось чимало дискусій з приводу доцільності їх використання та подальших перспектив. В сучасних умовах життя та роботи в карантині можна зробити висновок, що доступ до віртуальних ресурсів, безсумнівно, надає низку переваг освітньому процесу. Набирають популярності освітні сервіси та портали з великою кількістю доступних курсів з усіх можливих дисциплін. Серед них EdEra, Coursera, Prometheus, SoloLearn, FutureLearn тощо.

Противники розвитку електронного навчання у світі вважають, що освіта в онлайні стає «тіньовою економікою освіти», що існує поряд з класичною, звичною нам освітою, а сучасні університети перетворюються на бізнес-проекти з викладачами-менеджерами з продажу та студентами-споживачами. Це призводить до росту конкуренції, «боротьби» за студента та початком кінця класичних університетів.

Також можна відмітити, що чимало українських викладачів, що звикли до старих методів викладання і не хочуть скористатися усіма можливостями 21-го століття, часто висловлюють скептицизм щодо ефективності та якості знань, отриманих онлайн, не вважаючи його гідною альтернативою навчанню в аудиторії. На думку П. Гемавата, професора кафедри глобальних стратегій бізнес-школи IESE (Барселона), ідея протиставлення двох освітніх моделей взагалі позбавлена будь-якого сенсу, оскільки майбутнє освіти не у протистоянні старого і нового, а в їх принципово новій комбінації. Прогнозується, що найбільшій популярності набуде змішаний формат навчання, коли студенти навчатимуться, скажімо, за стенфордським курсом, а в університеті братимуть консультації та складатимуть іспити [4].

Зауважимо, що за Болонською декларацією, система вищої освіти надає важливого значення індивідуалізації навчання студентів, значно збільшується кількість годин на самостійну роботу. За таких умов пріоритетними завданнями викладача є створення умов для вмотивованої самостійної роботи студентів та надання їм консультаційної допомоги, організація методичного забезпечення навчального процесу і систематичного контролю знань. Саме онлайн-навчання уможливорює ефективну самостійну роботу, а створення електронних засобів навчання сприяє доступності навчального матеріалу для всіх охочих самостійно

опрацювати матеріал із будь-якого предмета і надає змогу значно зекономити час та зусилля студентів і викладачів.

Беззаперечною є низка інших об'єктивних чинників, що обумовлюють необхідність використання електронних засобів навчання, серед яких: зростання ролі інформаційно-комунікаційних технологій та інтернету у навчальному процесі; недостатнє забезпечення бібліотек новітньою друкованою літературою; потреба постійного оновлення змісту підручників і посібників. Таким чином, крім безперечних переваг й покращення якості освіти, навчання в онлайні є економічним та екологічним, оскільки зберігає матеріальні та природні ресурси.

Список використаної літератури

1. К.Л. Бугайчук, електронний Підручник: Поняття, Структура, Вимоги. інформаційні технології і засоби навчання. 2011. №2 (22). URL: <http://www.journal.iitta.gov.ua> (дата звернення: 24.02.2021)

2. Karina Berzins and Anthony Hudson. The Use of e-resources. A snapshot of e-resource use among Linking London LLN partner institutions. January 2011. URL: http://www.bbk.ac.uk/linkinglondon/resources/esystems-downloads/report_January2011_The_Use_of_eresources_among_Linking_London_partners_Continuum.pdf (accessed on February 27, 2021)

3. Мадзігон В. М. Дидактичні Вимоги До електронних Підручників Проблеми Сучасного Підручника. Збірник наукових праць. Випуск 10 Київ *Педагогічна думка* 2010. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/187724133.pdf> (дата звернення: 24.02.2021)

4. Pankaj Ghemawat. What Business Schools Don't Get About MooCs URL : <https://hbr.org/2014/08/what-business-schools-dont-get-about-moocs> (accessed on February 27, 2021)

Коваленко В. Г., канд.пед.наук, доцент
кафедри іноземної та української філології,
Луцький національний технічний університет

Interpersonal Interaction in Language Learning

Teachers consider that interaction, whether oral or written, with native or non-native speakers is extremely important in language learning and teaching. Interaction provides learners with target language input and prompts meaningful output during which students have an opportunity to test language forming hypotheses through positive and negative feedback. It is suggested that language is better acquired through meaningful and modified interaction [1,2]. According to Kumaravadivelu meaningful interaction increases the possibility of a greater amount of input

becoming available, thus considerably enhancing the opportunities for the activation of fundamental processes that are essential to L2 development”[2:101]. In this section we will discuss the importance of three major constituents of meaningful interaction in language learning: comprehensible input, negotiation for meaning and comprehensible output. Examples of facilitation of meaningful interaction will be also given.

According to Kumaravadivelu, comprehensible input, negotiation for meaning and comprehensible output belong to the domain of interpersonal interaction, which “refers to the use of language to promote communication between participants” [2:102]. The role of comprehensible input and negotiation for meaning is discussed by M. Long [1] in Interaction Hypothesis.

First of all, let us define the three major constituents of interpersonal interaction. So, comprehensible input means understandable adjusted speech, and thus understandable and achievable language tasks in the classroom. M. Long [1] differentiates between modified input and modified interaction, where the former is characterized by shorter phrases and sentences, more frequent repetition of nouns and verbs, while the latter employs such devices as comprehension checks, confirmation checks, and clarification requests. We think that these three features of modified interaction are rather important in language learning and teaching. They are especially necessary for the beginning learners in the EFL situation, for whom foreign language is absolutely new and difficult. Not so long ago participants in placement interviewing of those coming to study in the ESL and EAPP programs at the Monterey Institute of International Studies revealed that one of the interviewees was a student from Japan, whose language proficiency level was later assessed as beginning level. One of the questions asked him to compare his own hometown in Japan to Monterey. When he was asked, “Could you compare Monterey and your hometown?” he could not respond to the question and only repeated the word *compare* with rising intonation. Then we simplified vocabulary and narrowed the question, so we asked, “Could you tell which town is bigger, Monterey or your hometown?” There was no response. Thus, we realized that probably the question structure was still complicated and decided to use a statement, “Monterey is a small town. Is your town small too?” During these three attempts, we tried to enunciate clearly and used body language for *small* and *big* in the last attempt. Only at this point the interviewee understood the question and answered that his town is even smaller. So such modifications and body language helped the interviewee to arrive at the meaning of the question and give the expected answer. Kumaravadivelu states that “it is interactional modification that makes syntactic-semantic relationships transparent to the learner” [2:109].

The above example also demonstrates that, on the beginning stages of language learning, language is processed on the semantic level, and only later will it be processed on the syntactic or grammatical level. This short conversation can also be an evidence of the importance of such modified interaction tools as clarification requests. Were the interviewee able to say *Could you repeat?* or *What is compare?* it would make modifications more precise. Language learners should be made aware of the possibility to use clarification requests as early as possible, and reminded to use

them any time they do not understand something said by their teacher or peers. The strategy of using clarification requests is especially important in the EFL situation where students and teachers share the L1, and beginning language learners tend to switch to L1 almost every time they have difficulty understanding or saying something. Hence, introducing such clarification requests as *Excuse me? Can you repeat? Can you say it again? What does this word mean?* along with modeling situations in which they can be used. Students should be able to use these and other phrases appropriately during any in-class activities be it a whole class discussion, or small-group or pair work.

There are several reasons for encouraging students to use clarification requests. Firstly, they enable students to request missing or possibly misunderstood information, which should lead to better understanding of class procedures, and, eventually, better language comprehension. Secondly, using these phrases appropriately and without hesitation, especially on the initial stages of language learning, will promote learners' speaking abilities and help them become more confident speakers. We believe that for beginners it is always easier to start with simple formulaic phrases, and then proceed to using more complex language. Finally, not only are clarification requests used in classrooms, but they are also a regular tool in everyday communication. For example, in order to assure beginners that these phrases are not only used in class, a teacher can show scenes from several movies exemplifying the use of clarification requests. This would provide students with even more context for better understanding of when and how these phrases should be used. Using clarification requests will enhance students' interaction with one another and with the teacher, which will trigger negotiation for meaning.

Список використаної літератури

1. Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie and T. Bhatia (Eds.), *Handbook of research on second language acquisition* (pp.413-469) New York: Academic Press.
2. Kumaravadivelu, B. (2013). *Beyond methods*. New Haven, England: Yale University Press.

Ковальчук О. М. канд. пед. наук, доцент,
ст. викладач ВСП «Технічний фаховий коледж Луцького НТУ»

Доступність сервісу Microsoft Teams у навчанні іноземної мови у закладах фахової передвищої освіти

Найбільш прийнятною платформою дистанційного навчання студентів Технічного фахового коледжу Луцького національного технічного університету ми визначили Microsoft Teams. Особливості і переваги наведеної системи електронного дистанційного навчання нами було здійснено на основі аналізу проведених занять в умовах COVID-19.

Платформа Microsoft Teams – це абсолютно новий тип робочого простору на базі Office 365, у якому можна встановити зв'язок з потрібними людьми, провести бесіду або знайти необхідні інструменти і контенти. Microsoft Teams дозволяє учасникам влаштовувати онлайн-збори, проводити аудіо- та відео конференції, публікувати в рамках робочого простору команди новини та загальні документи, вести планування спільної діяльності учасників команди, підключати додаткові онлайн-сервіси Microsoft.

Microsoft Teams – це єдина платформа, що дозволяє ефективно використовувати всю різноманітність функцій і можливостей Office 365, тому її з повним правом можна назвати центром для командної роботи. Додатки Word, Excel, PowerPoint, SharePoint, OneNote, Планувальник, Power BI і Delve вбудовані в Microsoft Teams, так що всі інструменти і дані завжди під рукою у користувача. Інтелектуальні служби, засновані на технології Microsoft Graph, допомагають своєчасно отримувати важливу інформацію і ділитися нею. Microsoft Teams також включає групи Office 365 – службу управління членством, яка дозволяє легко перемикатися з одного засобу для спільної роботи на інше зі збереженням контексту і ділитися файлами з іншими користувачами.

Сервіс Microsoft Teams є зручною платформою для дистанційного навчання іноземної мови. На відміну від Moodle, основним завданням сервісу Microsoft Teams є проведення он-лайн занять, спільної роботи над документами, презентаціями та додатками в режимі реального часу з чітким звуком. Завдяки мультимедійним засобам сервіс надає можливість учасникам навчального процесу кращому засвоєнню іншомовного матеріалу. Викладач, у свою чергу, має можливість проводити інтерактивні заняття в більш природній манері, використовуючи технології для чіткого передавання звуку, засоби обміну даними й організації окремих сеансів для спільного й індивідуалізованого навчання, які спрощують процес засвоєння навчального матеріалу.

Система надає ефективні можливості для організації захоплюючого навчального процесу іноземній мові. Викладач має змогу завантажувати документи, презентації PowerPoint, відеоролики, демонстраційні версії програмного забезпечення, анімаційні ролики, утримуючи таким чином увагу студентів та забезпечуючи іншомовне середовище.

Teams – це простір для колективної роботи, заснований на 4-х ключових ідеях: чат, центр взаємодії, можливості індивідуальних налаштувань і надійний захист. У Microsoft Teams чати організуються за бесідами. Завдяки цьому, є можливість проведення практичних занять у зручному форматі, коли створена нами група має можливість активно брати участь в обговоренні теми заняття, що виноситься на опрацювання та демонструвати свої матеріали. Крім використання чату, студенти на практичному занятті можуть приєднуватися до

обговорення теми, використовуючи голосові можливості, включивши мікрофон.

Для оцінювання ефективності навчання студентів, викладач може проводити тестування. Система Teams підтримує різні типи тестових питань: з декількома варіантами відповідей, з відповідями «так/ні», з полем для введення відповідей і у форматі реферату. Ефективність процесу перевірки знань підвищують функція автоматичного виставлення оцінки. Після опрацювання студентом тестових завдань, викладачу приходять готові відповіді.

Як будь який сервіс, Microsoft Teams має свої переваги та недоліки. Обов'язковою умовою для підключення є наявність Інтернет зв'язку. Багато студентів перебуваючи у віддалених районах, де відсутнє чи погане покриття Інтернету, не мають можливості вчасно долучитися до занять. Це в свою чергу створює додаткові незручності для засвоєння матеріалу. Також використання дистанційного навчання є досить проблематичним питанням, так як живе особисте спілкування між вчителем і студентом не працює стовідсотково. Ця проблема удосконалюється з кожним днем завдяки поєднанню педагогічних, фахових знань, сучасним технологіям.

Отже, підсумовуючи вище сказане, слід зазначити, що Microsoft Teams є доступним сервісом у навчанні іноземної мови у закладах передвищої освіти. Його використання дозволяє у певній мірі розв'язати проблему доступності фахової передвищої освіти для студентів в умовах COVID-19 і покращити успішне засвоєння змісту освітніх програм.

Список використаної літератури

1. Вовк О.Б., Системи електронного навчання – нові форми сучасної освіти. Математичні машини і системи. № 3. 2015. С.79-86.
2. Горбатюк Р.М., Тулашвілі Ю.Й. Мобільне навчання як нова технологія вищої освіти. Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота, вип. 27, 2013. С.31–34.
3. Н. Ben Brahim, A. Ben Jemaа, M.Jemni, M.Laabidi. Towards the Design of Personalised Accessible E-learning Environments, The 13th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies, Beijing, China, July 15–18, 2013.

*Ковтун Л. А., викладач іноземної мови,
спеціаліст вищої категорії, Горохівський коледж
Львівського національного університету*

Комплексна реалізація різноманітних підходів – запорука успішного вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням

Сьогодні в Україні безупинно зростає інтерес до оволодіння іноземною мовою. Цей інтерес обумовлений відомими історичними й соціально-політичними причинами, зв'язаними з народженням України як незалежної держави і з новими потребами суспільства у високоосвічених фахівцях, що практично вільно володіють іноземною мовою, у першу чергу, англійською, як мовою сучасної науки і техніки.

Різновиди мови, які використовуються для обслуговування різних галузей людської діяльності і професій одержали назву Fachsprache (нім.), language for specific purposes (англ.) чи професійно-орієнтованої мови. Звичайно, що з розвитком суспільства, науки і промисловості кількість професійних мов стрімко зростає. Прогрес незупинний, і теоретично, немає межі виникненню все нових і нових ситуацій, нових контекстів, нових видів життєдіяльності людства.

Під час навчання іноземної мови за професійним спрямуванням студенти вивчають іноземну мову не в повному обсязі, а лише в тій мірі, що забезпечує їм виконання професійних обов'язків. Однак, це не означає, що рівень їхніх знань з іноземної мови буде нижчим.

Відмінності професійних мов у лексичному плані визначений насамперед термінологією. Сучасна мова збагачується завдяки професійній лексиці.

Першочерговою умовою оволодіння іноземною мовою є наявність у студентів мотивації, цього внутрішнього стимулу, імпульсу, чи почуття бажання, що рухає до виконання визначеної дії. Успішне навчання забезпечується правильною мотивацією, тому що мотивація – це ключ до навчання.

Звичайно, ми постійно намагаємося робити мотиви вивчення іноземної мови актуальними й діючими, незважаючи на те, що мова в немовному навчальному закладі не представляє для студента самостійної цінності й в основному студенти зацікавлюються іншомовною діяльністю через зовнішню мотивацію.

На різних етапах життя суспільства цілі навчання іноземних мов й окремих видів мовленнєвої діяльності, як методична інтерпретація «соціального замовлення» – тих цільових компетенцій, що державна система навчання може сформулювати у студентів, постійно терплять зміни, причому на перший план виходив той чи інший підхід у методичних ідеях, концепціях й у відношенні до того чи іншого виду мовленнєвої діяльності.

Ми знаємо, що існує декілька підходів вивчення іноземної мови. Багато методистів пророкують, що в XXI ст. ведучим у навчанні буде технологічний

підхід [1]. У високорозвинених країнах, де комп'ютер доступний кожному студенту, він стає знаряддям оволодіння своєю професією через англійську мову. Ріст інформаційних технологій неминуче спричиняє масовий інтерес до мови на робочому місці.

Психологічним обґрунтуванням цього напрямку є бажання будь-кого, кого навчають, розвивати вміння, використовувати отримані в аудиторії знання в реальному житті, а не тільки для успішної здачі заліків та іспитів.

Саме цей напрямок викликав до життя таке методичне явище як формування студентами портфоліо (Portfolio). Портфоліо – збір письмових робіт студента за період його перебування в стінах коледжу з іноземної мови (переклади, тести, вправи, анотації, доповіді іноземною мовою і т.д.). Портфоліо може містити статті з газет, журналів на професійну тематику, копії ділових листів і т.д.

Одночасно слід зазначити, що технологічний підхід вимагає від студента впевненого володіння уміннями в машинописі (робота з клавіатурою), програмуванні, спілкуванні з колегами в мережі Інтернет. Професійно-орієнтоване читання виступає тут як засіб навчання з високою мотивацією.

Проте розвиток технологічного підходу неможливий без традиційних засобів навчання, що складають навчально-методичний комплекс. Звичайно, ми також керуємося комунікативним підходом. Вільне пересування фахівців з Європи викликало до життя необхідність у критеріях визначення рівнів володіння професійною мовою. Тобто, ефективну підготовку фахівців із знанням іноземної мови здійснювати насамперед на функціональному рівні з урахуванням конкретної спеціальності, оскільки в професійному навчанні як ніде більше виявляється тенденція наблизити процес навчання до діяльності людини.

Поняття комунікативна компетенція є центральним у комунікативному підході навчання іноземної мови.

У західній методиці загальноприйнятим є визначення комунікативної компетенції, запропоноване Д. Хаймзом, яке розуміється як уміння керувати тим, що, де, коли, чому і як говорять люди. Суть цього визначення – уміння правильно і доречно використовувати мову в різноманітних ситуаціях спілкування [1].

Під максимальним рівнем комунікативної компетенції розуміється «таке володіння мовою, що за своїми лінгвістичними, екстралінгвістичними і соціолінгвістичними параметрами наближається до володіння мовою його носіїв»[4]. Звичайно, що даний рівень для масового навчання недосяжний в умовах фахового коледжу.

У 1992р. у Дубліні Радою Європи була прийнята п'ятирівнева шкала професійних рівнів володіння іноземною мовою:

- 1) рівень виживання (survival)
- 2) допороговий рівень (waystage)
- 3) пороговий рівень (threshold)
- 4) верхній проміжний рівень (upper intermediate)
- 5) просунутий (advanced)

Шкала рівнів може виступати як запланований результат навчальної діяльності, і якщо Україна дійсно збирається інтегруватися в нову Європу, то потрібно навчати своїх вихованців іноземної мови відповідно до вимог Ради Європи [2].

Тому в аграрному коледжі ми ставимо за мету формування третього (порогового) рівня, що вимагає такі уміння як:

- успішно діяти в ситуаціях щоденного спілкування з іноземцями;
- встановлювати і підтримувати офіційні контакти;
- розуміти все у друкованих текстах і у тих, які звучать;
- писати ділові листи.

Життя вимагає, щоб навчання надавало можливості для формування досвіду розв'язання проблем і нестандартних завдань, досвіду спілкування та взаємодії, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до оточуючих та до самого себе. Збагачення змісту освіти, забезпечення зв'язку з життям, залучення особисто важливої для молодшої людини інформації, задіяння її емоційної сфери, організація навчальної діяльності не тільки на рівні відтворення знань і навичок, але й на творчому рівні, має сприяти формуванню компетентності студентів.

Не претендуючи на вичерпну характеристику всіх методів та технологій навчання, які можна використовувати для реалізації компетентнісного підходу при вивченні іноземної мови, маємо відзначити, що головною ознакою цих методів є активна діяльність студентів як суб'єктів педагогічного процесу. Використання інформаційно-рецептивних та репродуктивних методів навчання має сформувати базу для реалізації активних методів навчання, відповідно діяльність репродуктивного рівня має стати підґрунтям конструктивної та творчої діяльності [3].

Компетентнісний підхід – це орієнтир національної системи освіти. Оскільки особливістю цього підходу є нова мета навчання, є очевидним, що відповідно до неї мають бути адаптованими всі компоненти навчального процесу. Тільки за умови охоплення всього педагогічного процесу та реалізації вищезгаданих підходів можна досягти формування компетентностей студентів як результату навчання, не забуваючи про те, що головною тут є їхня особистість з індивідуальними психологічними особливостями.

Список використаної літератури

1. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання у немовних ВНЗ. Київ: Фірма «ІНКОС», 2005. 314 с.
2. Богатырева В.Б. К проблеме выделения уровней профессионального владения иностранным языком (по материалам Совета Европы). *Иностранные языки в школе*. 1997. №2.
3. Захарова І.Г. Інформаційні технології в освіті. М.: Видавничий центр «Академія», 2003. 192 с.
4. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. *Иностранные языки в школе*. 1985. №2. С.17-28.

Методи позитивної психологічної підтримки учня на уроках англійської мови

Іноземна мова – це серйозний і складний предмет у школі. З перших уроків діти навчаються спілкуватися іноземною мовою. При цьому учні засвоюють масу нового лінгвістичного матеріалу (лексичні одиниці, граматичні форми набувають навички вимови). Їм також доводиться багато запам'ятовувати, говорити, писати, читати, слухати і аналізувати інформацію, що призводить до втоми та, як наслідок цього, стресу, демотивації до навчання. Тому вчитель повинен приділяти особливу увагу технологіям забезпечення максимально сприятливої і комфортної обстановки на заняттях.

Використання методів позитивної психологічної підтримки учня, з урахуванням його індивідуальних особливостей та здійснення диференційованого підходу до дітей з різними можливостями, є запорукою формування в школярів необхідних знань, умінь та навичок здорового способу життя, уміння використовувати надалі отримані знання в повсякденному житті, а також успішно засвоювати навчальний матеріал з предмета у сприятливій обстановці. Яким же повинен бути урок з позицій екологічно комфортного освітнього середовища?

Щоб уникнути втоми учнів, важлива зміна видів робіт: самостійна робота, читання, письмо, слухання, відповіді на питання, робота з підручником (усно і письмово), творчі завдання, «мозковий штурм», тощо. Вони сприяють розвитку розумових операцій, пам'яті і одночасно відпочинку учнів. Зміна різних видів діяльності повинна проводитися через кожні 7-10 хвилин (нераціональна зміна через 15-20 хвилин, коли у дитини вже з'являються ознаки втоми).

В цілях запобігання втоми учнів, а також в цілях профілактики порушення постави і зору, кожен урок потрібно включати оздоровчі моменти: фізкультхвилинки, динамічні паузи; хвилинки релаксації; дихальна гімнастика; гімнастика для очей.

Загалом існує декілька правил для проведення фізкультхвилинок:

- Комплекси підбираються в залежності від виду уроку, його змісту;
- Вправи повинні бути різноманітними, оскільки одноманітність знижує інтерес до них, отже, їх результативність;
- Фізкультхвилинки повинні проводитися на початковому етапі стомлення, виконання вправ при сильному стомленні не дає бажаного результату.
- Перевагу потрібно віддавати вправам для стомлених груп м'язів.

Активна поведінка учнів на уроці забезпечується за рахунок використання римовок, віршів, пісень на основі рухів та проведення фізкультхвилинок: на уроці фізкультхвилинки проводяться 1-2 по 2-3 хвилини

тривалістю через 15-20 хвилин після початку уроку. При підборі віршів потрібно стежити за тим, щоб зміст тексту поєднувався з темою уроку.

На уроках англійської мови обов'язково слід використовувати пісні, причому не тільки з малюками. Пісня є ефективною на всіх рівнях навчання. Вона є одним з найбільш ефективних способів впливу на почуття й емоції учнів. Через пісню вивчається лексика, практикуються граматичні структури, відпрацьовується фонетика мови і т.п.. Добре, якщо слова пісні супроводжуються ще й відповідними рухами. Пісні дають можливість розслабитися, зробити невелику перерву рутинної навчальної діяльності на уроці. Це свого роду релаксація в середині або наприкінці уроку, коли потрібна пауза, що знімає напругу й відновлює працездатність. Пісня активізує функції голосового і дихальних апаратів, розвиває музичний слух і пам'ять, підвищує інтерес до вивчення іноземної мови. Учні з самого початку долучаються до культури країни досліджуваної мови. Численні повтори, характерні для пісенного жанру, сприяють легкому і мимовільного запам'ятовування лексико-граматичних конструкцій. На сайті learnenglishkids.britishcouncil.org представлений широкий вибір флеш-пісень різної тематики. Вони яскраві, барвисті і «запальні».

Однією з форм релаксації також є гра, яка використовується для зняття напруги, монотонності, при відпрацюванні мовного матеріалу, при активізації мовленнєвої діяльності.

Проте, одним з найбільш важливих прийомів психологічної підтримки учнів є створення позитивної емоційної налаштованості на уроці. Позитивні емоції здатні повністю знімати наслідки негативних впливів на організм школяра. Тому для створення позитивної атмосфери, а також зняття втоми і розумового напруження використовується емоційна розрядка. Це може бути приказка, жартівливе висловлювання, чотиривірш, гумористична картинка.

Таким чином, можна зробити висновок, що використання методів позитивної психологічної підтримки учня у поєднанні з охоронними педагогічними режимами навчання, відіграє велику роль в житті кожного школяра, дозволяє легше і успішніше оволодівати необхідними знаннями на уроці, подолати труднощі, дозволяє досягати мети, вирішувати задачі навчання. На таких заняттях діти вчаться жити без стресів, зміцнювати, зберігати своє і цінувати чуже здоров'я. Застосування освітніх технологій екологічно комфортного освітнього середовища на уроках іноземної мови сприяє самовизначенню, самореалізації учня на основі його внутрішньої мотивації, вводить дитину в освітнє поле без втрат для здоров'я, з підвищеною мотивацією. Подібний підхід до навчання не дає додаткового навантаження на нервову систему і сприяє творчому розвитку особистості.

Списвикористаної літератури

1. Волкова І. В. , Марушкіна О. Є. , Покроєва Л. Д. Становлення шкіл сприянню здоров'я. Харків: ХОНМІБО, 2007. 40 с.

2. Хараїм Т.О. Здоров'язберігаючі технології на уроках англійської мови як чинник формування соціокультурної компетентності учнів URL: <https://uchika.in.ua/zdorovyazberigayuchi-tehnologiyi-na-urokah-anglijsekoyi-movi-y-v2.html> (дата звернення: 01.03.2021)

3. Абрамова И. В. Игры на уроке немецкого языка. *Иностранные языки в школе*. 2007. № 1. С. 42-44.

Купчинська О. В., учитель англійської мови
ЗЗСО № 7, м Луцьк

Викладання іноземної мови у старшій школі: здоров'язберігаючі технології

На уроках англійської мови для ефективнішого досягнення практичних, загальноосвітніх і розвиваючих цілей, підтримки мотивації учнів слід використовувати елементи здоров'язберігаючих технологій. Сучасний урок має бути здоров'яформуєчим, здоров'язміщуючим, спрямованим на формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя, повинен навчати культурі здоров'я на засадах розвитку життєвих навичок.

Передусім, доцільно враховувати фізіологічні та психологічні особливості дітей і передбачити такі види роботи, які знімали б напругу й утому. Педагогу потрібно прагнути до того, щоб весь урок проходив невимушено, а вчительський тон був бадьорим і доброзичливим, створювалася б приємна атмосфера, що сприяє навчанню. В навчальне заняття для старших класів слід включати релаксаційні завдання тривалістю 3-5 хвилин. Мета релаксації — зняти розумову напругу, викликати позитивні емоції, гарний настрій, що веде до поліпшення засвоєння матеріалу.

Окремим аспектом здоров'язбережувальних технологій є новизна і нетрадиційність навчального матеріалу. Очікування незвичайного, особлива зацікавленість також слугують для зняття напруги учнів, оскільки зачіпає емоційну сферу. Викликати інтерес може знайомство з новими журналами, розповідь про яке-небудь місто англійських країн із застосуванням ілюстрацій.

При проведенні аудіювання вчитель спрямовує увагу здобувача знань на прийняття мови на слух, ставить запитання, пропонує спеціальні вправи. Розповідь же вчителя, підібрана з метою зняття втоми, напруги, починається словами: «Зараз я розповім вам щось цікаве». Така розповідь не носить навчального характеру, а будується на зрозумілій учням мові з використанням наочності, міміки і жестів.

Для профілактики стресів хороші результати дає робота в парах, групах, де ведений, більш «слабкий» учень відчуває підтримку товариша. Антистресовим моментом на уроці є стимулювання учнів до різноманітних способів розв'язання, не боячись помилитися, отримати неправильну відповідь.

Незвичайним подразником, що викликає мимовільну реакцію учнів і сприяє зняттю напруги є сміх. Для цього можна розповідати що-небудь комічне, дотепне з класного життя, часто використовувати іграшки, картинки.

Одним із методів здоров'язбережувальних технологій, які я використовую є аутогенне тренування (АТ). Основні складні проблеми

основної школи: велике перевантаження учнів, багатопредметність, що призводить до зниження інтересу до здобуття освіти.

У середніх і старших класах АТ зазвичай проводиться протягом 3-5 хв., за необхідності – на початку або в середині уроку. Витрати часу повністю компенсуються станом релаксації, потім підвищенням працездатності.

Перш ніж приступити до аутогенного тренування, слід зменшити освітлення кабінету, включити тиху, спокійну музику. Після цього учням необхідно психологічно настроїти себе, прийняти зручну позу, відрегулювати дихання, розслабитися. Попросити їх злегка нахилити тулуб вперед, сидячи на стільці, голову трохи опустити, очі закрити, ноги при цьому поставити на повну ступню, коліна не повинні торкатися один одного, передпліччя рук покласти на передню частину стегон, кисті вільно опустити.

Разом з тим, музика стимулює роботу мозку, підвищує засвоєння матеріалу, сприяє естетичному вихованню. Звук – це енергія, залежно від частоти коливання, рівня голосності, ритму, він впливає на людину. Правильно підібрані мелодії здатні активізувати людські резерви.

Ще одним методом здоров'язберігаючих технологій є розслаблення. Тихим голосом слід сказати учням: розслабити м'язи обличчя і рук, потім потилиці, шиї, плечей, рук, грудної клітки, живота і ніг. Усе тіло занурюється у спокій. Дихання спокійне. Не відволікатися на сторонні думки.

«I'm ready to rest. I want to be quiet.»

Також під час уроків я застосовую метод «відчуття тепла». Він забезпечує кращий відпочинок, заспокоює нервову систему.

«My body is warm. Nothing diverts my attention.»

Вихід з аутогенного занурення має бути спокійним і поступовим.

«I open my eyes. I have a lot of energy. I am active and strong. I can do any work easily. My body is light.»

Засоби мультимедіа сприяють інформуванню учнів у нестандартній та сучасній формі. На уроках використовую: презентації PowerPoint; розвиваючі предметні комп'ютерні ігри; навчальні програми; відео-ролики; фотографії.

Незвичайним подразником, що викликає мимовільну реакцію учнів і сприяє зняттю напруги є сміх. Для цього можна розповідати що-небудь комічне, дотепне з класного життя, часто використовувати іграшки, картинки.

Необхідною умовою використання здоров'язберігаючих технологій є їх позитивне емоційне забарвлення. Виконання вправ без бажання учнів не дасть позитивного результату, а скоріше навпаки. Радість навчання, так як і будь-яких вправ та праці, робить дитину здоровішою.

Використання здоров'язберігаючих технологій у сукупності з охоронними педагогічними режимами навчання відіграє велику роль в житті кожного здобувача знань, дозволяє легше і успішніше оволодіти необхідними знаннями на уроці, подолати труднощі, дозволяє досягти мети, вирішити задачі навчання.

Застосування здоров'язберігаючих освітніх технологій на уроках іноземної мови сприяє самовизначенню, самореалізації учня на основі його внутрішньої мотивації, вводить дитину в освітнє поле без втрат для здоров'я, з підвищеною мотивацією. Подібний підхід до навчання не дає додаткового навантаження на нервову систему і сприяє творчому розвитку особистості. Не сковувати дитину, а розвивати, не стримувати, а підтримувати, дати всі можливості для фізичного та духовного розвитку – головне завдання сучасного учителя.

Спостереження показують, що використання здоров'язберігаючих технологій у навчальному процесі дозволяє учням більш успішно адаптуватися в освітньому і соціальному просторі, розкрити свої творчі здібності, а педагогу ефективно проводити профілактику асоціальної поведінки.

Завдання вчителя іноземної мови навчити дітей з раннього віку цінувати, берегти та зміцнювати своє здоров'я. Варто особистим прикладом демонструвати здоровий спосіб життя, лише в цьому випадку можна очікувати, що майбутні покоління будуть більш здорові й розвинені інтелектуально, духовно та фізично.

Список використаної літератури

1. David Little, Radka Perclova. The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers. Council of Europe. Strasbourg, 2003. 109 p.
2. English language and culture: weekly. June 2010. № 21-22 (501-502).
3. Francis Goullier. Council of Europe Tools For Language Teaching: Common European Framework and Portfolios. (English edition). Paris, 2007.
4. Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Council of Europe. Strasbourg, 2001.

*Лавринюк І.М., викладач іноземної мови
Технічний фаховий коледж
Луцького національного технічного університету*

Застосування Інтернет-ресурсів для вивчення іноземної мови

Використання Інтернету на заняттях з іноземної мови є однією з умов успішного вивчення іноземної мови. Сучасні інформаційні технології мають бути ефективним інструментом, що полегшить засвоєння знань, зробить навчання інтерактивним, цікавим, наочним та індивідуальним. Сьогодні можна побачити багато розробок з методики вивчення іноземної мови за допомогою Інтернет ресурсів, а також існує багато прихильників ідеї вивчення іноземної мови лише за допомогою мережі [2].

Метою дослідження є розкриття значення використання Інтернету на занятті з іноземної мови як засобу стимулювання процесу навчання.

Практично неможливо заперечити, що Інтернет є дуже багатим джерелом потенційних навчальних ресурсів. Ця глобальна мережа Інтернет створює умови для одержання будь-якої необхідної студентам і викладачам інформації: країнознавчий матеріал, новини з життя молоді, статті з газет і журналів, необхідну літературу та інше.

Розглядаючи питання щодо використання Інтернету на заняттях з іноземної мови, можна виділити такі позитивні моменти його впровадження:

1. мотивує навчання, можливо навіть більше, ніж аудіо- та відео матеріали;

2. дає можливість викладачеві застосовувати індивідуальний підхід;

3. сприяє розвитку самостійності студентів, спонукає користуватися інформацією, що безпосередньо стосується їхнього особистого чи професійного життя;

4. підвищує проінформованість щодо інших мов та культур; завдяки наявності різноманітних типів текстів підвищує мовні компетенції;

Важливо зазначити, що Інтернет з усіма своїми можливостями і ресурсами розглядається як засіб реалізації багатьох цілей і завдань, які студенти можуть виконати:

1. самостійний пошук інформації для створення певного проекту, презентації; поглиблення самостійного вивчення основної чи другої іноземної мови;

2. формування і розвиток навичок аудіювання на основі аутентичних звукових текстів мережі Інтернет;

3. вдосконалення умінь монологічного і діалогічного висловлювань на основі представлених викладачем чи студентом матеріалів із мережі Інтернет;

4. поповнення лексичного запасу, активного чи пасивного, лексиною сучасної іноземної мови [1].

Отже, для використання Інтернету на заняттях з іноземної мови потрібна комп'ютерна аудиторія з підключенням до мережі Інтернет. Важливою є і роль викладача, який повинен розуміти усі аспекти від котрих залежить ефективність навчання за допомогою Інтернет-сайтів, чітко формулювати завдання та коректно робити добір матеріалу відповідно до потреб комунікації та компетенції студентів. Адже кінцевою метою навчання іноземної мови є навчання вільному орієнтуванню в іншомовному середовищі і умінню адекватно реагувати в різних ситуаціях спілкування [3].

Важливим є те, що хоч і використання Інтернету на заняттях іноземної мови має багато переваг, але Інтернет не в змозі повністю замінити викладача з іноземної мови, саме тому, на мою думку, його потрібно використовувати як засіб підтримки професійної діяльності викладача.

Список використаної літератури

1. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. К. : Ленвіт. 2015. 320 с.
2. Москалева И. С., Голубева С. К. Использование компьютерных технологий для профессиональной подготовки учителей иностранного языка. Киев. 2018. С. 83-87.
3. Подопригорова Л. А. Использование Интернета в обучении иностранным языкам. Харьков. 2018. С. 25-31.

Лобанова С.І. канд. пед. наук, доцент
кафедри іноземних мов гуманітарних спеціальностей,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

Застосування методу комп'ютерного тестування студентів при навчанні іноземної мови

Використання комп'ютерних тестів з іноземної мови має безліч переваг у порівнянні з іншими видами контролю якості засвоєння навчального матеріалу на різних етапах навчання. Це перш за все можливість оцінити якість знань більшої кількості тих, хто навчається, при меншій витраті часу на проведення контрольних робіт і їх перевірку. Тести дають можливість комплексної перевірки засвоєння всього пройденого матеріалу та аналізу найбільш типових помилок і причин їх виникнення. Крім того, тести стимулюють процес навчання і розвивають навички аналітичного мислення.

Успішне і ефективне використання методів тестування залежить від наступних чинників. По-перше, це відсутність доступу сторонніх до даних, що містять інформацію про правильні відповіді. Не можна забувати про те, що ініціативні групи тих, хто навчається, можуть відновити таблицю правильних відповідей до запропонованих варіантів тестових завдань і обмінятися отриманими даними з студентами інших груп. Тому не рекомендується використовувати одні і ті ж варіанти тестів в різних групах.

Дуже часто очевидність невірних відповідей, що приводяться, настільки виразна, що тим кого тестують, не складає труднощів вгадати правильну відповідь методом виключення невірних варіантів.

Основним недоліком тесту вважається те, що тест пропонує тільки вибір правильної відповіді, що не рівнозначно самостійному відтворенню.

Таким чином, успішне виконання мовного тесту не є однозначним показником уміння того, хто тестується, оперувати відповідним матеріалом в мовленнєвій діяльності. Єдине, про що можна говорити з упевненістю, це те що негативний результат виконання тесту свідчить про неволодіння відповідним матеріалом.

Уявлення психологів про механізми пам'яті і пізнавання свідчать про те, що такою перешкодою вона не є. Більш того, дані окремих методичних досліджень свідчать про те, що можливість забезпечити в тесті при його

відповідній організації багаторазове пізнання мовних одиниць в різних оточеннях слід віднести до однієї з цінних сторін тесту.

Можливе виникнення різних труднощів. Досить часто зустрічається значний суб'єктивізм у формуванні вмісту самих тестів, у відборі і формулюванні тестових питань, багато що також залежить від конкретної тестової системи, від того, скільки часу відводиться на контроль знань, від структури включених в тестове завдання питань і таке інше.

Але, не дивлячись на вказані недоліки тестування як методу педагогічного контролю, його позитивні якості багато в чому говорять про доцільність використання такої технології при вивченні іноземних мов.

До переваг слід віднести наступне:

-велика об'єктивність;

-позитивна стимулююча дія на пізнавальну діяльність того, хто навчається;

-виключається дія негативного впливу на результати тестування таких чинників як настрої, рівень кваліфікації, та інші характеристики викладача;

-орієнтованість на сучасні технічні засоби;

-універсальність, обхват всіх стадій процесу навчання;

Перераховані характеристики тестів, безумовно, свідчать про доцільність їх використання в навчальному процесі. Проте надмірне захоплення тестуванням без належного критичного осмислення різних його аспектів може призвести до недостатньої об'єктивної оцінки його навчальної діяльності.

Функціями тестового контролю є управляюча, мотиваційно-орієнтуюча, оціночна, навчальна, освітньо-виховна, розвиваюча, коригуюча і прогноуюча. Типи комп'ютерного тестування визначаються в залежності від певного аспекту прогресу студентів, що потребує контролю. Класифікація загальних тестів здійснюється за різними чинниками: метою використання (вхідні, поточні, підсумкові), процедурою створення (стандартизовані, нестандартні), засобом створення, різновидом завдань тощо. Серед поширених типів комп'ютерного тестування рівня знань студентів з іноземної мови виділяють наступне: установочні, діагностичні, адаптовані, професійні.

Отже, невід'ємним компонентом контролю іншомовної компетенції студентів, поряд з традиційними методами оцінювання, має бути застосування методу комп'ютерного тестування, який дає змогу не тільки здійснити оптимальний кількісно-якісний вимір процесу навчання іноземної мови, полегшити процес оцінювання знань та вмінь, а й визначити індивідуальний прогрес студента у формуванні його компетентності як фахівця.

Список використаної літератури

1.Кузнецов В.І. Сучасні технології оцінювання знань студентів при вивченні іноземної мови за професійним спрямуванням. *Гуманітарна освіта у технічних вищих закладах*: зб. наук. пр., 2009 р. Вип.17. С.179-185.

2.Малік О.І. Переваги і недоліки комп'ютерних тестів в процесі вивчення іноземної мови. *Наукові записки*: зб. наук. пр. Київ, 2008. Вип.75. С.138-142.

З.Мусейчук С.М. Тестування як основна форма контролю при навчанні іноземних мов. *Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах України*: зб. наук. пр. Київ, 2003. 583 с.

Alla Martyniuk, *Candidate of Pedagogy, Associate Professor, the Department of Ukrainian and Foreign Philology, Lutsk National Technical University, Ukraine*

Structuring the Content of Philological Knowledge in English for Specific Purposes

The current economic, political, and scientific situation in the world makes it necessary to train a future specialist who can properly represent the country in the international arena and protect its interests within the framework of international cooperation. Training a qualified specialist in the higher education institution involves not only the formation and development of various professional skills, but also requires him to speak a foreign language at a professional level.

We have analyzed the need to structure the content of philological knowledge in ESP for students of non-philological specialties, to consider the main methods, principles and principles of developing materials in “Foreign language for Specific Purposes”.

To compete in the labour market, future specialists must have certain skills that would characterize the level of their professional and communicative competence, including: knowledge of terminology of professional disciplines, the ability to conduct conversations, prove their own opinion, solve all communication problems in the process of professional communication [2].

Philological training of students is provided in the process of studying the discipline "Foreign language for Specific Purposes". This opinion is shared by foreign researchers. They also believe that Preparing a student to function effectively in his present or future work depends on a well-designed and properly conducted course of ESP. Designing and conducting an ESP course for students at a university level is a challenge for English language teachers since they have to face a number of tasks related to the organization of ESP courses, such as: the determining of the aim of the course, the choice of the course content, as well as the choice of suitable teaching methods and techniques that will facilitate the acquisition of specialist vocabulary and language structures required for the target situations [2, p.2].

Teachers play an important role in the process of structuring the content of philological knowledge. When choosing the main approaches and principles for developing ESP materials, they should take into account the specific characteristics of their students, among which the following are distinguished:

- ESP students use English to fulfill their discipline-specific needs;
- the use of authentic materials is much more widespread in ESP than ELT because authentic materials can show students how real-world tasks are understood and approached in their subject disciplines;
- ESP students have greater opportunities to

use technologies than other students of English since ESP is at the forefront of using technologies for language teaching; in particular, technical universities and faculties play an important role in the implementation of ICT in the teaching of foreign languages

- team-teaching is a distinctive principle of ESP, but not of other ELT situations [5, p.105].

We believe that teachers of "Foreign language for Specific Purposes" should take a responsible approach to structuring the content of the discipline. First of all, it is necessary to have the level of knowledge and communication skills of students at the beginning of training, to know the needs of students in a particular specialty, to clearly formulate the competencies that students can achieve as a result of studying the discipline [6, p.3].

In our opinion for structuring philological knowledge teachers should be proficient in the approaches, methods and strategies of content teaching, that is, content-based teaching. In addition, you should carefully choose the exercises for classes. We believe and share the opinion of foreign scientists (Ewa Donesch-Jezo, Blanka Klimova) as the effective exercises as follows: exercises, such as those involving problem-solving, simulations, observations, role-plays, case studies, discourse analyses should reflect real situations and cases which the students encounter or will encounter in their everyday work [6, p.4].

One of the most important issues of teaching "Foreign language for Specific Purposes" in Ukrainian education, in our opinion, is compliance with the principles of continuity, intersubject coordination, intersubject relations, and professional orientation of training. It is extremely important to coordinate the content of academic disciplines of the training cycles of future specialists with each of the stages of their training. For example, the content of the academic discipline "Foreign language for Specific Purposes" should be term-by-term consistent with the content of cycles of fundamental and professional disciplines, corresponding to the principles of consistency and intersubject relations.

However, from the research of scientists and from own experience it becomes obvious that in the higher educational establishments there are inconsistencies in the curriculum regarding the duration of studying the discipline and the corresponding course for the successful implementation of the principles of continuity, intersubject coordination, as well as intersubject relations for learning ESP and disciplines of cycles of fundamental and professional training.

Taking into account the above-mentioned problems, based on the didactic principles of structuring the content of philological knowledge and taking into account the principles of continuity, intersubject coordination, intersubject relations, professional orientation of training, teachers work on creating their own intellectual products to ensure the educational process. So, for example, we created a textbook for students of computer specialties "Dealing with Computers" within the framework of the discipline "Foreign language for Specific Purposes". The concept of the textbook provides for a practical and communicative orientation in the formation of professionally directed foreign language competence, as well as a focus on the consistent, step-by-step development of students' independent work skills [3].

Didactic foundations of structuring the content of philological knowledge in ESP by students of non-philological specialties in higher education institutions provide for the implementation of intersubject relations, require the use of well-structured textbooks and well-coordinated cooperation of teachers of all academic disciplines.

Список використаної літератури

1. Беляк О. М. Структурування навчальної інформації як складова підготовки студентів немовних спеціальностей. «Наука і освіта», №3. 2014. С.12-15.

2. Вадаська С. В. Значення організації навчального процесу для студентів немовних спеціальностей. Матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції «Новітні освітні технології: міжнародний досвід» (21 січня 2016 р.). Київ : ЦУЛ. С. 16-18

3. Мартинюк А. Проблема структурування знань та її значення в навчальному процесі. Вісник Львів. ун-ту. 2008. № 24. С. 28-37.

4. Редько В., Пасічник В. Забезпечення наступності іншомовної освіти в системі «старша школа – ВНЗ»: зацікавлений погляд на проблему. *Рідна школа*. № 11 (листопад) . 2013. С.21–30.

5. Klimova, V. (2015). *Developing ESP Study Materials for Students at a Non-philological Faculty*. Procedia - Social and Behavioral Sciences 197:104-107. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.07.063. Authors: URL:https://www.researchgate.net/publication/282599394_Developing_ESP_Study_Materials_for_Students_at_a_Non-philological_Faculty. (accessed on February 27, 2021)

6. Donesch-Jezo, E. (2012). *English for Specific Purposes: What does it mean and why is it different from teaching General English?* Conference: Confluence II, At: Tulsiramji Gaikwad-Patil College of Engineering and Technology, Nagpur, India. URL:https://www.researchgate.net/publication/308914571_English_for_Specific_Purposes_What_does_it_mean_and_why_is_it_different_from_teaching_General_Englis_h. (accessed on February 27, 2021)

Прислів'я та приказки як засіб формування соціокультурної компетентності на уроках англійської мови в середній школі

Україна – держава багатоетнічна і багатокультурна, що, у свою чергу, актуалізує необхідність розроблення та впровадження нової моделі формування соціокультурної компетентності учнів, зокрема на уроках іноземної мови, котра передбачала б не лише засвоєння учнями знань та відповідних умінь і навичок, а й розвивала б в них власне ставлення до соціокультурних іншомовних явищ і фактів, сприяла б розвитку особистісного досвіду щодо власних стратегій адаптування в іншомовному соціокультурному середовищі. Особливої уваги проблема соціокультурної компетентності учнів на уроках іноземної мови набуває у зв'язку із входженням України в європейський освітній простір [4, с. 5].

У процесі вивчення іноземної мови учні знайомляться з новою культурою, тому надзвичайно важливою є здатність зрозуміти ті чи інші особливості її розвитку, враховувати правила поведінки, норми етикету, певні стереотипи при спілкуванні з носіями мови. Учні мають бути підготовлені до ведення діалогу культур, тобто вони повинні не тільки добре знати особливості власного суспільства, а й бути обізнаними щодо культури інших народів, мати певні знання щодо стилю життя її представників, їхній характер та особливості мислення, національний менталітет [3, с. 11].

Важливим елементом вивчення мови є соціокультурна компетенція. Вона є складовою комунікативної компетенції. Основний зміст соціокультурної компетенції – це знання культурних особливостей носіїв мови, їхніх звичок, традицій. Введення в культуру країни досліджуваної мови через елементи фольклору, прислів'я, приказки дає учням почуття приналежності до іншого народу. Використання різних методів і прийомів роботи з прислів'ями і приказками дозволяє урізноманітнити діяльність учнів у класі, тим самим підвищуючи мотивацію і зацікавленість учнів у вивченні іноземної мови.

Прислів'я і приказки – це джерело народної мудрості. Вони є невід'ємним атрибутом повсякденного життя, у стислій формі вони вчать добра й викривають зло, заохочують до хороших вчинків і висміюють людські недоліки. Використання прислів'їв і приказок у практиці вчителя англійської мови, безсумнівно, буде сприяти кращому оволодінню учнями цим предметом, розширюючи їхні знання про мову, лексичний запас й особливості його функціонування. З іншого боку, їхнє вивчення являє собою додаткове джерело країнознавчих знань.

Англійська мова багата на прислів'я та приказки, тому є можливість застосувати їх на будь-якому етапі роботи. Лексико-граматична насиченість прислів'їв і приказок дозволяє використати їх не тільки при поясненні й активізації багатьох граматичних явищ, але й для збагачення лексичного

запасу. На думку С. Б. Ковриго, прислів'я та приказки мають глибокий повчальний характер, акцентують на цінностях народу; розвивають пам'ять, ерудицію та інтелект учнів; мотивують учнів до вивчення мови; формують соціокультурну компетенцію [2].

Учитель може пропонувати такі завдання:

1. Вгадайте приказку або прислів'я за одним названим словом.
2. Учитель закриває слова, показує ілюстрації, діти вимовляють відповідне прислів'я.
3. Доповніть прислів'я. (Учитель починає вимовляти прислів'я, а учні всі разом доповнюють його).
4. Учитель дає упереміш слова з відомих прислів'їв, діти впорядковують слова в прислів'ях і вимовляють їх. (Виконується в парах, групах).
5. Заповніть пропуски буквосполученнями і ви дізнаєтеся ... англійських прислів'їв.
6. Доповніть речення і ви дізнаєтеся ... англійських приказок. У цьому вам допоможуть малюнки і слова праворуч [1].

Процес вивчення мови стає ефективним тоді, коли ми використовуємо іноземну мову для розв'язання проблем. Проблеми змушують дітей думати, а розмірковуючи, вони вчаться. Наприклад:

T: *When you help other people, you do a good thing for them. But you do still more for yourself. There is an American proverb which says, "When you are good to others you are best to yourself". An English proverb has the same meaning: "What we give, we have, what we keep, we lose"*.

T: *What kind of help are you prepared to give other people?*[1].

Для збагачення лексичного запасу учнів прислів'я використовуються у вправах для розвитку мовлення. Одне і те ж саме прислів'я можна інтерпретувати по-різному, і це викликає творчу ініціативу учнів. Завдання, які можуть бути запропоновані для роботи з прислів'ями:

Яке прислів'я може слугувати поясненню даної ситуації?

Чи може це прислів'я стати заголовком цього оповідання?

Яке прислів'я відповідає змісту цієї картинки? Чому?

Опишіть картинку, вживаючи відповідні прислів'я.

Складіть діалог за даною ситуацією з прислів'ями відповідно до теми.

Яке прислів'я відповідає змісту даної ситуації? Чому?[1].

Розглянемо етапи роботи над прислів'ями. Перший етап – презентація. Робота над вимовою. Другий етап – робота над змістом. Значення слів розкривається за допомогою коментарів, синонімів, перекладу, ілюстрацій. Якщо виникають певні труднощі, можна запропонувати учням вибрати правильну відповідь з декількох варіантів. Останній етап – це індивідуальна творча робота учнів. Застосування прислів'їв у ситуаціях[1].

Таким чином, однією з головних складових соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови є соціокультурна компетентність, і саме прислів'я передають світосприйняття народу, його емоції, розуміння, та трактування різноманітних подій. Вони допомагають не лише збагатити словниковий запас, засвоїти граматичні навички, а й розвинути комунікативні вміння.

Список використаної літератури

1. Гриновецька Є. Прислів'я та приказки як засіб формування соціокультурної компетентності на уроках англійської мови. URL: <https://imso.zipro.net.ua> (дата звернення 14.03.2021).
2. Ковриго С. Б. Про використання прислів'їв та приказок у навчальному процесі. *Англійська мова та література*. 2013. № 34–36 (404–406). С. 37–42.
3. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2016. № 2. С. 11–17.
4. Добровольська І. А. Вивчення фразеологізмів на старшому ступені середньої школи як засіб формування продуктивного лексичного запасу учнів. *Іноземні мови*. 2017. № 2. С. 5–7.

Михальчук Н. О., докт. психол. наук, проф., завідувач
кафедри практики англійської мови

Рівненського державного гуманітарного університету

Івашкевич Е. Е., канд. психол. наук, старший
викладач кафедри практики англійської мови

Рівненського державного гуманітарного університету, перекладач

Набочук О. Ю., канд. психол. наук,
радник голови Рівненської обласної ради

The Problem of Managing Pupils' English Language Classroom

The problem of managing pupils' English language classroom is one of the central problems of English Methodology. This problem is also carefully studied by Pedagogy, Psychology, because the activity is the basis of all human life and the formation of a pupil as a person. Without activity it is impossible to solve any educational tasks; the principle of education of the person in the activities is one of the leading general pedagogical and didactic principles [1]. In the activity and through the activity the person is formed, so, the process of managing pupils' English language classroom stimulates children's creative possibilities, interests and requests.

In the life of each person cognitive activity takes a central place. In practice, learning a child begins at an early age with the assimilation of those skills, which are necessary to carry out even the most elemental actions.

But learning is not only in the field of practical actions of a person. Its main function for the younger generation is to acquire knowledge, skills and abilities systematically. The experience accumulated by the person in the field of knowledge is much wider and richer for the development of the child's personality than the learning of the experience with direct operation of skills from which it is necessary to master the pupils' abilities.

Systematic gnostic activity gradually takes its forms organized by the society (the child enters school in a certain period and moves at predetermined stages of study), therefore, the teaching is often identified with the cognitive activity of a pupil. In fact, a person learns all his/her life.

A cognitive activity of a pupil in contemporary society is a systematic activity of the growing generations. Society determines the time of cognitive activity, provides institutions in which this activity is carried out; its purpose is determined the content and conditions of the course of the activity (under the direction and by managing of a teacher) [3].

At the English lessons the subject of cognitive activity is a pupil, and therefore in the center of education is his/her person, his/her consciousness, his/her attitude to the outside world, both to the process of cognition and to the accomplices of cognitive activity: pupils and teachers who organize and direct, manage the process of teaching. This is a feature of studying in school years, which, depending on the social purpose, from the organization and directing its teachers, at the same time does not lose its subjective as a personal basis.

Another feature of cognitive activity of a pupil is the nature of its course. Since both the purpose, the content and the methods of cognitive activity of pupils are laid down in the program, the learning process can take place in different ways, with different expenditures of forces, the activity, the independence of the subject. In one case, the activity of schoolchildren is reproductive, in the second case – it is constructive, in the other one it is creative [2]. The very nature of the course of study affects its final result which is the nature of acquired knowledge, skills and abilities.

The reproductive level of knowledge is knowledge of facts, phenomena, events and their reproduction without significant changes. The processes of thinking, which ensure the functioning of knowledge at this level, are also reproductive in nature and they are the most economically acquired by the information methods of teaching: the narrative ones, the methods of explanation, performance by pupils using training exercises according to the sample, and so on.

The constructive level of knowledge is knowledge gained as a result of combining, re-designing the knowledge of the first level (through the selection of main facts, comparison, generalization and other methods of speech activity). Knowledge is achieved through heuristic learning methods: a statement with logical tasks, a heuristic conversation, solving cognitive tasks, exercises that involve significant changes in the structure of knowledge.

The creative level of knowledge is knowledge and skills acquired during the independent search activity of pupils, they are acquired by heuristic and research methods, which stimulate schoolchildren to self-creative activity. This level is achieved, as a rule, in the senior classes, and elements of research activity are also possible in this case.

So, we formulated and substantiated the basic principles of the correlation of pupil's reproductive and creative cognitive activity:

1) reproductive and creative knowledge correlate with each other as two independent units of the whole. Reproductive knowledge acts as a preparatory link, and creative one – as the main link;

2) these two types of knowledge relate to each other as a whole with elements in each link: in the first link, in general, reproduction acts as a whole structure, and the main its element is creativity;

3) both types of cognition are correlated dialectically, dynamically, with a mutual transition to each other.

The peculiarity of learning is also its structure. The structure of training includes the same components as in any other type of the activity (motive – meta – actions – operations). As a reason because the purposeful and programmatic nature of this activity necessarily requires systematic sequences that ensure the order and the logic of mastering knowledge, skills and abilities, their development as if it was limited by the components of the educational process, its content, methods and organization. In the learning process, for example, conditions of its course, tasks, content, and procedure of pupils' activity were determined. But at the same time, the results of learning, which have to realize the goal, depends not only on this, but also on the motives of cognitive activity, on the nature of its course, which is conditioned by the pupils' person.

References

1. Allright D., Bailey K.M. Focus on the Language Classroom. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1999. 250 p.
2. Bachman T.F. Fundamental Consideration in Language Testing. Oxford: Oxford Univ. Press, 1991. 408 p.
3. Tarone E. Some Thoughts on the Notion of Communicative Strategy. *TESOL Quarterly*. No. 15. 1983. P. 285-295.

Пархоменко О. Т., викладач іноземної мови
ВСП «Технічний фаховий коледж ЛНТУ»

Використання електронних засобів навчання у процесі викладання іноземних мов

У теперішній час сучасні інформаційні технології входять в усі сфери життєдіяльності людини, і в освіту зокрема. Інформатизація вищої освіти України є вирішальним фактором її реформування в контексті європейського вибору. Прагнення активно застосовувати сучасні інформаційні технології в освітній галузі, зокрема у навчанні іноземних мов, спрямоване на підвищення рівня та якості підготовки майбутніх фахівців. Отже, всі досягнення в галузі застосування інформаційних технологій мають служити одній меті – розробці методологічної основи їх застосування в процесі самоосвіти та навчання студента.

Застосування ІТ у навчанні іноземних мов, полягає в розробці і використанні програмних засобів навчального призначення. Програмні засоби повинні відповідати вимогам освітніх стандартів та передбачати можливість їх використання як для самостійної роботи студента, так і в навчальному процесі, під час аудиторної роботи. Основне завдання і проблема викладачів при цьому полягають у технології створення якісного електронного курсу з іноземної мови. Електронний засіб навчання (ЕЗН) (віртуальний, інтерактивний,

мультимедійний, навчальний об'єкт) – це програма або файл спеціального призначення, основна роль якого полягає в більш детальному та наочному викладенні навчального матеріалу та безпосередній взаємодії зі студентом. Звичайно зберігається на цифрових носіях даних і відтворюється за допомогою персонального комп'ютера (ПК). Слід відзначити, що використання ЕЗН у навчально-виховному процесі, повинно відповідати загальнодидактичним принципам: науковості, доступності, проблемності навчання, наочності, системності і послідовності викладення матеріалу, забезпеченню свідомості навчання, самостійності і активізації діяльності студента, єдності навчальної, розвивальної і виховної мети, забезпеченню систематичності і послідовності навчання з використанням електронного ресурсу. Електронний підручник повинен максимально полегшити розуміння та запам'ятовування (причому активне, а не пасивне) найбільш істотних понять, тверджень і прикладів, залучаючи в процес навчання інші, ніж звичайний підручник, можливості людського мозку, зокрема, слухову та емоційну пам'ять, а також використовуючи комп'ютерні пояснення. До незаперечних переваг електронних підручників належить можливість організації «живого» подання інформації – мультимедійні технології дозволяють створити відповідні моделі, включити аудіо- і відеофрагменти. Можливості наочного викладу матеріалу, привернення уваги і багатоканальний механізм подачі інформації є провідними досягненнями комп'ютерних освітніх систем. У цьому випадку викладач отримує потужний засіб, а студент – максимально ефективну можливість якісного засвоєння матеріалу. Серед інших переваг мультимедійних видань: оперативне внесення змін та доповнень, зручність пересилання електронною поштою, компактність збереження у пам'яті комп'ютера або на диску, простий спосіб тиражування.

Традиційно, електронний навчальний курс повинен містити :

на базовому рівні: - основний теоретичний матеріал, що відповідає вимогам стандартів; - системи вправ і завдань, що дозволяють сформувати й розвинути практичні уміння і навички; - методи і засоби підсумкової оцінки засвоєння базових знань;

на додатковому рівні: - навчальний матеріал, до якого студент може повертатися для поглибленого вивчення питань курсу; - навчальний матеріал, до якого студент може звернутися для задоволення професійних питань; - навчально-методичні посібники з завданнями підвищеної складності.

Лінгводидактичний потенціал ЕЗН у навчанні іноземних мов визначається комплексними показниками:

1. функціями ЕЗН у процесі навчання іноземної мови з урахуванням можливостей варіювання режимів роботи та форм організації навчального процесу;

2. сферою застосування ЕЗН, яка визначається цілями навчання, для досягнення яких вони можуть бути використані, та колом користувачів, на яких вони орієнтовані;

3. дидактичною ефективністю цих засобів з точки зору їх цільового призначення.

Таким чином, плануючи заняття із застосуванням ЕЗН, необхідно керуватися педагогічною доцільністю застосування того або іншого методу, а також способом його застосування під час викладання навчального матеріалу. Використання ЕЗН у процесі навчання іноземних мов значно впливає на форми і методи навчання, характер взаємодії між студентом і викладачем і, відповідно, на методику проведення занять в цілому. Разом з тим, ЕЗН не замінюють традиційні методи навчання, а значно підвищують їх ефективність. При методично обґрунтованому застосуванні, ЕЗН стають базою сучасної освіти, що гарантує потрібну якість, варіативність, диференціацію та індивідуалізацію навчально-виховного процесу.

Список використаної літератури

1. Гумалкова О.С. Диференційований підхід у навчанні на уроках іноземної мови в початковій школі.Х.:вид.групи «Основа»,2017.108с. (Б-ка журн. «Англійська мова та література»; вип..4(76).

2. Гуревич Р. С. Використання інформаційних технологій у навчальному процесі (з досвіду роботи експериментального майданчика у ВПУ - 4 м. Вінниці) [Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю., Бадюк Ю.В., Шевченко Л.С.]. Вінниця :ТОВ «Діло». 2016. 300 с.

3. Жалдак М.І., Морзе Н.В., Рамський Ю.С. Двадцять років становлення і розвитку методичної системи навчання інформатики в школі та педагогічному університеті. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. №5. 2016. С.12–19.

4. Жук Ю.О. Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: Колективна монографія. К.: Атіка, 2017. 252 с.

Поліщук О. Р, магістрантка,
Рівненський державний гуманітарний університет

Інноваційні технології у вивченні та викладанні іноземних мов

Широка сфера опановування іноземними мовами та викладання за допомогою інноваційних технологій стрімко розвивалася протягом останніх кількох десятиліть, яка може продовжуватися прискореними темпами в майбутньому. Постійно зростаючий спектр сучасних технологій та веб-ресурсів дедалі більше полегшує отримання інформації, співпрацю та спілкування, а також створення мереж у всьому світі. Це надає можливість учням та вчителям використовувати пропозиції відповідно до їхніх індивідуальних потреб у вивченні та навчанні іноземної мови.

Серед основних дидактичних функцій, які можна реалізувати за допомогою інноваційних технологій, слід назвати наступні:

- пізнавальна функція (наприклад, за допомогою комп'ютерних технологій та інтернету, отримуючи всю необхідну інформацію та використовуючи навчальні програми, які відображають текст, звук, картинки та відео, які розвивають пізнавальну діяльність учнів);

- розвиваюча функція (робота учнів з навчальною програмою для активізації словникового запасу, програма сприяє розвитку таких необхідних когнітивних процесів як логічне мислення, сприйняття, уява, пам'ять);

- тренувальна функція (на комп'ютері учні мають можливість самостійно тренуватися та тестувати нетрадиційними способами свій рівень знань, а також свої вміння та навички з певної теми, виявити та уточнити конкретні прогалини для того, щоб виконувати запропоновані завдання кілька разів для поліпшення результатів);

- діагностична функція (за допомогою комп'ютера вчитель може швидко впровадити технологію контролю та визначення рівня засвоєння учнями знань з навчального предмета);

- комунікативна функція (поки учні працюють із навчальними програмами та ведуть діалог за допомогою комп'ютера, вони долають бар'єр страху. В учнів формується позитивне ставлення до дисципліни)[3, с. 49].

Використання комп'ютера під час вивчення іноземної мови допоможе вирішити наступні завдання: інтерес до іноземної мови (протягом роботи з навчальною програмою діє методичний прийом тобто учні неначе переносяться в іншомовну ситуацію, яка є дуже наближеною до реального життя). Учні також виявляють інтерес до роботи з комп'ютером, особливо з різними комп'ютерними програмами); візуалізація навчального матеріалу (за допомогою матеріалів та інноваційних технологій можна поєднати сенсорні, слухові та зорові компоненти впливу на сприйняття інформації учнями).

Можливості мультимедійних освітніх програм з року в рік розширюються та збагачують чіткість та якість навчальної програми. В інтернеті відбуваються форуми, конференції, проводяться «круглі столи», бесіди, дистанційне навчання. Кожен вчитель може створити власний веб-сайт або користуватися перевагами вбудованих шаблонів та віддалених консультацій, представлених у світових мережах. На власній сторінці можна опублікувати свої роботи: розробка творчих уроків та навчальних заходів, дидактичних матеріалів тощо. Обмін між викладачами та вчителями різними методологічними розробками допоможе та вмотивує до вдосконалення своєї професії, що позитивно вплине на подальшу педагогічну діяльність [2, с. 83].

Фахівець, якого сьогодні потребує навчальний заклад, повинен не лише вміти передавати інформацію, а також формувати здатність учнів вчитися самостійно та безперервно здобувати знання та вдосконалювати свої інтелектуальні вміння та можливості.

Тому, використання комп'ютерних технологій у вивченні іноземної мови в навчальних цілях відкриває доступ до нових джерел інформації, підвищує мотивацію учнів до отримання та обробки професійної інформації іноземною мовою, підвищує ефективність самостійної роботи, пропонує нові можливості

для творчості, набуття та закріплення професійних навичок. Інноваційні технології допомагають вчителям впроваджувати якісно нові форми та методи навчання іноземних мов. Говорячи про методологічні переваги викладання іноземної мови за допомогою мультимедіа, слід зазначити, що цей метод є ефективнішим для вивчення іноземних мов, він дозволяє вибирати темп та рівень завдань, а також покращує швидкість засвоєння граматики та збільшення словникового запасу. Технічні переваги цього методу включають можливість виконання технічних перекладів, використання програм перевірки граматики та правопису, використання інтерактивних відео- та аудіокліпів під час викладання усної мови із можливістю продемонструвати схеми, фрази та малюнки на різні теми, що реалізує принцип наочності[1, с. 11-12].

Отже, вивчення та викладання іноземних мов сьогодні неможливе без інноваційної складової. Інноваційні технології, які ми використовуємо для вдосконалення уроків іноземних мов, мотивують до навчання, сприяють ефективності та індивідуалізації навчального процесу, слугують активній психолого-педагогічній взаємодії вчителя та учня, створюють оптимальні умови для творчого використання інформації в самостійній пізнавальній діяльності учнів. Щоб отримати максимальний ефект, необхідно використовувати різноманітні інноваційні технології у навчанні та викладанні іноземних мов.

Список використаної літератури

1. Афанас'єва Л.В. Інноваційні підходи до вивчення іноземної мови професійного спрямування (впровадження мультимедійних технологій), *Актуальні проблеми іноземної комунікації: лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні аспекти*: зб. матеріалів всеукраїнської науково-методичної Інтернет-конференції. Луцьк: РВВ Луцького НТУ, 2014. С. 11-13.

2. Коломієць А., Коломієць Т. Розвиток інформаційної культури педагога в процесі професійної інноваційної діяльності. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. 2009. № 3. С. 80-83.

3. Ткачук-Грушицька Л.В. Інноваційні технології при викладанні іноземної мови. *Актуальні проблеми іноземної комунікації: лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні аспекти*: зб. матеріалів всеукраїнської науково-методичної Інтернет-конференції. Луцьк: РВВ Луцького НТУ, 2014. С. 47-50.

Grammarly: особливості, принципи роботи, перспективи

Сучасний світ наповнений великою кількістю новітніх технологій, призначених для покращення життя зайнятої людини. Встановлені програми для автоматичної перевірки орфографії та пунктуації на комп'ютерах та телефонах позбавляють нас необхідності задумуватися про орфографічні правила, роль підмета та присудка у реченні, правила вживання розділових знаків. Однак, всі ми вже мали справу із некоректними перекладами та перевітками орфографії за допомогою електронних засобів та програм, які нам доводилося виправляти в ручному режимі. Не завжди можна покладатися на ці зручні для нас сервіси та додатки. Все ж таки, необхідно зізнатися, що найкращий спосіб правильно писати, перекладати – це знання мови, в основі якої лежить граматики.

Сьогодні існує багато різноманітних сервісів (Ginger, OnlineCorrection, Sentence Checker, Virtual Writing Tutor, Hemingway App, Language Tool та ін.), які допомагають учням та студентам перевіряти їхні роботи на граматичні, орфографічні, а також пунктуаційні помилки. Однією з таких розробок для автоматичного виправлення граматичних помилок в англійській мові є онлайн-сервіс на основі штучного інтелекту Grammarly, розроблений і запущений в дію 2009 року. За словами розробників, цей сервіс незабаром стане асистентом під час комунікації, що дозволить співрозмовникам краще розуміти одне одного і досягати поставленої мети.

З кожним днем комунікація стає все далі складнішим процесом. Дуже часто ми спілкуємося в різних контекстах, не бачачи нашого співрозмовника і не розуміючи його культуру. Саме Grammarly допомагає бути більш ефективним і спрощує таке спілкування.

Продукт Grammarly доступний у декількох інтерфейсах: як вебредактор, додаток для десктопа, браузерне розширення (для Google Chrome, Safari, Mozilla Firefox, Microsoft Edge), додаток для iPad, мобільні клавіатури (iOS, Android) та надбудова для Microsoft Office [3].

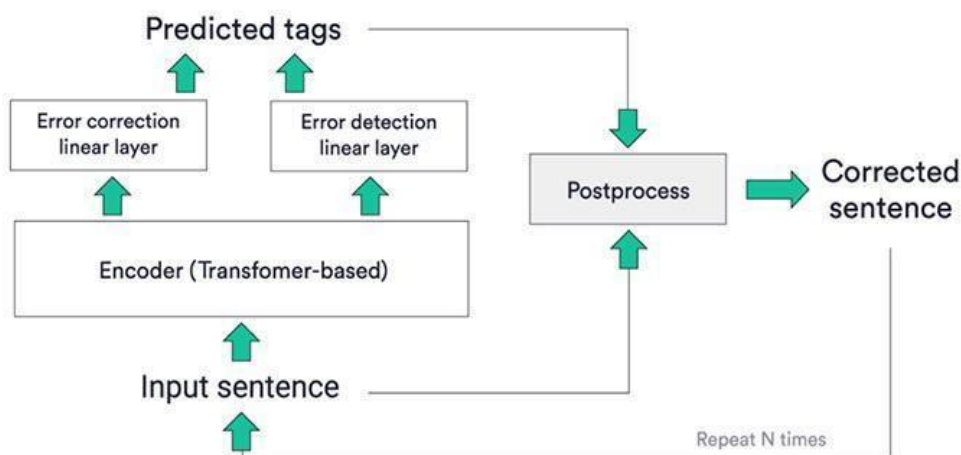
Сервіс Grammarly допомагає розв'язати широке коло мовних і комунікативних завдань, які виникають під час написання текстів. Важливою складовою цієї допомоги є усунення орфографічних, пунктуаційних, граматичних і лексичних помилок, що в дослідженнях з обробки природної мови (natural language processing, NLP) називають загальним терміном «виправлення граматичних помилок» (grammatical error correction, GEC) [6]. Система, яка має на меті вирішити завдання GEC, отримує речення з помилками й видає виправлений варіант.

Наприклад:

A ten years old boy go school. (речення-оригінал)

A ten-year-old boy goes to school. (речення, виправлене за допомогою сервісу Grammarly.

Як відбувається генерація тексту за допомогою ітеративного тегування послідовностей зображено на наступному рисунку [6]:



У 2019 році у сервісу Grammarly оновився веб-редактор, в якому зараз поради згруповані у 4 категорії:

- 1) правильність;
- 2) захоплюючий зміст;
- 3) манера подачі інформації;
- 4) чіткість подачі інформації.

Також запущено детектор тону інформації, який визначає тональність повідомлення. Наприклад, якщо ви пишете лист потенційному роботодавцю, то сервіс підкаже, як воно ймовірно буде звучати для читача: ввічливо, нейтрально, агресивно, дружньо і т. д.

Підтримка користувачів працює на всіх етапах взаємодії людей з продуктом. Вся сервісна підтримка відбувається в онлайн-форматі – без дзвінків. Одне із завдань команди – передача зворотнього зв'язку від користувачів командам, які працюють над продуктом.

Зараз розробники працюють над розширенням аудиторії і охопленням своїх сервісів, над більш складними аспектами комунікації, наприклад, бізнес-листуванням. Рекомендації будуть спрямовані на досягнення конкретної мети повідомлення, в залежності від ролі людини в компанії.

Сервіс Grammarly прагне бути доступним у всіх куточках світу, де може відбуватися письмова комунікація англійською мовою.

У найближчому майбутньому фахівці планують розширити функціонал детектора тону. Він буде не тільки визначати тональність, а й давати поради. Якщо хочете написати правильний лист, то Grammarly допоможе підібрати потрібні слова.

Отже, за останніми дослідженнями, сервіс Grammarly є єдиним лідером на ринку сервісів з покращення текстів. Після тривалого використання цієї розробки користувачі починають робити менше помилок у письмових текстах, листах і т.д.

Список використаної літератури

1. Под капотом «единорога». Как работает украинский стартап Grammarly с 20 млн пользователей в день. URL: <https://vctr.media/kak-rabotaet-grammarly-34365/> (дата обращения: 10.03.2021)
2. To improve lives by improving communication. URL: <https://www.grammarly.com/about> (accessed on March 5, 2021)
3. Grammarly. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Grammarly>(accessed on March 5, 2021)
4. Great Writing, Simplified. URL: <https://www.grammarly.com/>(accessed on March 5, 2021)
5. Український стартап Grammarly оцінили у понад 1 мільярд доларів. URL: <https://nzi.theukrainians.org/ukrayinskyj-startap-grammarly-oczinyly-u-ponad-1-milyard-dolariv.html> (дата звернення: 10.03.2021)
6. Як побудувати високоякісну систему для автоматичного виправлення граматичних помилок в англійській мові: досвід Grammarly. URL: <https://dou.ua/forums/topic/31754/> (дата звернення: 10.03.2021)

Смоляк Г. В., викладач іноземних мов I категорії,
циклова методична комісія викладачів іноземних мов,
ВСП «Любешівський технічний фаховий коледж
Луцького національного технічного університету»

Effective Innovative Ideas in Teaching English

English, the official language of the entire world, is a very tricky language to teach. In fact every language varies to teach.

In today's world English is taught in a very orthodox manner. When it comes to teaching English to students of higher classes, who already know the basics, the traditional methods generally tend to yield poorer results than innovative methods. This has already been proven by methods implemented like use of stories, poems, movies, books and newspapers etc. These methods help the students learn the language better without them actually realizing and also it keeps their interest. This paper will provide a few of such methods to teach English Language.

The research paper focuses on the use of creative teaching methodologies in the foreign language classroom that was observed by the researcher who has one and half decades of teaching experience as an English teacher. Newspapers, clipping from movies, advertisements, and innovative tasks can be used to develop the learning competency of the learners. Ingrarson (2003) pointed out that there are no shortcuts to educational improvement. Hence it is important to use relevant and required teaching methods by evaluating students' level of understanding in learning English as a second language.

As defined by Alexandra K. Trenfor “the best teachers are those who show you where to look, but don’t tell you what to see.” We live in the age where technology is highly developed and is changing day by day. And today for educators the biggest challenge is capturing each student’s attention and conveying ideas and activities effectively enough in order to create a lasting impression. To deal with this challenge effectively teachers should implement some innovative ways and ideas that make the classroom experience much more enjoyable and lovable for students. Teachers must encourage their students to be active members of the class, thinking on their own, using their own brain and resulting in long term memory. By doing this teachers improve not only the students’ knowledge, but they will increase their interest, strength, knowledge, team spirit and freedom as well. Some innovative and interactive ideas as well as activities that are sure to help teachers reinvent their teaching methods are highlighted in this article. Teachers maintain to make their classes more interesting and fun for learners. These innovative ideas encourage educators to use different types of warm-up activities like brainstorming, storyboard teaching, audio and video tools, role play and various structures, work together as a team, as well as creative teaching. By using them in classes teachers bring aspects of creativity into their classes, encourage various ideas, give their students the freedom to explore and they are sure to excite young minds and capture their interest [2]. As Hernan Avila stated, there is a need to be aware of innovative and powerful strategies for the improvement of learning a foreign language in an academic setting. In order to be fully prepared and confident in the classroom, teachers should look for what is suitable in their particular educational context. Educators should consider potential and creative teaching options to overcome students’ learning challenges such as their lack of interest and attention in the subject [1]. Teachers take on a role of authority in the eyes of the students, which greatly influences pupils’ learning process (Burns & Richards, 2009). It is important for teachers to give students a sense of what to expect in the course while making the class fun, entertaining, and beneficial for the learners [3]. There are helpful strategies which teachers may rely on to use in the classroom where they will be teaching. In order to solve problems and have innovative activities to reach out to students, an instructor has to be creative. Naiman (1998) states that creativity is the process of turning imaginative ideas into reality. For this author, creativity involves two processes: *thinking*, then *producing*; and adds that innovation is the production or implementation of an idea. If teachers have ideas, but do not act on them, they are imaginative but not creative. It is noteworthy that any idea should be used in an educational context to see if it works or if it does not [2].

Creative teaching is one of the leading strategies in teaching as it maintains to identify students’ creative abilities and encourage them to make creative ideas and contributions. Teachers should include and use different playful games or forms of visual exercises that will excite young minds and capture their interest. They have to think of ways to develop learners’ creative ideas, encourage different ideas, and give them freedom to explore [2]. Brainstorming, a useful tool to develop creative solutions to a problem, is a lateral thinking process by which students are asked to develop ideas or thoughts that may seem crazy or shocking at first. Brainstorming sessions are a great way to get the creative juices flowing. When you have multiple brains focusing on one single idea, you are sure to get numerous ideas and will also involve everyone into the classroom. Brainstorming can help define an issue,

diagnose a problem, or possible solutions and resistance to proposed solutions. You can go for simple brainstorming or joined brainstorming. Educators should always implement and incorporate audio-visual materials to supplement textbooks during the lesson and session in order to enhance learning resources by showing real life scenarios, explaining concepts, observing social groups, and acting as triggers for discussion. These can be models, filmstrips, movies, pictures or other mind mapping and brain mapping tools. Such tools help their imagination thrive and develop and these methods will not only develop their ability to listen but will also help them understand the concepts better. Real-world learning and using authentic materials in the classroom is another very useful strategy, as relating and demonstrating through real-life situations will make materials easy to understand and easy to learn. It will spark their interest and get children excited and involved. They will make teaching moments fresh, and enrich classroom learning.

Working together as a team is another useful tool which increases collaboration and allows brainstorming. As a result, more ideas are developed and productivity improves. Two or more people are always better than one for solving problems, finishing off difficult tasks and increasing creativity. The benefits of teamwork include increased efficiency, the ability to focus different minds on the same problem and mutual support. It maintains collaborations and introduces innovative teaching methods.

As Rudyard Kipling said, “If history were taught in the form of stories, it would never be forgotten.” Storyboarding is a great way to teach any subject which requires step-by-step memorization or visualization of highly conceptual ideas. Being EFL teachers we can also encourage use of storyboards of communication and let the students tell a story in pictures. Storyboarding can be compared to spreading students’ thoughts out on a wall as they work on a project or solve a problem. Storyboards can help with planning ideas, communications and organization. This method allows students to see the interconnections, how one idea relates to another, and how pieces come together. Once the ideas flow, students become immersed in the problem and tag-team off other ideas [4]. Teachers must welcome new ideas, as an open-minded attitude can help them in innovating new teaching methods. Though teachers might claim to be open-minded, it’s human nature to resist change.

Referring to books on creativity is another brilliant idea in teaching. In order to be a good teacher, to be a creative teacher, it is necessary to do some research on creative ideas and techniques, for this there are a lot of books on creativity. The real task and demand of today’s education is not to entertain students but engage them and our charge is to provide meaningful and powerful engagement which leads to success. Educators shouldn’t be afraid of experimenting and reflecting on their teaching. They have to try to welcome their new ideas, adapt new ideas, stop on time and evaluate the experience when done, they must always learn from successes and mistakes and also make this a regular part of their teaching. Teachers must make creativity part of their daily routine and look at everything they do in a critical way, practice their creativity, be involved in brain-training activities.

Список використаної літератури

1. Avila, H. A. Creativity in the English Class: Activities to Promote EFL Learning. *HOW Journal*. 2015. Vol. 22, no. 2, pp. 91-103, doi:10.19183/how.22.2.141. URL : <https://howjournalcolombia.org/index.php/how/issue/view/12> (accessed on March 5, 2021)
2. English Teaching Forum. Volume № 1, 2011. URL: <https://americanenglish.state.gov/resources/english-teaching-forum-2011-volume-49-number-1> (accessed on March 5, 2021)
3. Knapen Ruben 20 Interactive teaching activities in the interactive classroom. 2018. URL: <https://www.bookwidgets.com/blog/2018/06/20-interactive-teaching-activities-for-in-the-interactive-classroom> (accessed on March 5, 2021)
4. The Internet TESL Journal, Vol. V. № 5. May, 1999. URL: <http://iteslj.org/> (accessed on March 5, 2021)

Стасюк В. В., *магістрант,*

Луцький національний технічний університет

Інноваційні методи навчання: німецький досвід

Стрімкий вихід України у світовий та європейський простір, створює потребу чітких змін у галузі освіти. Важливим кроком успішного впровадження нових методик є іноземний досвід, зокрема інноваційні методики навчання німецьких науковців.

Вища освіта Німеччини характеризується поєднанням академічного та практичного навчання, новітніми технологіями викладання, використанням інноваційних методик навчання.

У викладанні іноземних мов ключовими дидактичними принципами, рекомендованими Гете Інститутом є: орієнтованість на дію (нім. Handlungsorientierung); орієнтованість на розвиток іншомовної компетентності (нім. Kompetenzorientierung); орієнтованість на студентів (нім. Lernerorientierung); активізація навчальної діяльності студентів (нім. Lerneraktivierung); інтерактивність (нім. Interaktionsorientierung); сприяння автономному навчанню (нім. Förderung von autonomen Lernen); інтеркультурологічна орієнтованість (нім. Interkulturelle Orientierung); орієнтованість на мультилінгвальність (нім. Mehrsprachigkeitsorientierung); орієнтованість на виконання завдань (нім. Aufgabenorientierung) [3, 26].

На думку німецького науковця Петера Йегера (Peter Jäger), найбільш ефективними методами навчання є групова робота, дискусія, рольова або ділова гра. Невдалими методами науковець вважає доповідь студента або викладача та фронтальне опитування [4, 249]. Петер Йегер зазначає, що у вищій освіті Німеччини широко використовується метод проєктів, який передбачає самостійну роботу студентів над обраною темою-проблемою та містить відбір, розподілення, систематизацію матеріалу. Не можна не погодитись із

Ф. Штоллером (F. Stoller), який стверджує, що проектна робота у різних її формах має певні спільні характерні риси, оскільки вона зосереджена на вивченні змісту проблеми. Центром уваги проектів є життєві питання і теми, що викликають професійний інтерес у студентів. Робота зорієнтована передусім на студента, хоча й викладач відіграє важливу роль, пропонуючи свою підтримку та рекомендації протягом усього процесу (побудована на співпраці, а не на конкуренції). Студенти можуть працювати самостійно, парами, у невеличких групах або ж усією групою, щоб завершити проект, обмінюючись ресурсними матеріалами, ідеями та досвідом упродовж виконання проекту. Проектна робота сприяє отриманню вмінь і навичок обробки інформації з різних джерел, віддзеркалюючи життєві практичні завдання, з якими студенти зіткнуться у майбутньому професійному середовищі та має кінцевий продукт (наприклад, усна, стендова презентація, дисплей матеріалів, доповідь або вистава), яким можна поділитися з іншими, що надає проекту реального значення, мотивує, стимулює, уповноважує та захоплює. Такий вид діяльності, як правило, зміцнює впевненість студентів, самоповагу та самостійність, а також сприяє удосконаленню мовленнєвих умінь студентів, поглибленню знань з предмета і розвитку пізнавальних здібностей [3, 14].

З метою стимулювання творчої активності студентів, розвитку навичок, генерування ідей у вищій освіті Німеччини досить поширений метод «мозкового штурму» (англ. brainstorming), під час якого члени групи висловлюють спонтанні ідеї стосовно заданої теми. Наступний етап – реценція, обговорення, відхилення [2, 65].

Надзвичайно поширеним у навчальному процесі вищої освіти є використання методу ділової гри. Як зазначає німецький дослідник Ульріх Бльотц (Ulrich Blötz), «дидактичним позитивом цього методу є те, що учасники гри стають частиною навчального процесу, маючи належне мотиваційне забезпечення та демонструючи зацікавленість грою» [1, 13].

Більш детально вплив методу ділової гри на розвиток професійної компетентності фахівців був досліджений Фаді Мозенем, який у науковій розвідці, визначає головні здібності та навички, що отримують студенти під час участі у діловій грі – вміння ідентифікувати, аналізувати проблеми та пропонувати їх теоретичне вирішення, опрацьовувати різні стратегії та обирати найбільш придатну, приймати остаточне рішення, конкретизувати його та симулювати процес, конструктивно та ефективно спілкуватися у групі, відповідати за власні вчинки та рішення [2, 101].

Ще одним широко уживаним методом у викладанні іноземних мов є рольова гра (нім. Rollenspiel). Під час проведення цього інтерактивного методу навчання моделюються соціальні та професійні проблемні ситуації. Учасники гри, отримавши певні ролі, мають знайти й використати методи для вирішення тієї чи іншої проблеми. За процесом прийняття рішення спостерігають інші учасники і викладач/тренер.

Кейс-метод (метод аналізу конкретних ситуацій) передбачає аналіз і групове обговорення іноземною мовою гіпотетичних або реальних ситуацій, що можуть бути представлені у вигляді опису, відеофільму тощо. Під час обговорення студенти виконують активну роль, а викладач (інструктор) спрямовує та контролює їх роботу.

Отже, проаналізувавши інноваційні методи навчання, які використовуються у вищій освіті Німеччини, можна відзначити притаманний їм позитивний вплив на здібність майбутніх фахівців генерувати, структурувати та класифікувати ідеї, збирати та аналізувати інформацію, готувати альтернативні рішення, ефективно взаємодіяти із партнерами, вирішувати проблеми засобом іноземних мов. На нашу думку, ознайомлення із іноземним досвідом використання інноваційних методів навчання є дуже корисним щодо доцільності активного застосування знань у підготовці вітчизняних фахівців.

Список використаної літератури

1. Blötz U. Grundzüge einer Planspiele - Didaktik. Planspiele in der beruflichen Bildung. Abriss zur Auswahl. Konzeptionierung und Anwendung von Planspielen. Bielefeld. 2001. 68 S.
2. Die Soft Skills. *Staufenbiel.de* Wirtschaftswissenschaftler. Sommersemester 2009. Band 1, 30. Auflage. S. 59–69.
3. Ende K., Grotjan R., Kleppin K., Mohr I. Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. Klett Langenscheidt: München. 2013. 152 S.
4. Jäger P. Der Erwerb von Kompetenzen als Konkretisierung der Schlüsselqualifikationen – eine Herausforderung an Schule und Unterricht: Dissertation. Passau: Lehrstuhl für Schulpädagogik, 2002. 280 S. 5.

Сюйва В. О., *учитель англійської мови*
Комунальний заклад «Луцький навчально-виховний комплекс
загальноосвітня школа I-II ступенів №7- природничий ліцей»
Луцької міської ради

Ефективність застосування методу асоціативних символів на уроках англійської мови у початковій школі

Метод асоціативних символів – ігровий метод. У цьому й полягає основна його перевага над традиційними формами навчання. Гра – це творчість, гра – це праця. У її процесі в дітей виробляються навички зосередження, самостійного мислення, розвивається увага, дисципліна. Ігрові моменти роблять навчання цікавим, створюють у вихованців бадьорий настрій, полегшують подолання труднощів у засвоєнні матеріалу. МАС дає можливість складний навчальний матеріал.

Метод асоціативних символів – мова рухів, жестів, міміки, мова нашого тіла, кодова мова уявлень і асоціацій, саме цей метод навчання ідеально підходить до НУШ так як весь урок проходить корисно та в русі, що дає змогу сучасним учням привернути більше уваги та мотивації до вивченні англійської

мови. Протягом навчання, створюючи разом із учнями на заняттях з англійської асоціативні образи-символи до всіх лексичних та граматичних одиниць, які вивчалися, ми здійснили спробу адаптувати цю своєрідну мову тіла до процесу вивчення англійської мови нашому навчальних закладі в початкових класів.

У її процесі в учнях виробляються навички зосередження, самостійного мислення, розвивається увага, дисципліна. Ігрові моменти роблять навчання цікавим, створюють у вихованців бадьорий настрій, полегшують подолання труднощів у засвоєнні матеріалу. МАС дає можливість складний навчальний матеріал перетворити в простий, а нудний – зробити цікавим. Учні виконують рухи й озвучують їх одночасно. Їм усе зрозуміло, тому що мова й рухи переплітаються. Створюючи асоціативні образи-символи, створюємо за допомогою жестів кожне слово, з яким можна провести цікаву, захоплюючу гру, скласти діалог, заспівати пісню використовуючи рухи символи.

Практика свідчить, що використання іншомовного навчально-ігрового середовища значно збільшує ефективність засвоєння матеріалу. Наприклад: як цікаво «піти» з друзями на прогулянку до уявного лісу, прокоментувати, що там бачимо (дерева, кущі, квіти, траву, білку, пташку, метелика), побігати лісом, пострибати, пограти позбирати гриби, влаштувати з друзями пікнік тощо. І все це за відносно короткий проміжок часу на уроці англійської мови, сидячи за партами. А ще можна пограти в гру «Уявне дерево». Один із її учасників зображує дерево (високо підняті догори руки), інші виконують різноманітні дії стосовно нього, складаючи римівки: 1, 2, 3 – Go to the tree; 1, 2, 3 – Run to the tree; 1, 2, 3 – Hop to the tree; 1, 2, 3 – Fly to the tree; і т.д.

Використання асоціативних символів, створення умов, максимально наближених до життєвих ситуацій, робить можливим мимовільне запам'ятовування матеріалу, перетворює процес навчання у невимушене сприйняття. Тому засвоєння навіть порівняно великої кількості мовного матеріалу, не веде до перевантаження пам'яті. Цінність методу полягає ще й у тому, що, не використовуючи абсолютно ніяких затратних технологій, учитель має змогу постійно проводити високопродуктивні заняття, а не тільки спеціально підготовлені у створених для того умовах.

Кожен вчитель за бажанням по-своєму зображує той чи інший предмет, стан або дію. Головне, щоб діти розуміли його, а він їх. Під час роботи вчителі разом з учнями можуть імпровізувати, вносити свої зміни та доповнення в розробку символів. Діти, зазвичай, із захопленням беруть участь у цьому процесі, адже матеріал викладається в цікавій, ігровій формі. Діалог «учитель-учень» проходить на рівні відомих для обох сторін образів-символів, пов'язаних між собою за попередньою домовленістю.

Після пояснення принципу створення відповідних асоціацій обов'язково перевіряємо, чи учні зрозуміли та запам'ятали їх. І тільки тоді починаємо озвучувати нові мовні одиниці іноземною мовою, тобто працюємо за технологіями: дивись-слухай-роби; слухай-роби; роби-кажи (Look, Listen and Do! Listen and Do! Do and Say!) і т.д. Учні зайняті виконанням рухів. Вони – активні учасники ігрового дійства. Звукові сигнали відкладаються у пам'яті на

підсвідомому рівні, тобто відбувається мимовільне запам'ятовування навчального матеріалу.

Отже, метод МАС є сучасним цікавим, вирішує проблему перезавантаження пам'яті учнів, активізує види пам'яті: зорову, слухову, мовленнєву рухову та моторну, що дозволяє засвоїти мимоволі велику кількість лексичних одиниць.

Список використаної літератури

1. Гунько С.В., Метод асоціативних символів – сучасний метод вивчення іноземної мови на початковому етапі. *Науковий Вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. 2010 № 8. 319 с.

2. Редько В.Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи. К.: Генеза, 2007. 135 с.

Триндюк В. А., канд. пед. наук, викладач іноземних мов
циклової комісії словесних дисциплін,
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

Використання методики CLIL на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням

В умовах глобалізації та інтеграції знання іноземних мов потрібні усім учасникам освітнього процесу. Для сучасних фахівців важливим є не просто володіння іноземною мовою на побутовому рівні, а набуття інтегрованих фахових комунікативних навичок, які забезпечать професійне спілкування з представниками інших культур. Актуальності набувають різноманітні методи та підходи у навчанні іноземної мови за професійним спрямуванням у закладах вищої освіти. У контексті функціонального оволодіння іноземною мовою та принципу інтегрованості особливо актуальною стає методика CLIL, яка на сьогодні відома та використовується майже в усьому світі.

Content and Language Integrated Learning (CLIL) позначає освітній підхід, в якому вивчення іноземної мови поєднується з фаховими темами. Термін CLIL (Content and Language Integrated Learning) був запропонований для позначення методики викладання і вивчення загальноосвітніх предметів (або окремих розділів) іноземною мовою. В українській мові абревіатура CLIL розшифровується як предметно-мовне інтегроване навчання. Предметно-мовне інтегроване навчання має дві мети, а саме — вивчення предмета за допомогою іноземної мови, та іноземної мови через вивчення предмету (фахової дисципліни). CLIL використовується в різних освітніх контекстах - від старшої групи дитячого садка до вищої освіти [4].

У Німеччині Content and Language Integrated Learning in German (CLILiG) вивчення німецької мови комбінується зі змістом інших фахових галузей, таких як біологія, географія або мистецтво. Здебільшого дана методика застосовується у школі. На відміну від занять з німецької мови як іноземної (DaF) школярі не тільки вивчають німецьку, але разом з іноземною мовою

засвоюють і фахові знання цією мовою. З одного боку йдеться про варіант, в якому фокус спрямований на вивчення мови, а викладач інтегрує аспекти фахового навчання. З іншого боку існують три варіанти, в яких навпаки йдеться передусім про фахове навчання з різновеликою німецькомовною часткою [2].

Методичний підхід CLIL містить 4 основні компоненти, які необхідно враховувати на заняттях, так звані «4 С»: «content» (зміст), «communication» (спілкування / комунікацію), «cognition» (пізнавальну спрямованість), «culture» (знання культурології) [1]. Іншими словами, зміст заняття має бути спрямований на стимулювання освоєння знань і розвитку вмінь з предмету (фаху); комунікація передбачає використання засобів іноземної мови для отримання знань із фаху (спеціальності); зміст та комунікація на занятті спрямовані на розвиток розумових здібностей із завданнями для аналітичного або критичного читання і письма, завдання на відбір головного змісту, співставлення, здогадки, знаходженню зв'язків; заняття містить пояснення культурологічних особливостей та відмінностей полікультурного простору, задля розуміння та розвитку власної культури.

Авторами технології Д.Маршем (David Marsh) та А.Мальєрс (Anne Maljers) CLIL розглядається таким чином: знання мови є засобом вивчення змісту інформації(йдеться про cross-curricular approach –міжпредметний підхід); вивчення навчального предмета покращується через підвищення мотивації до набуття навичок спілкування іноземною мовою–англійською чи будь-якою іншою (йдеться про topic-based approach –тематично орієнтований підхід); CLIL ґрунтується на оволодінні мовою, а не на її вивченні (йдеться про так звані task-based та project-based approaches навчання, що базується на виконанні певних завдань й проектів); швидкий темп мовлення є більш важливим за помилки, яких припускаються учні; читання та розуміння мовлення набувають значення для участі в обговоренні. Технологія CLIL передбачає обов'язкове використання різноманітних діаграм, графіків, таблиць, що сприяє розвитку здатності здобувачів загальної середньої освіти структурувати, аналізувати і класифікувати інформацію [1, с.61-62].

Як показало дослідження CLIL застосовується в українських закладах вищої освіти на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням. Так, вітчизняні науковці вважають, що принцип предметно-мовного інтегрованого навчання пов'язаний із зростанням вимог до рівня володіння іноземною мовою при обмеженому часі, відведеному на його вивчення. Дана методика реалізовується за двома напрямками: 1. Викладання фахових дисциплін іноземною мовою (hard CLIL). 2. Використання міждисциплінарної тематики у викладанні предметів «Foreign language (Іноземна мова)», «Business English (Ділова іноземна мова)», «Foreign Language for Specific Purposes (Іноземна мова за професійним спрямуванням)» (soft CLIL) [3].

Ми також впроваджуємо дану методику у педагогічному закладі. Зокрема було опубліковано «Німецька мова. Методичні рекомендації до практичних занять з «Іноземної мови за професійним спрямуванням» для студентів спеціальності Початкова освіта». Навчальні матеріали висвітлюють іноземні положення, позиції і дослідження зарубіжних науковців та спрямовані на формування у студентів знань, навичок та вмінь іншомовної комунікації у їхній майбутній професійній педагогічній діяльності. Зокрема містять теми, пов'язані

із вимогами до педагогічних працівників Німеччини («Aufgaben und Kompetenzen eines Lehrers»), знайомлять із новими ролями вчителя 21 століття («Die Rolle des Lehrers»), з техніками навчання («Die vier Lehrtypen»), структурою освіти Німеччини («Bildungsbereiche und Bildungseinrichtungen»), з методикою навчання («Differenziertes Lernen», «Spielerisch lernen») та ін. [5]. Підбрано теми, які поглиблюють базові знання зі спеціальності та з іноземної мови; формують уміння використовувати іноземну мову як засіб комунікації в полікультурному середовищі для професійних цілей. Окремі теми містять таблиці, які відображають основні поняття чи терміни та можуть бути використані як наочні чи роздаткові матеріали на практичному занятті.

Слід зазначити, що робота з різними темами, які є цікавими та актуальними для студентів у майбутній професійній діяльності, дозволяє вивчити специфічні терміни, певні мовні конструкції, що сприяє поповненню словникового запасу предметною термінологією і готує його до подальшого навчання і застосування отриманих знань і умінь. Вивчення іноземної мови і дисципліни по спеціальності одночасно є додатковим засобом для досягнення освітніх цілей і має позитивні сторони як для вивчення іноземної мови, так і немовного предмету.

Викладання дисципліни, в основі якої є методика CLIL є ефективною міжкультурною діяльністю викладача і студента. Навчання зосереджене на вивченні матеріалів по спеціальності засобами іноземної мови, коли увага студентів зосереджена на змістовому компоненті, а не на вивченні мови. Студенти ведуть активну комунікацію, опановують професійну термінологію, формують готовність до майбутньої професійної діяльності, розширюють міжкультурні знання, формують соціокультурну компетентність засобами іноземної мови. Слід наголосити, що предметно-мовне інтегроване навчання мотивує студентів до самостійної роботи із пошуку автентичної інформації по спеціальності в іншомовних джерелах, спонукає до порівняльного аналізу, формує критичне мислення та розвиває навички спонтанної комунікації іноземною мовою.

Список використаної літератури

1. Гора Т. В. Реалізація міжпредметних зв'язків на уроках англійської мови засобами технології CLIL. *Педагогічний альманах*. 2018. Випуск 37. С.60-66.

URL:file:///d:/%d0%9c%d0%be%d0%b8%20%d0%b4%d0%be%d0%ba%d1%83%d0%bc%d0%b5%d0%bd%d1%82%d1%8b/downloads/pedalm_2018_37_11%20(1).pdf (дата звернення: 09.03.2021)

2. Віке Райнер Е. CLIL, FÜDAF, DFU, CLILIG - ПЕРЕПРОШУЮ, ЩО? Goethe-Institut. URL:https://www.goethe.de/ins/ua/uk/kul/mag/20879807.html (дата звернення: 09.03.2021)

3. Отрощенко Л.С. Використання освітнього підходу CLIL як інтеграція мовного та фахового навчання у немовних ВНЗ. Матеріали I (V онлайн) Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції «Дослідження та впровадження в навчальний процес сучасних моделей викладання іноземної мови: лінгво-дидактичні, методичні та міжнародні перспективи». 18 березня 2019. С.194-196.

4. Руднік Ю. В. Методика предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL): світовий досвід. *Педагогіка та психологія: проблеми науки та практики*: матер. міжнар. наук.-практ. конф. Львів, 2013. С. 63–67.

5.Триндюк В. А. Німецька мова: Методичні рекомендації до практичних занять з «Іноземної мови за професійним спрямуванням» для студентів відділення Початкова освіта. Луцьк : Луцький педагогічний коледж, 2020. 44 с.

Maiia Fedorets *Instructor of English Language*
Lutsk Pedagogical College

Nadiia Radion *Student of Primary Education Department*
Lutsk Pedagogical College

Developing Critical Thinking with the Help of Interactive Technologies at English Lessons in Primary School

Abstract. The article reveals the importance of critical thinking in the educational process in primary school and substantiates the peculiarity of the use of interactive technologies in primary school at the English lessons.

Introduction. In the educational process of teaching junior schoolchildren, much attention is paid to the use of interactive learning. These interactive technologies are a very important and general need for the development of children's critical thinking, and for the teacher - a way to implement various types of educational and cognitive activities for primary school children.

Relevance of the topic. One of the main tasks of primary school is the comprehensive development and upbringing of the individual through the formation of schoolchildren's desire and the ability to learn. A primary school teacher needs to arouse pupils' interest in knowledge, teach each of them to learn. Nowadays, interactive learning is used more and more often at the lessons to increase schoolchildren's interest in the subject, because it is a kind of center for activating their cognitive activity and development, forming a positive attitude to the learning process and the results of their work and critical thinking.

Interactive learning is learning based on the active interaction of the teacher and the schoolchildren. Interactive learning makes the educational process more effective, interesting and developing.

Critical thinking is the ability to actively, creatively, individually search the information, to optimally apply the desired type of mental activity, comprehensively analyze information, have a personal, independent opinion and be able to use it correctly, to be able to apply the acquired knowledge on practice.

Critical thinking is the process that most often begins with a problem statement, continues to search and comprehend information, and ends with a decision to solve the problem. It is goal-directed and purposive, "thinking aimed at forming a judgment," where the thinking itself meets standards of adequacy and accuracy" [2, p. 287].

The list of interactive methods and technologies for developing critical thinking at the English lessons is quite versatile. A teacher should choose them selectively, taking into account the purpose, tasks, content of the lesson. In addition, it is necessary to consider features of these methods, after all at certain stages of a

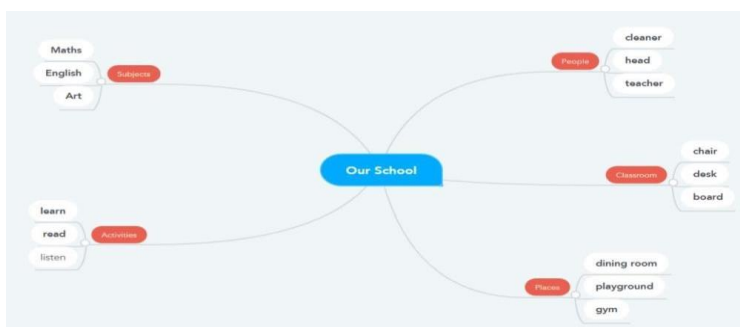
lesson. They are more effective and therefore more appropriate. The teacher must master as much as possible methods of developing critical thinking and being aware of features of their effective implementation.

Interactive learning technologies include KWL chart, open microphone, brainstorming, aquarium, vocabulary mind maps, pair work, storytelling, jigsaw reading, and a circle of ideas. [1. p. 25]. Each of these interactive technologies is interesting and effective in teaching English at primary school. During the study, we analyzed the most effective interactive technologies and methods for developing the schoolchildren critical thinking at the English lesson at primary school.

The first method is «KWL chart» (I know - I want to know - I learned). The K-W-L charts are graphical organizers that help schoolchildren to organize the information before, during and after the lesson. They can be used to attract students to a new topic, to activate previous knowledge and to monitor schoolchildren’s participation in the studying process.

K-W-L Chart		
Assess what you know about a particular topic before and after you have engaged with it. Fill the columns below with what you know about the topic, what you want to know, and what you’ve learned.		
What do you know about the topic?	What do you want to know?	What have you learned?

The next no less effective method at the English lessons is «Vocabulary mind maps». This activity encourages schoolchildren to recognize semantic connections between the words rather than perceiving vocabulary to be learnt as isolated items in a list. It is important to model the process of creating a vocabulary mind map with the whole class at least once, and probably several times on different occasions, before asking the students to do this independently. It is urgent to prepare a vocabulary mind map on a familiar topic or topic, e.g. ‘Our school’, before the lesson.



Pic.1

To determine the effectiveness of the use of interactive technologies in the development of critical thinking in primary school, a survey of schoolchildren in the village of Khorokhoryn was conducted. Based on this questionnaire, we can conclude that the teachers' motivation of the use of Interactive technologies in primary school is more than average (78%), so it causes the increasing of the result of students' awareness.

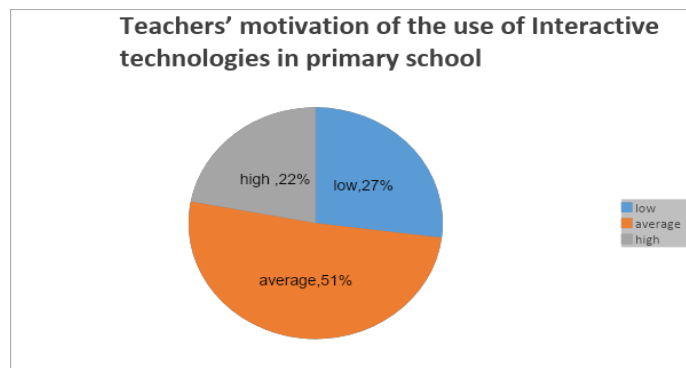


Рис.2

Conclusion. Interactive technologies are a creative and motivating approach to the organization of schoolchildren's learning activities. The use of these interactive technologies at the English lessons promote the development of the schoolchildren's abilities, such as the formation of the ability to make free and independent choices, the development of the ability to express their own judgments, the ability to evaluate information and use it.

References

1. Руденко Н. Інтерактивність як спосіб ефективної взаємодії і навчання студентів. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 1. С. 25-29. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_1_8 (дата звернення: 13. 03.2021)
2. Bailin S., Case R., Coombs R.J., Daniel L.B. Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*. 2009. 31(3). P. 285–302.

Шапошник Г. Г., ст.викладач
кафедри сучасних європейських мов,
Національний університет державної фіскальної служби України

Роль мультимедійних технологій у дистанційному навчанні іноземних мов студентів-правників

За останні роки розвиток інформаційних технологій зробив актуальною проблему модернізації системи освіти. Суть такої модернізації найбільше відбилася в концепції дистанційної освіти, яка, завдяки такому глобальному явищу як Інтернет, охоплює широкі шари суспільства та стає найважливішим фактором його розвитку.

Дистанційне навчання – це універсальна гуманістична форма навчання, що базується на використанні широкого спектра традиційних, нових інформаційних і телекомунікаційних технологій та технічних засобів; це форма самоосвіти, при якій, на відміну від заочної, навчальний процес повністю забезпечується науково-методичними матеріалами. Максимально ефективна реалізація цих вимог можлива шляхом створення дидактичної системи, заснованої на використанні в навчанні комп'ютерних засобів і технологій.

Особливо перспективними здаються дидактичні можливості телекомунікаційного міжособистісного спілкування, яке дозволяє залучати студента-правника до реального мовного середовища через спілкування з носіями мови, до мовної предметно-комунікаційної діяльності, через парну групову роботу, через участь у спільних телекомунікаційних проектах. Для викладача - це можливість активної, направляючої і регулюючої участі в навчальному процесі. Для тих, кого навчають - це широкий вибір і зручний доступ до електронних дидактичних та довідкових матеріалів, залучення до сучасних технологій навчання незалежно від регіону проживання.

У дистанційному навчанні наявні майже всі традиційні способи взаємодії між викладачем і студентами-правниками. Сучасні засоби телекомунікації відкривають перед студентами-правниками такі самі можливості, як і під час очних навчальних контактів, а також нерідко істотно їх розширюють. Так, особливості дистанційного навчання у режимі телеконференції можна оцінювати, зважаючи на такі його фактори:

- навчальний матеріал. Необхідний студентів-правнику матеріал пересилається звичайною поштою (матеріальними носіями його можуть бути CD-ROM, дискета, аудіокасета, відеокасета, паперовий посібник), електронною поштою в архівованому файлі, відразу чи поетапно протягом навчального процесу; розміщується на освітньому сайті дистанційного призначення для доступу до нього всіх зареєстрованих студентів-правників; оформляється у вигляді Web-квестів з посиланнями на необхідний матеріал у мережі Internet. Студентам-правникам може бути наданий доступ до однієї чи кількох електронних бібліотек;

- діагностичний матеріал. Викладач і студент-правник обмінюються через електронну пошту тестами, контрольними завданнями, оцінними листами. Все це розміщено на освітньому сервері і доступно викладачам, студентам-правникам відповідно до встановлених для них доступів. Викладач забезпечує студентів-правників завданнями, консультує щодо їх виконання; наочність. Під час телекомунікації в реальному часі викладач демонструє студентам слайди, картинки та ін., проводить віртуальну екскурсію в мережі Internet за підготовленими електронними адресами.

Запитання викладача студентам-правникам. Для цього використовують електронні конференції в режимі ICQ, чаті або відео-конференції. При цьому викладач ставить запитання як одному із студентів-правників, так і всій групі одночасно;

- пояснення викладачем матеріалу. З цією метою він пересилає студентам-правникам записи своїх відео-лекцій, лекцій фахівців з досліджуваних питань, іноді – посилання на освітні ресурси мережі Internet чи на спеціально підготовлений Web-квест з посиланнями з досліджуваної теми; керівництво викладачем дискусіями. Викладач ініціює дискусії між студентами-правниками з досліджуваної проблеми, керує ними (дискусії можуть відбуватися в режимах Web-форуму, телеконференції, чат-дискусії);

- можливість студентів-правників поставити викладачу запитання. Студент-правник може персонально направити викладачу електронного листа, спілкуючись з ним у реальному часі (наприклад, в окремому вікні на час колективного чат- заняття), а також публічно висловити свої запитання і міркування в загальному списку розсилання;

- можливість студента-правника поставити запитання студентіві-правнику. Викладач регулює цей процес відповідно до навчальних цілей, пропонує свої коментарі і запитання. При цьому можливе і вільне електронне спілкування студентів-правників у зручній для них формі. Його здійснюють під час проведення дистанційного заняття, за результатами самостійних робіт, тестів, творчих навчальних проєктів, досліджень з використанням кожного з дистанційних телекомунікаційних засобів.

Таким чином, наведена інформація свідчить про те, що останнє десятиліття дало поштовх для швидкого зростання кількості вітчизняних електронних дистанційних курсів. Це стало можливим завдяки наполегливому дослідженню теоретичних та методологічних основ дистанційного навчання іноземних мов. Але питання, яке пов'язане з організацією контролю навчально-пізнавальної діяльності студентів- правників в процесі опанування електронного дистанційного курсу залишається відкритим. Головне завдання ефективного дистанційного курсу полягає в тому, щоб його контрольнo-комунікативний блок мав змогу забезпечувати студента-правника кількома видами контролю: попереднім, поточним, рубіжним та підсумковим.

Список використаної літератури

1. Шабанов А.Г. *Формы, методы и средства в дистанционном обучении. Инновации в образовании.* 2005. С. 102-116.
2. Шуневич Б. *Організація дистанційного навчання іноземних мов в освітніх закладах України.* Львів: «Ставропігон», 2006. 206 с.

Лінгвоекологічний аспект сучасного освітнього середовища

Глобалізаційні процеси сучасного світу, зокрема екологічне питання, потребують інтеграції науки, що пояснює активізацію процесу екологізації різних галузей знань.

Актуальною є й екологізація освіти як того середовища, де людина й суспільство можуть якнайкраще виявити та зреалізувати свій потенціал. Це один із векторів державної освітньої політики та «чинник творення нової освітньої парадигми в процесі докорінного реформування національної системи освіти» [4, с. 9].

Освіта в будь-якому суспільстві націлена на відтворення соціальних ресурсів, трансляцію культури, відтворення і підтримання соціального прототипу (зразка), що в першу чергу досягається мовними засобами.

Освітня реальність сьогодення ставить вимогу виховання на заняттях екологічного стилю мислення, поведінки та екологічної свідомості, що досягається розвитком умінь враховувати вплив слова на психічне здоров'я людини, відповідально використовувати мовні виражальні засоби, застосовувати комунікативні стратегії для протистояння деструктивним та маніпулятивним впливам, що є загрозою здоровому способу життя, виявляти толерантність до різних поглядів, співчувати; конструктивно спілкуватися в різних соціальних середовищах [2, с. 305].

З огляду на зазначені аспекти актуалізувалося поняття лінгвоекологічного освітнього середовища – спеціально спрогнозованої, змодельованої й організованої педагогічної системи розвитку лінгвоекентричної особистості.

Лінгвоекологія як відносно новий міждисциплінарний напрямок, введений відомим американцем норвезького походження Ейнаром Хаугеном в 1972 році в Стенфорді, загалом відштовхується від ідей загальної екології. Термін «екологія мови» розуміється Е. Хаугеном як дослідження взаємодій між будь-якою мовою і її оточенням, тобто суспільством, що використовує цю мову як один зі своїх кодів [5, с. 325].

Лінгвоекологічний аспект аналізу освіти має на увазі його інтерпретацію як механізму соціальної регуляції освітньої сфери, який зумовлює її оптимальне функціонування і постає як комплекс ціннісно-нормативних, потребо-мотиваційних і організаційно-процесуальних компонентів.

Регулювання питання мовної поведінки передусім здійснюється за допомогою удосконалення законодавчої бази про мову (-и). Цілком виправдано, що найважливішим показником національної лінгвоеккультури будь-якого соціуму вважаються духовно-моральні якості людей, які значною мірою визначаються якісним володінням рідною мовою. Найважливішим напрямком вирішення національних лінгвоекологічних проблем є конструювання нової

моделі освіти, заснованої на підвищенні загальної лінгвоекологічної культури, створення лінгвоекологоосвітньої програми з метою підвищення рівня освіченості та інформованості громадян.

Відтак, важливим постає питання розробки лінгвоекологічних освітніх програм з метою оптимізації впливу лінгвоекології на мовну поведінку учасників освітнього процесу.

Також важливо націлитися на створення екологічного мовного середовища, формування екологічної (толерантної) комунікативної поведінки й лінгвоекологічного мислення, виконання вправ і завдань з питань екології мови.

Екологічне мовне середовище матиме позитивний вплив на кожного учасника освітнього процесу, адже «хвора мова, тобто емотивнонеекологічна, згубно впливає на людину. Енергія матеріальна, і енергетична міць слова надзвичайно висока» [1, с. 12]. Очевидно, що необхідно докладати чимало зусиль аби попередити та не допустити мовної деградації.

Насамперед потрібно зважати на порушення правильності й виразності мови, елімінувати мовну агресію, уникати редукції мовних засобів, неекологічних оцінні висловлювань, зважати на використання екологічно допустимих перифраз, фразеологізмів, кліше.

Досягти достатнього рівня лінгвістичної екологічності можна виконуючи вправи щодо запозичень з інших мов, спостереження над стилістично та граматично ненормативним мовленням, вибору мовленнєвих засобів відповідно до умов спілкування, вироблення й удосконалення мовного чуття. Доцільними будуть ситуативні завдання й рольові ігри, робота із записами ситуативного мовлення на предмет визначення рівня екологічності комунікації.

Наведені аспекти загалом покликані сприяти формуванню лінгвоекологічного мислення, де надважливим постає питання виховання толерантності, зокрема комунікативних якостей мовлення.

Отже, лінгвоекологічний аспект освітнього середовища потребує систематизованої як інституційної так і педагогічної діяльності, дотримання ключових універсальних «концептів» екології мови, а саме: визначення місця конкретної мови в класифікації стосовно інших мов, сфер застосування мови, зважання на внутрішні (регіональні) варіанти мови, письмові традиції мови, ступінь уніфікації та кодифікації письмової форми мови, становлення мовної політики та інституційна підтримка мови, формування ставлення власне користувачів до мови (особиста ідентифікація як носія).

Список використаної літератури

1. Екологізація освітнього простору сучасної загальноосвітньої школи: монографія / Н. Пустовіт та ін. Харків : Мадрид, 2016. 154 с.
2. Попович А. С. Лінгвоекологічний принцип навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки.* 2017. № 3. С. 304-310.

3. Про концепцію екологічної освіти в Україні: РІШЕННЯ МОН № 13/6-19 від 20.12.2001. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-19290-01#Text> (дата звернення 15.03.2021)

4. Туниця Ю. Ю. Про екологізацію вищої освіти України з метою підготовки фахівців для сталого розвитку: доповідна записка колегії Міністерства освіти і науки України, 10.11.2015 р. // *Науковий вісник НЛТУ України*. Львів, 2015. Вип. 25.10. С. 9-14.

5. Haugen E. *The Ecology of Language*. Stanford University Press, 1972. 366 p.

Шепелюк В. В., *учитель польської мови*
Комунальний заклад «Луцький навчально-виховний комплекс
загальноосвітня школа I-II ступенів №7- природничий ліцей»
Луцької міської ради

Гра як засіб емоційного розвантаження на уроках польської мови

Сучасна школа потребує докорінного переосмислення парадигми навчання і виховання, оновлення змісту, форм і методів становлення особистості як суб'єкта життєтворчості, а також створення сприятливих умов для фізичного, психологічного, соціального і духовного здоров'я учнів. За останнє десятиріччя чітко спостерігаються такі фактори, які впливають на стан здоров'я учнів, а саме: перевантаження навчальних програм, інтенсифікація навчального процесу, недовершеність навчальних програм і технологій, авторитарний стиль викладання, відсутність індивідуального підходу до учнів, недостатня рухова діяльність школярів.

На уроках польської мови для ефективнішого досягнення практичних, загальноосвітніх і розвиваючих цілей, підтримки мотивації учнів слід використовувати елементи таких технологій, які б сприяли емоційному розвантаженню. Передусім, доцільно враховувати фізіологічні та психологічні особливості дітей і передбачити види роботи, які знімали б напругу й утому. Педагогу потрібно прагнути до того, щоб урок проходив невимушено, створювати для учнів приємну атмосферу, яка б сприяла навчанню.

Аби зняти розумову напругу в учнів, викликати позитивні емоції та гарний настрій для покращення засвоєного матеріалу, слід включати метод релаксації. До релаксації відносимо різного роду рухи, ігри, танці, співи, зацікавлення чимось незвичним.

Використання дидактичних ігор на уроках дозволяє зменшити дистанцію між вчителем та учнем, завдяки чому зауваження вчителя набувають менш формального та менш стресового характеру для учня. Ігри розвивають зацікавлення та креативність, залучають до виконання завдань несміливих учнів. Навчальний процес відбувається несвідомо, тобто учні не усвідомлюють, що під час ігор їм доводиться виконувати набагато складніші мовні завдання, ніж за допомогою простих мовних вправ.

Гра повинна мати певну мету, інструкції повинні бути чіткими, короткими та зрозумілими. Вона не має бути занадто складною та довгою. Учитель стежить за грою, допомагає, якщо потрібно, або усуває всі перешкоди та проблеми.

Цікавими для використання є такі ігри „Dyktando na wyścigi”, „Paluszkowe wierszyki”, „Odegranie scenki” та інші. „Dyktando na wyścigi” - завдання учасників у цій грі: якнайкраще та швидким способом відтворити текст диктанта, розміщеного на видному місці, наприклад, на дошці. Це можна зробити як змагання. Потрібно нагадати учням, що йдеться не лише про темп, а про точність, правильність написання та пунктуацію. Виконання такої діяльності може бути чудовою практикою нещодавно вивчених слів, вивчених правил.

„Paluszkowe wierszyki” вправи для гімнастики рук.

„Odegranie scenki” учні розігрують короткі, задалегідь підготовлені сценки на відповідну лексичну тему.

Якщо навчання супроводжується веселощами, емоціями, задоволенням від виконаного завдання та вирішенням різних проблем, тоді воно є ефективним.

Список використаної літератури

1. Мельник О. Системний підхід до формування культури здоров'я учасників навчально-виховного процесу. *Початкова школа*. 2005. С. 57-62.
2. Siek-Piskozub, Teresa : Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych. Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1994. 129, [3] s.
3. Szalek M., Sposoby podnoszenia motywacji na lekcji języka obcego, Akapit, Poznań 1992. S.134.

Якимчук Н. О., учитель англійської мови
ЗЗСО № 7, м Луцьк

Технології релаксації на заняттях з іноземної мови

На сучасному етапі людина, її життя й здоров'я визначаються як найвищі людські цінності, бо саме вони є показниками цивілізованості суспільства, головними критеріями ефективності діяльності всіх його сфер.

Одним із основних завдань вчителя іноземної мови є забезпечення максимально сприятливих та комфортних умов під час уроку, створення позитивної емоційної налаштованості, виховання позитивного ставлення до предмету, підвищення інтересу та мотивації до вивчення дисципліни. Надзвичайно важливо, щоб у дітей не виникав страх під час навчання.

Задля усунення зайвої напруги в навчальному процесі, важливим є психологічна підтримка учня з урахуванням індивідуальних особливостей школяра, диференційований підхід до дітей із різними можливостями. Надзвичайно важливою є правильна організація уроку. Слід зважати на динаміку уваги учня та чергувати види робіт через кожні 7-10 хвилин.

Із метою запобігання виникнення втоми в учнів, профілактики порушення постави й зору, у перебіг уроку варто ввести оздоровчі моменти: динамічні паузи, хвилинки релаксації, дихальну гімнастику, гімнастику для очей, ігри та ігрову терапію, використовувати засоби мультимедіа, пісні, музичний супровід уроку тощо.

Оскільки рухова активність учнів сприяє ліквідації втоми й підвищенню мотивації до навчання, кращому оволодінню мовним матеріалом, необхідно впроваджувати фізкультхвилинки, створювати позитивний емоційний фон під час уроку.

Гра – одна з найбільш важливих форм релаксації, особливо така, що сприяє зняттю напруги, монотонності під час відпрацювання мовного матеріалу та активізації мовленнєвої діяльності. Вона викликає позитивні емоції, легкість і задоволення. Саме тому часто використовуються ігри з м'ячем, ігри-пантоміми в середніх класах як спосіб розвитку координації рухів, просторово-часового орієнтування. Наприклад, гра в м'яч має кілька тлумачень:

- називаємо слова англійською/українською і кидаю м'яч учневі. Зловив м'яч – має право перекладу/складає речення з цим словом.

- ученя (двоє) виходить до дошки й, відбиваючи м'яч від підлоги, називає 5 англійських країн, частин тіла, видів спорту, продуктів харчування, особових/присвійних займенників, неправильних дієслів тощо. (I know five English-speaking countries: The UK-one, The USA-two, Canada-three, New Zealand-four, Australia-five). Такі ігри викликають позитивні емоції.

Оскільки кількість учнів із поганим зором неухильно збільшується, зняти втому очей і відновити гостроту зору допомагають комплекси простих вправ. Наприклад, для 5-го класу використовуємо такі:

- міцно заплющити очі на 3-5 сек., потім розплющити їх (рахуємо від 1 до 20-англійською);

- подивитися на кінчик носа, потім заплющити очі й подивитися вправо, вліво, вгору, вниз, не повертаючи голови (дію супроводжуємо повторенням прийменників: to the right, to the left, up, down);

- виконуйте колові рухи рукою за годинниковою стрілкою на відстані 30-35 см від очей, стежачи очима за кінчиками пальців, потім проти годинникової стрілки; вимовляємо: My eyes can see My ears can hear, My nose can smell, My head can nod, My arms can hold, My mouth can talk, My legs can walk, And walk and walk.

На уроках англійської мови як в основній, так і в старшій школі, пропонуємо пісні, адже це гарний вид релаксації, що надає можливість учням не лише добре відпочити, але й допомагає формувати фонетичні, лексичні, граматичні навички. Така діяльність реалізовується в аудіюванні, розучуванні пісень.

Очікування незвичайного, особлива зацікавленість також слугують для зняття напруги учнів, оскільки торкають емоційну сферу. Саме тому намагаємося нетрадиційно висвітлювати новий навчальний матеріал на уроках. Викликати інтерес може знайомство з новими журналами, книгами, сайтами.

Розповідаючи, наприклад, про певне місто англомовної країни використовуємо ілюстрації, презентації, відео тощо.

Важлива проблема основної та старшої школи – це перевантаження учнів, багатопредметність, зниження мотивації до навчання, що призводить до нівелювання інтересу до здобуття освіти. Сучасний урок іноземної мови характеризується великою інтенсивністю й вимагає концентрації уваги. Дуже складно іноді налаштувати учнів на засвоєння знань, коли багато з них не може ще «відійти» від попереднього уроку, не всі їх проблеми успішно вирішені, а декому необхідна психологічна підтримка. Щоб допомогти дітям, упроваджуємо елементи аутогенного тренування. Аутогенне (буквально «самородна») тренування - це система прийомів саморегуляції функцій організму. Вона дозволяє активно керувати вищими психічними функціями, зміцнювати силу волі, покращувати увагу, регулювати частоту скорочень серця, нормалізувати дихальний ритм. Ключовим завданням аутотренінгу є регуляція власних емоцій.

Працюючи в середніх та старших класах, пропонуємо аутогенне тренування протягом 3-5 хв., за необхідності, на початку або в середині уроку. Витрати часу повністю виправдовуються станом релаксації та підвищенням працездатності. Перш ніж приступити до аутотренінгу, зменшуємо освітленість кабінету, вмикаємо тиху, спокійну музику. Після цього школярі психологічно налаштовуються, займають зручну позу, відрегулювавши дихання, розслабляються. Прошу учнів злегка нахилити тулуб вперед, сидячи на стільці, голову трохи опустити, очі заплющити, ноги при цьому поставити на повну ступню, коліна не повинні торкатися одне одного, передпліччя рук необхідно покласти на передню поверхню стегон, кисті вільно звисити. Рекомендуємо прийняти позу «кучера».

Розслаблення. Тихим голосом просимо дітей розслабити м'язи обличчя й рук, потім потилиці, шиї, плечей, рук, грудної клітини, живота та ніг, не відволікатися на сторонні думки. Усе тіло занурюється в спокій, дихання рівне: I am ready to rest. I want to be quiet. All my muscles are relaxed. My breast muscles are relaxed. My body is resting. Nothing can trouble me. Розслаблення м'язів суб'єктивно сприймається як відчуття тяжкості. Спочатку його можна викликати в одній руці, на наступних уроках - в іншій, а потім в обох одночасно. Із часом тяжкість може змінитися приємним відчуттям легкості, невагомості: My left arm is heavy. My right leg is heavy. All my muscles are relaxed and resting. I am quiet.

Відчуття тепла. Відчуття тепла забезпечує кращий відпочинок, заспокоює нервову систему: My arm right is warm. My body is warm. Nothing diverts my attention. Завершальна частина. Вихід із аутогенного занурення повинен бути спокійним, поступовим. I open my eyes. I have a lot of energy. I am active and strong. I can do any work easily. My body is light. Приклад комплексної релаксації. (Quiet music) Sit comfortably. Close your eyes. Breathe in. Breathe out. Let's pretend it's summer. You are lying on a sandy beach. The weather is fine. The light wind is blowing from the sea. The birds are singing. You have no troubles. No serious problems. You are quiet. Your brain relaxes. There is calm in your body.

Nothing diverts your attention. You are relaxing. (Pause) Your troubles float away. You love your relatives, your school, your friends. They love you too. Learn to appreciate every good thing. The Earth is full of wonders. You can do anything. You are sure of yourself, that you have much energy. You are in good spirits. Open your eyes. How do you feel?

Отже, використання технологій релаксації на уроках англійської мови є надзвичайно важливим у житті кожного школяра, дозволяє легше й успішніше опанувати необхідні знання та здолати труднощі. Такий підхід до навчання не дає додаткового навантаження на нервову систему та сприяє творчому розвитку особистості.

Список використаної літератури

1. Валюх Т.Д. Використання здоров'язберігаючих технологій на уроках англійської мови URL: <https://vseosvita.ua/library/vikoristanna-zdorovazberigaucih-tehnologij-na-urokah-anglijskoi-movi-402251.html> (дата звернення: 26.02.2021)
2. Лавренова Т. Застосування здоров'язбережувальних технологій у початковій школі. *Завуч*. 2012. № 19. С. 42–45.
3. Любечко О.В. Здоров'язберігаючі технології на уроці англійської мови URL: <https://vseosvita.ua/library/zdorovazberigauci-tehnologii-na-uroci-anglijskoi-movi-4349.html> (дата звернення: 01.03.2021)
4. Мілько О.А. Здоров'язбережувальні технології в процесі навчання молодших школярів англійської мови URL: <https://www.psyh.kiev.ua/> (дата звернення 01.03.2021)

СЕКЦІЯ II

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Бахомент С. П., викладач-методист
циклової комісії психолого-педагогічних дисциплін,
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради
Троцюк О. Я., вчитель іноземної мови,
ЗЗСО №1 Луцької міської ради

Особливості застосування сучасних технологій виховання в умовах літнього мовного табору

В умовах розвитку сучасної системи освіти актуальним є такий підхід до здійснення професійної підготовки майбутнього фахівця, який передбачає посилення її практичної спрямованості. Причому, в умовах модернізації педагогічної освіти необхідно домогтися єдності особистісної і професійної складових педагогічної підготовки майбутніх вчителів. Сьогодні необхідно поглибити теоретичну і практичну підготовку майбутнього вчителя іноземної мови в початковій школі, забезпечивши посилення практико-орієнтованої підготовки студентів педагогічного коледжу. Цього можна досягнути, організувавши проходження літньої педагогічної практики в умовах літнього мовного табору.

Саме під час роботи в мовному таборі у студентів є можливість досягнути основної мети навчання, яка полягає у забезпеченні основ їх професійної підготовки до реалізації ряду педагогічних функцій вчителя: комунікативно-навчальної (формування в учнів молодшого шкільного віку мовної, мовленнєвої, соціокультурної та лінгвокраїнознавчої компетенції), розвиваючої, виховної, організаторської тощо, які реалізуються під час організації позакласної виховної роботи.

В умовах літнього оздоровлення та відпочинку дітей студенти-практиканти, працюючи зі школярами, можуть формувати в них певний рівень іншомовної комунікативної компетенції. Студенти – майбутні вчителі іноземних мов початкової школи, в літньому мовному таборі, який може працювати як у школі, так і в закладі оздоровлення та відпочинку, повинні володіти як теоретичними знаннями з методики викладання іноземної мови, так і мати необхідний мінімум практичних умінь. Студенти-третьокурсники вже мають певний досвід проведення виховних годин, позакласних виховних заходів, уроків рідної та іноземної мови. У них вже є певний досвід, достатній для успішного формування у молодших школярів усіх видів іншомовної комунікативної компетенції як на уроках, так і в позакласній роботі з іноземної мови [1].

Зупинимось лише на деяких сучасних педагогічних технологіях, які варто використовувати в умовах літнього табору з англійської мови: метод навчального творчого проекту та метод колективної організаторської діяльності. Надзвичайно важливо розробити таку модель виховної системи дитячого табору (оздоровчого або мовного), що передбачає формування у підростаючого покоління потреби й вміння жити за законами колективу. Цього можна досягнути лише в ході спільної праці на радість і користь іншим людям, що зміцнює єдиний колектив вихователів і вихованців, в

процесі спільної, щоденної та активної діяльності, застосовуючи метод колективної організаторської діяльності (КОД).

В психолого-педагогічній науці питанню формування дитячого колективу при організації літнього відпочинку дітей присвятили свої праці ряд науковців: І.П.Іванов, А.П. Капська, М.М. Фіцула, І.М. Мельников та інші, оскільки ця проблема сьогодні залишається надзвичайно актуальною.

Організація виховної системи дитячого оздоровчого або мовного табору вимагає від педагогічного колективу в короткий термін організувати діяльність дітей так, щоб максимально розвинути інтереси та творчі здібності дітей і згуртувати дитячий колектив. Освітньо-виховне середовище мовного табору допомагає розвитку інтелектуально-творчого потенціалу дитини та сприяє побудові дружніх стосунків з однолітками. Створюючи дитячий колектив в таборі, формуючи у дітей організаторські вміння і навички, доцільно всю виховну роботу будувати, використовуючи метод колективної організаторської діяльності [2].

Колективна організаторська діяльність, згідно визначення І.П. Іванова, - це «участь кожного вихованця (разом із старшими товаришами і під їх керівництвом) в плануванні життя колективу, в організації виконання плану, в підведенні підсумків зробленого».

Цей метод доцільно використовувати як на стадії формування тимчасового дитячого колективу, так і тоді, коли колектив вже досягнув певного рівня свого розвитку(в основному та заключному періодах табірної зміни).

Застосовуючи метод колективної організаторської діяльності(КОД), педагог-організатор всю виховну роботу в колективі буде за такими трьома етапами:

1. Колективне планування життя колективу.
2. Поточна організаторська діяльність або виховання наміченого плану.
3. Колективне підведення підсумків.

На всіх етапах застосування колективної організаторської діяльності надзвичайно важливу роль відіграє педагог, адже необхідно продумати загальну ідею, задум справи. Причому, можна запропонувати учням декілька своїх варіантів справи, а можна дати їм можливість вибрати самим. Причому, педагог-організатор повинен проаналізувати вже відомі йому форми роботи, а скористатись педагогічною скарбничкою [3].

Одним із важливих структурних компонентів методики колективного творчого виховання є метод навчального творчого проекту як інноваційний засіб позакласної роботи з іноземної мови, що може використовуватись в умовах мовного табору. Типологія навчальних проектів, які можуть використовуватись, різноманітна: дослідницькі, інформаційні, ігрові, рольові, сценарні, творчі тощо. Комунікативні вправи, рольові ігри, практичні міні завдання формують у дітей необхідні дослідницькі, аналітичні уміння, розвивають навички творчого мислення, роботи в групі тощо [4].

Як приклад такої творчої діяльності можна розглянути проект «Луцьк...Діти...Відпочинок», який було реалізовано в мовному таборі в ЗЗСО №1 м. Луцька.

Мета проекту

1. Удосконалення пошукових та дослідницьких умінь та навичок учнів(самостійно знаходити потрібну інформацію, опрацьовувати та аналізувати її);
2. Забезпечення практики усного мовлення;
3. Розвиток навичок письма;
4. Активізація навичок індивідуальної роботи, роботи в парах та малих групах;
5. Поглиблення та систематизація знань учнів про тваринний світ різних країн, захист тварин та догляд за ними.

Загальні рекомендації щодо проведення проектної роботи

1. Основна функція вчителя-управління проектом. Ви повинні визначити очікуваний результат від самого початку проекту, пересвідчитись, що учні усвідомлюють, що від них вимагають, та визначити віхи, або проміжні дедлайни проекту.
2. Важливо обрати проект, який ваші учні зможуть реалізувати з огляду на рівень їхньої мовної підготовки, часові обмеження та очікуваний результат.
3. Ретельно продумайте та забезпечте матеріали, які знадобляться вам та вашим учням для реалізації проекту.
4. Залучіть кожного учня, призначивши йому\їй окрему роль.
5. Завжди надавайте учням вибір щодо шляхів реалізації проекту, але регулярно перевіряйте, чи учні рухаються у правильному напрямі.
6. Усю роботу виконують учні, а вчитель лише спрямовує їх до кінцевої мети.

Modern Lutsk for children Сучасний Луцьк для дітей Кінцевий результат

Результатом такого проекту мають стати буклети – путівники про місця відпочинку у Луцьку для дітей, створені учнями.

Кожна група готує два саморобних буклети. Для цього необхідно виготовити буклет з кольорового паперу та внести необхідну інформацію про місця відпочинку у Луцьку для дітей.

Текст на таблиці може включати таку інформацію:

- Опис архітектурних пам'яток
- Опис місця розташування зон відпочинку
- Інформація про актуальність відвідування цих місць
- Інформація про те, чим можуть займатися діти у вільний час під час канікул
- Цікаві факти

Готові буклети-путівники можуть бути розміщені на великому столі або на саморобно виготовленому учнями макету гербу міста Луцька.

Організація роботи

Для проведення цього проекту необхідно сформувати групи по 3-4 учні, кожна з яких підготує свої 2 буклети-путівники для цього макету. Учні в групі можуть мати такі ролі:

- 1) Дослідник (researcher)– відповідає за пошук необхідної інформації;
- 2) Дизайнер (designer)– відповідає за художнє оформлення роботи;
- 3) Секретар (secretary)– відповідальний за написання тексту;
- 4) Лідер групи (group leader)– координує роботу групи.

Учитель може запропонувати учням самостійно обрати ролі, проте він\вона має особисто затвердити їх, аби переконатися, що обрані ролі відповідають здібностям учнів. Слід також наголосити, що учні можуть допомагати одне одному у виконанні своїх завдань, проте кожна роль передбачає відповідальність за один аспект проекту.

Учитель має також призначити представників з кількох груп, які відповідатимуть за загальне оформлення макету з буклетами-путівниками. Презентація проекту може відбуватися у формі урочистого представлення міста своїм одноліткам з інших країн. Презентувати проект мають усі учні проектної групи.

Отож, в умовах літнього мовного табору доцільним є застосування таких сучасних технологій виховання як метод колективної організаторської діяльності в поєднанні з методом проектів. Адже саме навчальний творчий проект розглядається як індивідуальний засіб позаурочної діяльності, що передбачає індивідуальну і групову роботу школярів та розвиток їх іншомовної комунікативної компетенції. Саме така виховна система роботи, в мовних таборах сприяє формуванню гармонійної особистості дітей різного віку та є засобом виховання в колективі і через колектив.

Список використаної літератури

1. Бартків О. С., Грицюк Л.К., Дурманенко Є. А., Організація літньої педагогічної практики в літніх оздоровчих таборах: навчально-методичне видання. Луцьк, 2006. 98 с.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики/під заг.ред. О.В. Овчарук.К.: К.І.С., 2004.112с.
3. Бігич О.Б. Професійно-методична підготовка студентів до роботи з молодшими школярами в курсі професійно-вибіркової дисципліни «Методика навчання іноземної мови в початковій школі» *Іноземні мови*.1999.№2. С. 50-52.
4. Бондаренко О.Ф., Бігич О.Б. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя іноземної мови для початкової школи. *Іноземні мови*. 2002. №4. с. 48-51.

Профорієнтація на заняттях з німецької мови як іноземної

Все більше людей у всьому світі вибирають вивчення німецької мови маючи передусім професійний інтерес. Заняття з німецької мови, що відповідає Загальноєвропейським рекомендаціям з мовної освіти має з самого початку охоплювати професійні теми та мовленнєві ситуації з загальномовним змістом, що відповідатиме кожному конкретному мовному рівню, що підготувати усіх, хто вивчає мову, до викликів під час спілкування у професійній сфері. Так, які ж особливості є характерними для занять з німецької мови, орієнтованих на професійну освіту та які мовно-комунікативні компетентності потрібно для цього розвивати?

До професійно і фахово орієнтованих технологій у навчальному процесі належать організація роботи і часу, візуалізація, презентація, ведення розмови/дискусії, та/або керування ними, аналіз професійних ситуацій та метаплан(Metaplan), майнд-меппінг (Mindmap) тощо. Зазначені технології можуть знайти своє застосування насамперед у таких формах організації занять як проектна робота та ділові ігри. Саме ділові ігри відкривають можливості для творчої та експериментальної діяльності і навчання, якими керують студенти [2, 16].

Проектна робота й ділові ігри мають велике значення при підготовці студентів для вирішення майбутніх професійних завдань. Студенти використовують свої мовні, міжкультурні, методичні та фахові знання для реалізації проекту, що передбачає планування, пошук, систематизацію, презентацію, а іноді й виготовлення цільового продукту і його випробування. Проекти завжди є міжпредметними.

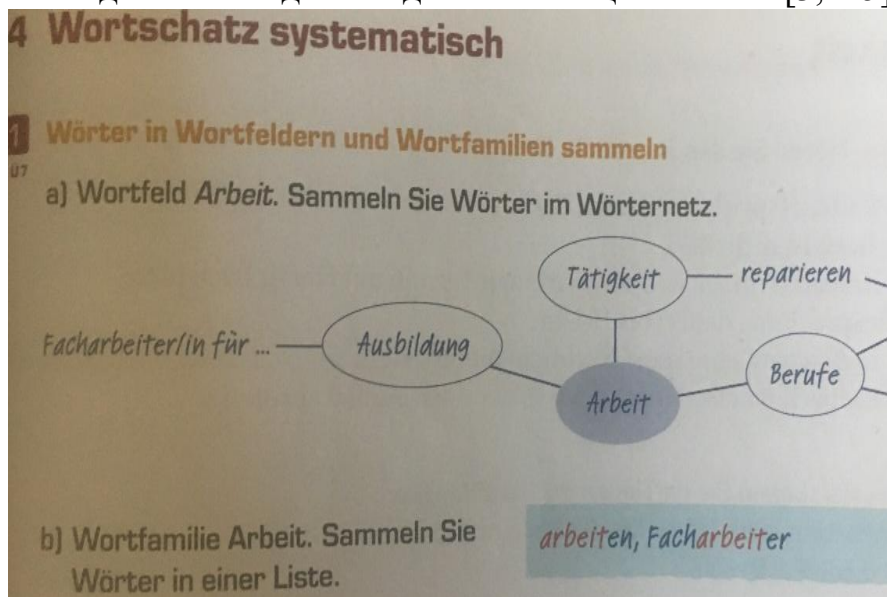
Ділові ігри не обмежуються проектною роботою, пов'язаною з майбутнім фахом. Студенти намагаються вирішити проблему, яка існує на практиці, за межами ВНЗ у контакті з іншими інстанціями (приміром з господарськими підприємствами, державними установами, пресою, комунальними відомствами тощо).

Проектна робота і ділові ігри реалізуються ефективніше, якщо з самого початку студенти й викладачі разом усвідомлено використовують вищезазначені технології та соціальні форми роботи при опрацюванні фахово та професійно орієнтованих ситуацій. Подібні технології сприяють оволодінню студентами ключовими вміннями, які становлять одну з складників професійної комунікативної діяльності [2, 16].

Метаплан (Metaplan) – це метод ведення та коментування, де всі студенти беруть активну участь в процесах вирішення проблем та прийняття рішень, в ході яких розвиваються такі професійні навички як здатність співпрацювати в команді, вести комунікацію, креативність та інтеракція.

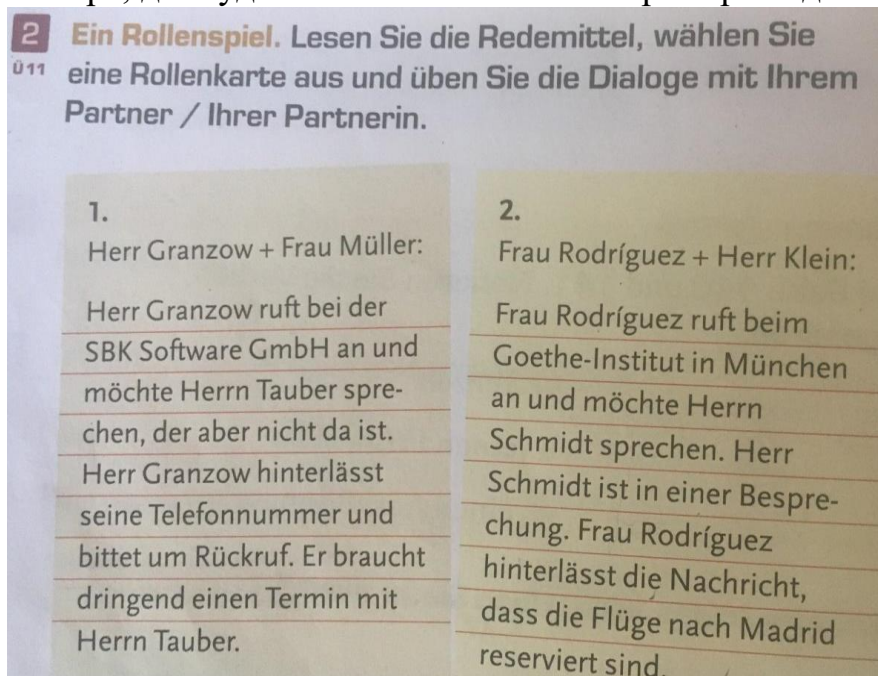
Майнд – меппінг (Mindmap) дозволяє в свою чергу структурувати думки, при цьому тренують техніки запам'ятовування. За допомогою майнд – меппінгу можна аналітично переказувати тексти, синтетично та креативно вивчати лексичні одиниці, а також розвивати креативне письмо [1].

Плануючи навчальний процес слід звернути увагу на методично-дидактичні принципи, які закладені в навчальних посібниках німецьких видавництв. Так, наприклад, у підручнику StudiodA2 в розділі «Arbeitswelten» пропонуються завдання майнд-мепп для активізації лексики [3, 145].



StudiodA2 (Übung 1, S.145)

рольова гра, де студенти мають можливість розіграти діалоги [3, 146],



StudiodA2 (Übung 2, S.146)

а також пропонується написати свою автобіографію в табелярній формі, що мотивує студентів зробити це якнайкраще, що мати надалі змогу використати це для своєї професійної діяльності. В підручнику Studiod B1в розділі

«Schuleundlernen» йдеться про професії мрій, де розглядаються професії вчителя, соціального працівника та управляючого будинком [4, 88].

Аналізуючи навчальні посібники варто відмітити, що практично в кожному з них закладені інноваційні технології оволодіння німецькою мовою, що є передумовою для інтеграції в повсякденне життя та професії, що передбачає успішне спілкування з іноземними бізнес-партнерами чи отримання гідного робочого місця.

Список використаної літератури

1. Близнюк Л. М., Кінах Л. С. Креативне письмо як засіб підвищення мотивації до вивчення іноземної мови: наук. вісник ВДУ, Луцьк : Вежа. 2007. №3. с. 28-33.
2. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України. Колектив авторів. Амеліна С. М., Аззоліні Л. С., Беньямінова Н. Є., Гавриш М. М., Драганова Г. В., Жданова Н. С., Ісаєв Е. Ш., Леві-Гіллеріх Д., Левченко Г. Г., Олійник В. О., Петрашук Н. Є., Піхтовнікова Л. С., Сергєєва Л. І., Слободцова І. В., Соболева Н. Г., Чепурна З. В. Київ 2006. 90 с.
3. Hermann Funk, Christina Kuhn, Silke Demme. Studio d A2. Deutsch als Fremdsprache. Kurs-und Übungsbuch. Cornelsen Verlag. Berlin.2007. S.276.
4. Hermann Funk, Christina Kuhn, Silke Demme, Britta Winzer Studio d B2. Deutsch als Fremdsprache. Kurs-und Übungsbuch mit Zertifikatstraining. Cornelsen Verlag. Berlin.2007. S.264.

Волкова Л. В., канд.пед.наук, доцент
кафедри сучасних європейських мов,
Національний університет державної фіскальної служби України

Структурні елементи ділової гри у процесі формування іншомовної комунікативної компетенції студентів

Сутність процесу формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей можна розглядати як їхню підготовку до спілкування в умовах професійної діяльності. Такий підхід передбачає комплексне використання оновленого змісту та сукупності інноваційних методів і технологій навчання іноземної мови, а також організацію цілісного освітнього процесу, побудованого на основі компетентнісного і комунікативного підходів. Основою залучення студентів до спільної пізнавальної діяльності та, водночас, способом створення і розв'язання проблемних ситуацій є спілкування, у процесі якого приймаються індивідуальні та групові рішення та досягаються цілі конкретної гри. Для ефективної організації та проведення ділових ігор у навчальному процесі слід чітко бачити її основні структурні елементи. Зокрема, у структурі ділової гри виділяють [1]:

- мету і завдання гри;
- ігрову ситуацію;
- комплект ролей;
- правила гри.

Як відомо, характерною для ділової гри є наявність спільної мети в усього ігрового колективу, що забезпечується взаємодією учасників гри через підпорядкування рольових цілей кожного єдиній спільній меті. Правильне визначення спільної мети ігрового колективу дає можливість обгрунтовано підійти до побудови самої гри та визначення етапів у процесі її розробки. Дуже важливо при цьому точно визначити 44 рольові цілі учасників та передбачити їхні неспівпаданя, що є необхідною умовою для реалізації в грі активної позиції кожного та наявності в грі позитивного емоційного фону. Неправильне формулювання спільної мети чи недостатня увага до неї при розробці конкретних рольових цілей можуть спричинити виникнення в грі конфліктних ситуацій непередбачуваних за задумом гри. Ми поділяємо думку про те, що метою ділової гри «є набуття і відпрацювання навичок прийняття рішень, спільної діяльності і міжособистісного спілкування у процесі професійної діяльності» [2]. Відзначимо, що головною детермінантою визначення мети ділової гри є орієнтація на формування іншомовної комунікативної компетенції, використання теоретичного матеріалу під час вирішення професійних завдань. У процесі вивчення іноземної мови метод ділової гри має за мету, перш за все, навчання спілкування у ході вирішення проблем професійного характеру, а його завданнями є оволодіння комплексом навичок та умінь, достатніх і необхідних для майбутньої мовленнєвої діяльності, а також опанування мовним матеріалом, який забезпечує формування та розвиток іншомовної комунікативної компетенції. У методичному плані ділова гра має вирішити три завдання: лінгвістичне; комунікативне; діяльнісне [1]. Успіх вирішення лінгвістичного завдання пов'язаний із засвоєнням мовного матеріалу (лексики, граматики, стилістики) та вмінням використовувати його в мовленнєвій діяльності. Таке завдання перетворюється в комунікативне, тобто здійснюється обмін інформацією в процесі спілкування і, врешті, у завдання співробітництва (вербального і невербального) учасників спілкування. Оскільки студенти в процесі гри повинні вирішувати конкретні завдання, їх діяльність має бути відповідним чином мотивована, тобто студенту необхідно усвідомлювати реальну цінність завдань. До того ж, вирішення завдань має бути посиленням для нього. Як свідчать психологічні дослідження мотивації навчальної діяльності, ці два фактори - цінність завдань і можливість їх вирішення - визначають активність особистості. Тобто, якщо зміст гри виявляється нецікавим, або ж завдання, що вирішуються, досить легкі, студент не сприймає їх як значущі для його самовираження. І навпаки: якщо завдання досить складні, студенти також не спроможні їх вирішувати. Інакше кажучи, розробляючи завдання для ділової гри, викладач має враховувати рівень підготовки своїх студентів і будувати гру так, ускладнюючи чи спростовуючи ситуацію, щоб завдання, що вирішуються в грі, відповідали можливостям кожного учасника. Нагадаємо, що в завданнях гри слід чітко визначити ті

практичні уміння, котрі мають бути сформовані в студентів у процесі аналізу та вирішення проблемних ситуацій. Головною вимогою щодо програмування ігрової ситуації є наявність у її змісті проблеми чи завдання професійного характеру. При визначенні ігрової ситуації слід мати на увазі те, що гра є найбільш ефективною за таких умов:

- якщо вона характеризується динамічністю ситуацій та відображає вірогідний характер навчально-виховного процесу і професійної ситуації;
- коли інтереси її учасників у реальній обстановці не ідентичні, що має бути чітко визначено і зафіксовано.

Водночас відмінності в інтересах виконавців ролей, а також реальні умови мають бути пов'язані таким чином, щоб у результаті їх взаємодії була досягнута спільна мета. Сучасними психолого-педагогічними дослідженнями доведено, що вибір ситуацій і матеріалу для проведення гри мають вирішальне значення для формування гнучкості знань, навичок та умінь студентів, а разом з цим і професійної готовності. Саме тому можна стверджувати, що в основу створення ігрової ситуації має бути покладено принципи комунікативності навчання: функціональності, ситуативності та новизни. На жаль, ігнорування цих принципів часто-густо є причиною того, що студенти, маючи достатній лексичний запас, вміючи утворювати ту чи іншу граматичну структуру, не можуть використати всі здобуті знання у практиці спілкування. Причиною цього є, на наш погляд, недосконала стратегія навчання, яка програмує попереднє заучування певної сукупності слів чи граматичних правил окремо від виконуваних студентами мовленнєвих функцій. Міцність, оперативність, дієвість матеріалу, який вивчається визначається тим, «яка міра участі відповідного матеріалу в подальшій діяльності суб'єкта, яке його значення для досягнення намічених цілей» [3].

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження вбачаємо в уточненні критеріїв якості та ефективності застосування ділової гри на заняттях з іноземної мови студентів немовних спеціальностей.

Список використаної літератури:

1. Ділові ігри. URL: http://pidruchniki.com/16850303/pedagogika/dilovi_igri (дата звернення: 05.03.2021)
2. Платов В. Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение: уч. Москва: Профиздат, 1991. 240 с.
3. Сіренко Ю. І. Застосування ділової гри як інноваційного методу навчання студентів економічних спеціальностей у вищих навчальних закладах *Глобальні та національні проблеми економіки*. 2015. № 5. С. 534-537. URL: <http://globalnational.in.ua/archive/5-2015/122.pdf> (дата звернення: 05.03.2021)

Латинська мова як складова гуманітарно-професійної освіти студента-юриста

Реалії сучасного суспільства і перебудова змісту освіти зумовлюють одночасне підвищення вимог як до професійної компетентності фахівця, так і гуманітарної спрямованості освіти. Із цим пов'язана необхідність розробки нових підходів до формування вищої освіти, зокрема, її гуманітарного компоненту. Основними принципами освіти називають її гуманістичний характер, пріоритет загальнолюдських цінностей, виховання громадськості та поваги до прав і свобод людини. Як і будь-яка інша наука, юриспруденція має свою спеціальну лексику – юридичну термінологію, без знання якої оволодіння правовими знаннями та юридичною професією неможливе. Правова термінологія заснована на базі латинської мови, тому що веде свій початок від Римського права. Відзначаючи значну роль латинської мови як термінологічного базису майже всіх галузей знання, слід визнати її чільну роль в утворенні юридичних термінів. Тому рекомендується вивчення юридичних термінів, а це означає, що починати треба з вивчення латинської мови [1, с. 15].

З огляду на вказане, потреба в мотивації до вивчення латинської мови як термінологічного базису юриспруденції стає досить значною, тому що знання цієї мови або хоча б ґрунтовне знайомство з латиною дають змогу вирішити безліч навчальних проблем. Саме латинська мова надає викладачу, додаткову педагогічну можливість створити умови для формування мотивації до вивчення суспільствознавчих та інших дисциплін у школі і далі – у ВНЗ.

Багато латинських слів стали інтернаціональними, терміни латинської мови проникли у всі галузі знання, тому латина полегшує оволодіння не тільки іноземними мовами, а й іншими дисциплінами. Таким чином, за допомогою латини створюється загальний лінгвопедагогічний освітній простір. Оволодіння латиною ніби випереджає оволодіння всіма дисциплінами юриспруденції. Саме тому в навчальному плані юридичного факультету латинська мова завжди стоїть на самому ранньому етапі навчання – на першому курсі. У зв'язку з цим викладачу латинської мови необхідно з самого початку чітко і предметно позначити студентам роль і місце латинської мови в системі спеціальних дисциплін не тільки як джерела понятійно-термінологічного апарату права, але і як засобу активізації пізнавального інтересу та пізнавальної діяльності при оволодінні цим апаратом. У наш час інтерес до проблеми активізації пізнавальної діяльності студентів через різні засоби, фактори, способи, прийоми тощо не знижується. Останніми роками значно зросла кількість публікацій проблем активізації пізнавальної діяльності, підвищення інтересу до циклу гуманітарних наук.

Побудова правової держави є пріоритетним напрямом розвитку нашого суспільства. Воно немислиме без підготовки освічених юристів. Однією з умов освіченості і професіоналізму правознавця є володіння загальноприйнятою термінологічною мовою права. Формування професійних знань юриста відбувається через формування в його свідомості понятійно-термінологічного апарату права, джерелом якого є латинська мова.

Дослідники М. Бартошек, М. Івакіна, М. Бабічев, Я. Боровський, Б. Нікіфоров, М. Нісенбаум, М. Гамзатов та інші в своїх роботах розкривають чільну роль латинської мови в формуванні понятійно-термінологічного апарату науки і передусім юриспруденції [2, с. 339].

Таким чином, юристу надзвичайно важливо опанувати культурно-правову спадщину людства, що насамперед передбачає розуміння понять і термінів, які використовувалися юристами протягом всього культурно-історичного розвитку людства. Усі фундаментальні юридичні поняття вперше виникли в римському праві, тому римська або латинська юридична термінологія є універсальною, вона об'єднує фундаментальні назви правових інститутів і конструкцій, що виникли в римському праві і стали основою для формування й функціонування міжнародного права, а також сучасних правових систем, які належать до європейських правових стандартів. Знання афоризмів, висловлювань, термінів свідчить не тільки про високу культуру правника, а й значно полегшує спілкування юристів різних країн.

Список використаної літератури:

1. Кацман Н.Л. Методика преподавания латинского языка. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 258 с.
2. Миленкова Р.В. Міждисциплінарний підхід до підготовки майбутніх юристів (на матеріалі викладання латинської мови). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми. 2011. № 4-5. С. 336-345.

Зубілевич М. І., канд.пед. наук, доцент
кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін
Рівненська медична академія

Навчання іноземній мові студентів-медиків як засіб досягнення професійних компетенцій

Як відомо, сьогодні у немовних вищих навчальних закладах відзначаються певні особливості формування професіоналізму завдяки інтеграційним процесам у викладанні [М. Арцишевська, С. Клепко, Н. Ничкало, В. Галузьяк, В. Лозова, Г. Троцько, М. Warford, Н. Widdowson, W. Rivers], акцентуванню особистісного чинника, зокрема щодо самоідентифікації студентів-медиків, ціннісного ставлення до професіоналізму (С. Тихолаз, А. Мельник, Г. Панасенко, I. Wilson, L. Cowin, M. Johnson та ін.), використанню новітніх технологій у навчанні іноземної мови як засобу досягнення професійних компетенцій (Р. Гришкова, Л. Морська, Л. Байдюк, D. Coyle, Ph. Hood, D. Marsch та ін.).

Навчальний процес упродовж засвоєння англійської мови у вищому медичному закладі виступає засобом особистісно-професійного розвитку студентів-медиків та утвердженню у них позитивного ставлення до майбутньої діяльності. Це сприяє уточненню образу професії, створенню позитивної моделі спеціаліста, активізації рефлексивних процесів, спрямованих на вивчення власної особистості, відповідності вимогам майбутнього роду занять.

Втілення основ студентоцентрованого підходу та створення доброзичливої атмосфери залежить від педагогічної майстерності викладача, який має забезпечувати проведення заняття з урахуванням висловлених думок студентів у веденні дискусії або співбесіди, який є в такому обговоренні рівноправним суб'єктом.

Головним чином на заняттях студенти висловлюють іноземною мовою своє ставлення до своїх професійних проблем. У цьому випадку засобом підготовки медиків до професійної діяльності слугує навчальний діалог, і полілог іноземною мовою.

На занятті одним з аспектів обговорення іноземною мовою пропонується, наприклад, проблема впливу на організм певних шкідливих факторів, що трапляються у діяльності лікаря. Так, в іншомовному спілкуванні учасників діалогу визначаються складні сторони у роботі медиків (*the difficulties of your future profession*). Під час обговорення виявляються такі фактори, як: *long hours; work at night; work with harmful substances; standing much during the working day; speaking much*; та ін. Таким чином, започатковується тема для обговорення, яку поступово висвітлюють за допомогою додавання пригаданих інших чинників (наприклад, *continuous work with PC display and its impact on eyesight; prolonged stay indoors; stressful situations due to responsibility for life and health, etc.*).

Дидактичний зміст матеріалу має бути відповідно побудований і представлений як ланцюг проблемних ситуацій. Варто зазначити, що завдання стає пізнавальною проблемою, якщо воно потребує роздумів над проблемою, викликає в студентів пізнавальний інтерес, спирається на попередній досвід і знання [1–3]. Студенти отримують завдання із проблемною ситуацією, характерною для роботи сімейного лікаря, наприклад; “Your patient is an 18-year old student, weighing 110 kg, likes fast foods ...” Завдання формулюється таким чином, що студент має порадити пацієнту вести здоровий спосіб життя, порекомендувати режим, обсяг, склад харчування, підвищити фізичну активність, залишити в минулому некорисні звички тощо (“Advise him on healthier life. Use: You should..., You shouldn’t..., You must..., Don’t ..., I advise you to ..., You’ll have to ...”). Перебіг заняття підводить і самих студентів до висновку про необхідність дотримуватися здорового способу життя. Конкретні запитання (What is it necessary to do to be healthy? Which habits are healthy? Which are not?) спрямовують роздуми на доведення правильності такого способу життя. Відповідаючи, вони намагаються наводити аргументи на користь здорового харчування.

Кожна тема, пов’язана зі здоров’ям, висвітлює особливості, важливі для лікарської практики та рекомендацій щодо профілактики нездорового харчування; впродовж заняття засвоюються корисні знання про харчову

піраміду, що в тому числі, виступає потужним стимулом до активної підтримки ідеї зміцнення здоров'я як думки та поради лікаря.

Так, багатоаспектна розробка даних тем допомагає студентам-медикам у визначенні перспектив власного особистісного і професійного зростання, ставлення до здоров'я з медичного погляду, вміння обґрунтувати та довести свою точку зору з приводу обрання професії медика, здорового способу життя, важливості проведення вакцинації тощо. Закріплюється ціннісне ставлення до професійної діяльності, установка на постійне професійне самовдосконалення, відчувається інтерес та схильність до медичної професії.

Практика підтверджує дієвість подібних педагогічних підходів у цілісній методичній системі викладання іноземної мови у медичному університеті. Вивчення відповідних тем та зацікавлене обговорення нерідко сприяє тому, що студенти обирають певні аспекти для дослідження і написання студентської наукової роботи на конференцію, де виступають із презентацією.

В курсі навчальної дисципліни «Іноземна мова» особистісно-діяльнісне зростання студента передбачає формування культури здоров'я, позитивної мотивації до збереження і зміцнення здоров'я як складової професійної ідентичності, що сприяє розвитку у студентів медичного університету ціннісного ставлення до професіоналізму в межах створення цілісної картини світу майбутніх медиків.

Список використаної літератури

1. Галузьяк В. М., Тихолаз С. І. Розвиток професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів: Монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 228 с.

2. Гриценко І. Мотиваційно-ціннісні детермінанти вияву суб'єктності студентів. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти України* : Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції 20 березня 2018 р. / За заг. ред. Е. В. Лузік, О. М. Акмалдінової. К. : НАУ, 2018. С. 45-46.

3. Мельник А. І. Формування професійно-пізнавальної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів у процесі навчання іноземних мов: автореферат дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / А. І. Мельник; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти Акад. пед. наук України. К., 2008. 20 с.

4. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів: монографія. К.: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. 125 с.

5. Римарчук М. І. Формування професійної готовності майбутніх лікарів у контексті впровадження студентоцентрованого підходу. *Медична освіта*. 2019. № 1. С. 32-36.

6. Wilson I., Cowin L. S., Johnson M., Young H. Professional identity in medical students: pedagogical challenges to medical education. *Teaching and Learning in Medicine*. 2013. Vol. 25 (4). P. 369-373.

Міжмовна симетрія при вивченні третьої іноземної мови (шведської)

Практика викладання іноземних мов показує, що труднощі вивчення кожної іноземної мови значно зменшуються в порівнянні із зусиллями на засвоєння першої іноземної мови. «Вивчення кожної наступної іноземної мови відбувається дещо швидше за наявності сформованих навичок та умінь в основній іноземній мові, проведення паралелей, порівнянь та свідомого аналізу мовних явищ та структур» [4, с.121]. Позитивне перенесення досвіду вивчення першої іноземної мови може відобразитися на трьох рівнях: 1) мовно-мислинневої діяльності: чим більше мов людина знає, тим більше розвинуті її мовно-мислительні механізми, такі як пам'ять, зорове та слухове сприйняття; 2) мови: схожі лінгвістичні явища в першій та другій іноземних мовах; 3) на рівні навчальних умінь, якими студент оволодів, у процесі вивчення першої іноземної мови і які переносяться ним на оволодіння другої та третьої іноземних мов та полегшують процес засвоєння[6].

Об'єктом нашого дослідження є явище мовної симетрії в рідній мові (українській), першій (англійській), другій (німецькій) та третій (шведській) іноземних мовах, а мета нашої розвідки – розглянути її особливості. Це дослідження є актуальним і перспективним та підтверджується недостатністю вивчення міжмовної лексики.

В навчанні третьої іноземної мови велике значення має попередній лінгвістичний досвід студентів, який включає знання, уміння та навички, набуті ними при вивченні рідної, першої та другої іноземних мов, і позитивно впливає на засвоєння третьої іноземної мови. Йдеться про контрастивний підхід, який в кожному конкретному випадку значною мірою залежить від фактору «паралелі» мов, з яких одна вивчається, як перша, інша – в якості другої іноземної мови, бо саме міжмовний контакт конкретних двох мов, спільне й відмінне в мовах на всіх рівнях створює потенційну основу для позитивного перенесення й інтерференції[3, с. 58]. «Цей метод застосовується до вивчення будь-яких мов – споріднених і неспоріднених» [2].

При вивченні третьої іноземної мови привертають увагу слова, які подібні за формою, власне звуковим чи буквеним складом, «оформлені згідно із закономірностями цих певних мов» [5]. В інтернаціоналізмі завжди буває ідентичним або подібним лексичне значення, тоді як схожість форм може базуватися на звучанні, написанні та «внутрішній формі» (мотивації) [1]. Наприклад, слова з повним співпадінням форм звучання та написання, які ще називають «міжмовними омонімами»: *англ. radio– нім. Radio– шв. radio– укр.радіо*; *англ. aspect– нім. Aspekt– шв. Aspect– укр.аспект*. Слова з частковою схожістю форм звучання та написання, які ще називають «міжмовними паронімами», наприклад: *англ. album– нім. Album– шв. album– укр.альбом*; *англ.*

museum– нім. *Museum*– шв. *museum*– укр. музей; англ. *carton*– нім. *Karton*– шв. *kartong*– укр. картон; англ. *group*– нім. *Gruppe*– шв. *grupp*– укр. група. Це приклади мовної симетрії в українській, англійській, німецькій та шведській мовах.

Слід зауважити, що у зазначених вище прикладах слова співпадають за значенням в усіх мовах. Але, ступінь схожості, а звідси – й легкість впізнання, може бути суттєво різною у різних мовах. Можна говорити про явну та напівприховану міжнародність знаків, але їхні особливості у будь-якому випадку підтверджуються їхньою функцією при зіставленні мов [1, с. 20]. Наприклад, англ. *magazine* = нім. *Magazin* = шв. *magasin* ≠ укр. *магазин*, оскільки в англійській, німецькій мовах та шведській мовах це слово означає журнал; укр. *аспірант* ≠ англ. *aspirant* = нім. *Aspirant* ≠ шв. *aspirant*, так як в українській мові *аспірант* – це особа, яка готується до педагогічної або наукової діяльності при вузі чи науково-дослідному інституті, а в англійській та німецькій мовах – це кандидат, претендент, у шведській мові – це стажист; англ. *mat* (килим) ≠ шв. *mat* (їжа) ≠ нім. *Matt* (мат у шахматах) = укр. *мат* (у шахматах, а також безнадійне, безвихідне становище, кінець).

Отже, міжмовна симетрія має широке застосування у вивченні та викладанні іноземних мов, полегшує спілкування між носіями різних мов, сприяє повсякденній комунікації, передає інформацію стосовно культурно-історичних контактів між різними народами тощо.

Але, не дивлячись на спільність категорій, ряд збігів у понятійній сфері, тренування лексичних і граматичних явищ другої і третьої іноземних мов не повинно бути менш інтенсивним, ніж першої мови. На всіх етапах вивчення мов посилюється роль викладачів, яким слід звернути увагу студентів на ряд відмінностей у загальних категоріях першої (англійської), другої (німецької) та третьої (шведської) іноземних мов. З розвитком умінь і навичок студентів у другій та третій іноземних мовах, збільшенням обсягу засвоєного мовного матеріалу, відбувається постійне зменшення впливу першої іноземної мови на другу та третю чи другої іноземної мови на третю. З часом студенти починають усвідомлювати внутрішні закони побудови систем другої та третьої іноземних мов, формується «відчуття мови».

Список використаної літератури

1. Акуленко В. В. Вопросы интернационализации словарного состава языка. Харьков: ХГУ, 1972. 215 с.
2. Кочерган М. П. Загальне мовознавство: підручник. 2-ге вид., виправл. і доповн. Київ: Видавничий центр «Академія», 2006. 464 с.
3. Лобачук І. М. Теоретико-методичні аспекти викладання другої іноземної мови. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. 2013. № 40. С. 56-60.

4. Палій О.А. Про підвищення ефективності навчання другої іноземної мови в ЗНЗ. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім.Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 1. С.120-124.

5. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2006. С. 188.

6. Як вивчати дві іноземні мови у школі. *Сучасна освіта*.URL: <http://osvita.ua/school/method/36429/>(дата звернення: 08.03.2021).

Корчук Б. Л., *вчитель іноземної мови вищої категорії,
ЛНВК «ЗОШ I-II ступенів № 24 – технологічний ліцей»*

Принцип комунікативної спрямованості навчання польської мови

Враховуючи інтеграцію України в політичне, економічне і культурне життя Європи і всього світу, перед викладачами іноземної та зокрема польської мови постає завдання формування мовних та мовленнєвих компетенцій учнів.

Принцип комунікативної спрямованості навчання, який передбачає практичне опанування учнями мовленнєвих умінь на рівні, достатньому для здійснення іншомовного спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні й письмі та оволодіння основами усного та письмового перекладу.

Одним з основних прийомів цього методу є імітація ситуацій з реального життя, покликаних стимулювати учнів до активного «говоріння». При цьому дуже важливо, щоб теми були живими, пов'язаними з повсякденним життям студентів, проблемами, що їх займають.

Із семи країн, з якими межує Україна, найтісніші культурні, економічні та соціальні зв'язки у неї налагоджені з Польщею. І хоча з цією країною наші громадяни добре знайомі, адже їздять на закупа в Польщу, навчаються в польських вузах чи працюють у польських роботодавців (95 % польських заробітчан з-за кордону – українці), а багато хто навіть веде свій бізнес в Польщі, польська мова часто залишається загадкою для українця, породжуючи непорозуміння і ускладнюючи спілкування між представниками наших народів.

Саме тому все більше українців прагне вивчити польську мову. Володіючи польською, ви можете почувати себе на території цієї країни впевненіше та комфортніше, знаючи, що завжди зможете порозумітись із місцевими мешканцями, а отже, купите необхідне, дізнаєтесь дорогу, домовитесь з партнерами, а навчаючись, швидше знайдете спільну мову із однолітками та заведете друзів. Крім того, ви справите враження культурної та освіченої людини, яка поважає ідентичність та самобутність польського народу.

Польська мова належить до західнослов'янської мовної групи індоєвропейських мов. Відокремлюватись вона почала у 9 ст., а перші записи польською датовані 13 ст. На сьогодні польську мову вважають рідною і спілкуються нею більш як 44 мільйони людей. Це другий по кількості носіїв

показник серед представників слов'янських мов, і перший серед представників західнослов'янських, при чому 7 мільйонів людей, які спілкуються польською – це поляки, що проживають в Чехії, Німеччині, Великобританії, Австрії, США та інших країнах світу.

Єдиною офіційною державною мовою на території Польщі є польська, проте літературна польська мова в межах різних частин країни може мати свої регіональні відмінності, особливо фонетичні та морфологічні. Це пояснюється існуванням так званих територіальних діалектів, які побутують в Польщі. Найбільшими і найпоширенішими з них є великопольський (переважає на заході країни і був основою створення літературного варіанту польської мови), малопольський (південний схід і південь) та мазовецький або мазурський діалект (центр і схід Польщі). Діалектні особливості легко сприймаються самими поляками і не викликають непорозумінь, проте з таким явищем слід бути дуже обережними тим, хто намагається вивчити польську мову.

Усього, за дуже приблизними розрахунками, в польській мові налічується від 150 до 200 тисяч слів. Але, звісно ж, усіх їх вивчити не реально і не потрібно. Для щоденного спілкування в побутових умовах середньостатистичний поляк використовує всього 2 тисячі польських слів. Враховуючи це, а також те, що польська і українська лексика на 30% однакові, можна зрозуміти, що вивчити польську мову – цілком реально і за хорошої мотивації зробити це може кожен охочий у досить короткі терміни.

Польський алфавіт – це 32 літери, основна кількість яких запозичена із латиниці. Проте є у поляків і специфічні звуки, які вони по-своєму відображають в письмовому мовленні. Наприклад, особливістю звукової системи поляків є наявність носових голосних – *ę* та *ą* (колишніх дифтонгів), а також літер з діактричними знаками – різноманітними позначками, що коригують вимову: по-іншому, аніж звичні [z],[s],[c] звучать польські [ż],[ś],[ć], а [ó] (о кресковане) звучить як [u]. Звук [ł] у польській мові має два варіанти звучання і, відповідно, два графічних позначення [l] та [ł], є також диграфи (2 літери, що позначають один звук) – *ch, cz, dz, dź, dż, rz, sz*, а одна латинська літера *z* має у польському алфавіті 3, зовсім різні за написанням і звучанням, варіанти: [ż], [ź], [z].

Грамматика польської мови формально схожа до української. У поляків також є сім відмінків, при цьому кличний відмінок вони використовують переважно у формальному мовленні, три роди (чоловічий, жіночий, середній), два числа – одинина і множина, три часи (теперішній, минулий, майбутній), способи (дійсний, умовний, наказовий) та стани (зворотній, пасивний, активний) дієслів, а також два їх види (доконаний і недоконаний), ті ж розряди числівника та займенника. Проте в межах усіх цих перелічених категорій, польська грамматика має дуже багато відмінного, специфічного і особливого (наприклад те, що особові займенники дуже часто пропускаються, їх функцію виконують закінчення дієслів), тому необхідно знати набір чітких правил, які регулюють польську граматику.

На відміну від класичних методів, основу яких складає повторення та запам'ятовування, на заняттях, що проводяться за комунікативною методикою, хід уроку залежить від самих учнів - їх відповідей, реакції й т. ін., оскільки спілкування відбувається осмислено, на доречні теми.

Звісно, більшу частину занять займає розмовна мова, хоча читання й письмо вивчаються теж. Викладачі в основному не розмовляють, а слухають і спрямовують хід заняття.

Основне запитання, що виникає при комунікативному підході, чи треба виправляти помилки в розмовній мові студентів і як це робити. Одні вважають, що треба звертати увагу лише на елементарні помилки типу «Jajest...», інші вважають за краще не втручатись узагалі, треті ж кажуть, що вчити все-таки слід правильної мови, а не невідомо чого...

Самі ж студенти часто вимагають, щоб викладачі все ж таки вказували їм на помилки: адже багатьом потім вступати до іноземних університетів, складати міжнародні іспити, шукати роботу. Таким чином, основний недолік комунікативного підходу, як не дивно, у людському факторі. На жаль, багато хто (за деякими даними, навіть більшість) з викладачів вирішив, що граматики взагалі не важлива. Тому при вивченні польської мови важливо дотримуватися золотого середина між комунікативним і традиційними методами навчання.

Список використаної літератури

1. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика: [Учебное пособие]. СПб.: Союз, 2001. 288 с.
2. Кухаренко В. А. Интерпретация текста. Вінниця: Нова книга, 2004. 261 с.
3. Пучковський Ю. Я. Польська мова. Практичний курс. Посібник для студентів гуманітарних спеціальностей. Київ: Чумацький Шлях, 2008. 265 с.
4. Maciej alinowski, *Obcyjęzykpolski*- <http://www.obcyjęzykpolski.interia.pl> (data odniesienia: 10.03.2021)

Лук'янчук М. В., канд. пед. наук,
викладач іноземних мов ЦК словесних дисциплін,
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради
Васюхник С. Я., вчитель англійської мови,
ЗЗСО № 1, м. Луцька

Особливості формування іншомовної комунікативної компетенції студентів вищих навчальних закладів

Інтеграція України до Європейського простору у сфері вищої освіти, вплив європейських стандартів на підготовку фахівців різних галузей є значною причиною активного вивчення іноземних мов, яка у майбутньому буде невід'ємною частиною професійного розвитку. Тому навчально-методична робота викладачів повинна бути спрямована на формування у студентів іншомовної комунікативної компетенції; оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності, культурою усного та писемного мовлення, уміннями та навичками

використання мови в різних сферах та ситуаціях, тобто їхньої здатності спілкуватися іноземною мовою на міжкультурному рівні. Отже, однією з головних цілей навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах є розвиток іншомовної комунікативної компетенції – здатності та готовності здійснювати іншомовне міжособистісне та міжкультурне спілкування [6]. Традиційно вважається, що компетенція – це норма освітньої підготовки, при цьому визначається роль ключових компетенцій, загальних для всіх професій та спеціальностей, універсальних у різних ситуаціях. Компетентність, стосовно компетенції, виступає як інтегративне поняття, що характеризує людину як суб'єкт, який реалізує в практичній діяльності компетенції, якими він володіє [3]. Під компетентністю ми розуміємо здатність проявляти професійні якості, підвищувати рівень кваліфікації, встановлювати ділові зв'язки та вміння адаптуватись до потреб та змін [1]. У сучасних дослідженнях іншомовну комунікативну компетентність тлумачать як необхідний людині рівень сформованості досвіду міжособистісної взаємодії, щоб успішно функціонувати в суспільстві з огляду на власні здібності й соціальний статус. Особливу значущість ця проблема має у процесі іншомовної комунікації в умовах глобалізації суспільства. Однак декларування європейських принципів оволодіння іноземною компетенцією в мультилінгвальному світі стикається із проблемою пошуків ефективних методик вивчення іноземної мови як у середній школі, так і у вищому навчальному закладі (далі ВНЗ) [5].

Іншомовна комунікативна компетентність – це сукупність знань, умінь та навичок, що забезпечують ефективність спілкування іноземною мовою, а саме здатність розуміти мову, чітко говорити, адекватно і спонтанно реагувати на прохання про спілкування, успішно користуватися іноземною мовою у професійній діяльності та для самоосвіти [1].

У її структурі виокремлюють такі складові: вербально-комунікативна компетенція (здатність опрацювати, групувати, запам'ятовувати й у разі необхідності, згадувати знання, фактичні дані, застосовуючи мовні позначення); лінгвістична компетенція (здатність розуміти, продукувати необмежену кількість мовно правильних речень за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їх поєднання); вербально-когнітивна компетенція (здатність брати до уваги під час мовленнєвого спілкування контекстуальну доречність і вживання мовних одиниць для реалізації когнітивної та комунікативної функцій); метакомунікативна компетенція (здатність володіти понятійним апаратом, який необхідний для аналізу та оцінення засобів мовленнєвого спілкування) [2, с. 19].

Через складність та багатогранність процесу іншомовного спілкування дослідники виділили такі основні складові сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів ВНЗ:

- 1) Мовна компетентність – фонетична, граматична, лексична, орфографічна;
- 2) Мовленнєва компетентність – слухання, говоріння, читання та письмо;
- 3) Соціокультурна компетентність – використання мови в соціокультурному контексті [1].

Мовна компетентність – розвиток навичок оперування мовними одиницями в комунікативних цілях; передбачає знання самої мови, її будови та функціонування, мовних норм, зокрема орфографічних та пунктуаційних.

Мовленнєва компетентність передбачає: 1) удосконалення комунікативних умінь в основних видах мовленнєвої діяльності: говорінні, аудіюванні, читанні та письмі; 2) уміння планувати власну мовленнєву та невербальну поведінку.

Соціокультурна компетентність полягає в тому, що вона відображає знання національного менталітету, картини світу, усуває культурологічні та культурознавчі труднощі, дає можливість усвідомлено розширити власний світогляд, уявлення про іншу соціокультурну спільність [6].

Результатом багаторічної плідної праці ряду науковців під керівництвом Ради Європи стали лінгводидактичні засади вивчення європейських мов у контексті комунікативно-орієнтованого підходу до навчання іноземних мов у ВНЗ. Визначальним принципом цього підходу є орієнтація на оволодіння мовою як засобом спілкування в реальних життєвих ситуаціях [4, с. 12].

Метою навчання іноземної мови у ВНЗ є як оволодіння іноземною мовою як засобом комунікації, так і набуття професійно спрямованої іншомовної компетентності для успішного виконання подальшої професійної діяльності, що у свою чергу вимагає окреслення різного роду методик та підходів щодо формування іншомовної компетенції у студентів із різними базами знання та навичок [5]. Рівень іншомовної комунікативної компетенції студентів, їх готовність до іншомовного спілкування багато в чому залежать від характеру організації навчального процесу, форм та методів опанування іноземного мовлення [6].

При організації процесу навчання з метою формування комунікативної компетенції студентів ВНЗ викладачу потрібно враховувати такі фактори щодо розробки навчальних занять:

- розвиток навичок усного мовлення – граматичний матеріал повинен використовуватись та вдосконалюватись усною мовою. У процесі навчання іноземних мов важливо не зосереджуватись лише на граматиці та запам'ятовуванні словникового запасу, набагато важливіше розвивати здатність сприймати і зрозуміти думки мовця.

- фонетика та граматики подаються як мовний матеріал, в процесі роботи над яким у студента формуються мовні навички та вміння;

- оволодіння лексичним матеріалом відбувається у процесі роботи над текстами підручників, навчальними посібниками, суспільно-гуманітарною та оригінальною літературою за фахом;

- тексти для читання на всіх рівнях навчання використовуються автентичні, композиційно-структурні та змістово-завершені, різні за обсягом та мовною насиченістю на різних етапах навчання [3].

Основне завдання викладача – правильно організувати діяльність студентів, яка спрямована на вирішення навчальних проблем. Це повинен бути викладач здатний чітко моделювати всі мовленнєві ситуації реального щоденного спілкування, а також спілкування відповідно до професійних потреб

студентів[1]. Також необхідно правильно мотивувати студентів виконувати комунікативні завдання та керувати ними відповідно до цілей спілкування.

Основний методичний принцип навчання іноземної мови – це принцип комунікативності, який передбачає таку організацію процесу навчання, за якої відбувається моделювання певних рис реального процесу комунікації, а студенти поетапно оволодівають мовленнєвими вміннями та навичками. При цьому головними цілями роботи викладача є вибір форм навчальної діяльності студентів, а також створення на занятті необхідних психолого-педагогічних умов, які сприятимуть досягненню ними високого рівня комунікативної компетенції для здійснення спілкування в різноманітних життєвих ситуаціях; формування міжкультурної грамотності; виховання конкурентоспроможної особистості, здатної до самореалізації та самовдосконалення [6].

Таким чином, формування іншомовної комунікативної компетенції повинно бути спрямована не на елементарне розуміння професійних текстів, а здатності спілкуватися з носіями мови, вивченні іноземної мови в процесі діалогу.

Результатом формування іншомовної комунікативної компетенції є сформованість таких компонентів:

1) комунікативного (здатність брати участь у іншомовному спілкуванні, включаючи професійну комунікацію, щоб здійснювати мовну діяльність у конкретних ситуаціях і в професійному спілкуванні); 2) лінгвістичного (знання правил мовної та немовної поведінки при визначенні правил стандартних ситуацій професійного спілкування, знання національних та культурних особливостей мови, що викладається, та вміння здійснювати свою мовну поведінку відповідно з цими знаннями); 3) методичного (здатність студента до самоорганізації роботи з вивчення іноземних мов у змістовному, творчому та цілеспрямованому компоненті) [1].

Отже, навчальний процес у ВНЗ повинен бути спрямований на формування у студентів високого рівня іншомовної комунікативної компетенції. Ми можемо з певністю сказати, що складовими комунікативної компетенції є компетенції в говорінні, читанні, письмі та аудіюванні. Названі види компетенції формуються на базі лексичної та граматичної компетенцій, що належать до основи мовленнєвої компетенції. Компетенція в говорінні доповнюється компетенцією у вимові; компетенція в письмі – орфографічною компетенцією; в аудіюванні – умінням розрізнявати фонетичні знаки; компетенція в читанні – умінням розпізнавати графічні знаки. Комунікативна компетенція є здатністю людини організувати власну мовленнєву та невербальну поведінку відповідно до завдань спілкування. Отже, іншомовна комунікативна компетенція передбачає наявність навичок та вмінь адекватного використання іноземної мови в конкретній ситуації спілкування [1].

Теоретичний аналіз проблеми дослідження дозволяє стверджувати, що іншомовна комунікація можлива за умови володіння суб'єктами іншомовного спілкування мовою як засобом комунікації [5].

Відповідно до Європейських критеріїв з мовної освіти, виділяють шість рівнів володіння іноземною мовою – від базового до майже ідеального. Проте, ті, хто має великий словниковий запас і вільно володіє іноземною мовою, читає та розуміє професійні публікації іноземною мовою без труднощів, не завжди

може вести розмову з іноземним колегою на певну тему. Щоб усунути цей страх спілкування, необхідно зануритись якомога більше в іншомовне середовище, щоб мінімізувати використання рідної мови.

Іншомовну комунікативну компетентність необхідно розглядати як здатність та готовність студента здійснювати іншомовне спілкування в межах вимог, визначених навчальною програмою, які спираються на комплекс специфічних для іноземної мови знань, умінь і навичок (граматичних, лексичних, орфографічних, мовленнєвих), а по-друге, опановувати різноманітні мовні засоби комунікативної взаємодії з метою реалізації іншомовного міжособистісного та міжкультурного спілкування [6].

У процесі навчання студентів іноземній мові важливо не зосереджуватись лише на граматиці та запам'ятовуванні словникового запасу, набагато важливіше розвивати здатність сприймати і зрозуміти думки мовця, відчуті їх інтонацію. Граматичний матеріал повинен бути вдосконалений на мовленнєвій діяльності, здатності спілкуватися з носіями мови, побудові діалогу.

Список використаної літератури

1. Бухінська Т. В., Гладкоскок Л. Г., Мельник О. В. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх юристів з використанням інтерактивних технологій. *Молодий вчений*. 2020. № 1 (77). С. 97-101. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-1-77-22>

2. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. *Иностранные языки в школе*. 1985. № 2. С. 17–24.

3. Жаворонкова В. В. Формування комунікативної компетенції в студентів філологічних факультетів. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. Запоріжжя, 2010. № 2(13). С.194-197.

4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання/ наук. ред. укр. видання д.пед.н., проф. С.Ю.Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. С. 24 – 73.

5. Нагірний Л. Я. Особливості формування іншомовної комунікативної компетенції студентів. *Науковий журнал Чернівецького університету: актуальні проблеми романо-германської філології та прикладної лінгвістики*. Чернівці, 2012. Вип. 4. С. 101–111.

6. Салащенко Г. М. Особливості формування іншомовної комунікативної компетенції студентів та курсантів немовних закладів вищої освіти засобами проєктних технологій. *Правовий часопис Донбасу*. 2019. № 3 (68). С. 153–160. DOI: <https://doi.org/10.32366/2523-4269-2019-68-3-153-160>. (дата звернення: 05.03.2021).

Масицька Т. Є., *докт. філол. наук,*
професор кафедри української мови
Волинського національного університету імені Лесі Українки

Методичні особливості вивчення речення як основної синтаксичної одиниці в закладах вищої освіти

У сучасному синтаксисі вивчення речення як основної синтаксичної одиниці вможливує якнайглибше розуміння сутності граматичних явищ. Детальний аналіз речення вможливить поглиблення знань студентів про особливості багатогранної синтаксичної системи. На початку вивчення теми потрібно окреслити основні питання: дослідження речення в сучасних мовознавчих студіях; речення як основна синтаксична одиниця серед інших синтаксичних одиниць; формально-синтаксичний аспект речення; відмінності двоскладної та односкладної формально-синтаксичної структур; особливості формально-синтаксичної організації складних речень; семантико-синтаксичний аспект речення; комунікативний аспект речення.

Потрібно звернути увагу студентів на те, що у більшості слов'янських студій з синтаксису дослідники витлумачували речення як одну з визначальних одиниць синтаксису, яку необхідно протиставити слову і словосполученню за формально-синтаксичною організацією, семантикою і функційними особливостями в мовленні. У кінці ХХ століття мовознавці звернули увагу на функційно-структурну проблематику реченнєвих одиниць та аналізували дослідження функційно-семантичних особливостей реченнєвих конструкцій. І. Р. Вихованець започаткував вивчення функційної проблематики речення [1-2]. Його ідеї розвинули А. П. Загнітко [5], Н. І. Іваницька [6], К. Ф. Шульжук [12]; М. В. Мірченко [11], О. Г. Межов [10], М. О. Вінтонів [4] та ін. У дослідженнях мовознавців зацентровано увагу на поліфункційності речення, застосовано новітні підходи до синтаксисних явищ. Варто наголосити на тому, що загалом у студіях дослідників простежуємо витлумачення синтаксичної проблематики, започатковану ще в теоретичних ідеях О. О. Потебні, О. О. Шахматова, О. І. Бодуена де Куртене, Л. Теньєра, В. Сімовича та ін.

Потрібно наголосити на тому, що у структурі синтаксичних одиниць (синтаксема, словосполучення, текст) реченню належить основне місце в реалізації найважливіших функцій мови: комунікативної (мова як засіб спілкування) і когнітивної (мова як знаряддя пізнання і відображення дійсності, вираження думки). Тому речення як предикативна одиниця є складною конструкцією в ієрархічній структурі мови, оскільки формує структурно-семантичні особливості синтаксичних одиниць (синтаксем, словосполучень). Важливо студентам вказати на те, що К. Ф. Шульжук, дослідивши різноманітні зразки реченнєвих конструкцій, зауважив, що жодна з мовних одиниць не має такого багатоаспектного й неоднозначного трактування, як речення, тому «не

випадково у лінгвістиці відомо до 600 визначень речення», що зумовлено значною розгалуженістю і різнобічністю структури речень у кожній мові [12, с. 43]. Один із авторів академічної граматики української мови – О. С. Мельничук визначив речення як основну знакову одиницю мовлення, що сформована з мовних знаків нижчого порядку – лексичних, фразеологічних і синтаксичних – і відзначена внутрішньою цілісністю і зовнішньою автономністю, виступаючи поза контекстом у ролі закінченого відрізка мовлення і виділяючись у контексті на єдиному рівні членування [9, с. 14].

Пояснюємо студентам, що в кінці ХХ століття в українському мовознавстві набув поширення погляд, згідно з яким у реченні необхідно розрізняти формально-синтаксичний, семантико-синтаксичний і комунікативний аспекти [3, с. 54]. У синтаксичному аналізі речення потрібно обов'язково враховувати зазначені аспекти, оскільки саме сукупність чинників різної природи визначає належність тієї чи тієї конструкції до певного класифікаційного типу [1, с. 55].

У синтаксичних теоріях формально-синтаксичний аспект речення співвіднесений з відповідним формальним реченнєвим зразком (формально-синтаксичною структурою), реченнєвою моделлю (структурною схемою). Важливо пояснити студентам, що визначальну основу формально-синтаксичної організації речення формують синтаксичні зв'язки й виділені на їхній основі компоненти реченнєвої конструкції. За синтаксичними зв'язками речення поділяють на прості і складні. Формально-синтаксична структура простого речення співвіднесена з певним абстрагованим синтаксичним зразком, предикативною основою якого є підмет і присудок (двоскладне речення) або один головний член (односкладне речення). Найтиповішою репрезентацією простого речення є двоскладні та односкладні структури. На відміну від двоскладної формально-синтаксичної структури, яка репрезентована підметом і присудком, односкладна формально-синтаксична структура представлена не диференційованим на підмет і присудок головним членом речення. Другий головний член речення, що співвіднесений з підметом або присудком, має нульову форму вираження. Наголошуємо на тому, що в двоскладному реченні між підметом і присудком наявна формально-синтаксична взаємозалежність, а головний член односкладного речення утворює без допомоги інших компонентів структурну основу речення і не залежить від жодного іншого члена речення.

Акцентуємо увагу студентів на тому, що компонентний склад простого і складного речення є різним: «просте речення складається з членів речення, складне речення – з простих речень, які перетворено у частини складної реченнєвої конструкції і яким притаманна конститутивна ознака речення – предикативність» [3, с. 55]. Якщо для простого речення визначальним є предикативний зв'язок, то для складного – підрядний та сурядний синтаксичні зв'язки між предикативними частинами складного речення та, за теорією І. Р. Вихованця, недиференційований синтаксичний зв'язок, що зафіксований у переважній більшості різновидів безсполучникового складного речення [3, с. 33]. Специфіку, різновиди і форми синтаксичних зв'язків

студентам потрібно пояснити перед вивченням теми «Речення як основна синтаксична одиниця». Сполучники і сполучні слова утворюють центр формально-синтаксичної організації сполучникового складного речення, вказуючи на тип синтаксичного зв'язку. Компонентний склад реченнєвих конструкцій і синтаксичні зв'язки є головними диференційними формальними показниками простого і складного речень.

Важливо зазначити, що ще у другій половині ХХ століття мовознавці звернули увагу на семантико-синтаксичний аспект речення. Відомий чеський мовознавець Ф. Данеш є одним з перших дослідників, який обґрунтував виділення семантичної структури речення поряд із формальною і комунікативною [13]. Семантико-синтаксична структура речення зумовлена його формально-синтаксичною організацією. Просте елементарне з семантичного погляду речення виражає одну ситуацію. Семантико-синтаксична структура такого речення спрямовує увагу на предикат, який формує семантико-синтаксичні залежності [8, с. 90–197]. Семантико-синтаксична структура складного речення виражає семантико-синтаксичні відношення між двома або більше взаємопов'язаними подіями. У простому елементарному реченні лексичне наповнення репрезентують субстанційні семантико-синтаксичні залежності, які формує предикат, а в складному реченні стосунки між подіями відображають вихідна предикатна семантико-синтаксична залежність в складнопідрядних реченнях і семантико-синтаксична взаємозалежність у складносурядних реченнях [Там само, с. 204–310]. Кожна частина складного речення має тотожну щодо простого речення семантико-синтаксичну структуру.

Студентам потрібно пояснити, що комунікативна структура речення спрямована у сферу мовлення. Вона є незалежною від формально-синтаксичної і семантико-синтаксичної організації речення. Уся семантична структура речення спрямована на комунікативну настанову мовця – повідомити певну інформацію. За теорією актуального членування у реченні необхідно виділяти логіко-граматичні частини: тему (дане, наявне, відоме) і рему (нове, ядро, повідомлюване). З актуальним членуванням речення пов'язане поняття предикативності, що властиве для формально-синтаксичного і семантико-синтаксичного рівнів речення. На думку М. О. Вінтоніва, актуальне членування співвідносить висловлення з дійсністю. Слушними вважаємо його міркування: «Якщо не відбулося поєднання реми з темою, то не виникло й висловлення як закінченої й оформленої комунікативно-синтаксичної одиниці, а отже, не відбувся акт предикації як необхідна умова створення такої одиниці» [4, с. 23, 29]. У сучасній українській мові речення насамперед спрямоване на вираження реми як комунікативного центру, тому в реченні обов'язково є рема, а тема іноді в неповних реченнях має імпліцитне вираження [7, с. 173–174]. У функції теми виступають як головні, так і другорядні члени речення, рема здебільшого закріплена за присудком. Іноді актуальне і формально-синтаксичне членування речення не є тотожним.

У висновках зазначаємо, що в реченні як основній синтаксичній одиниці втілено три аспекти: формально-синтаксичний, семантико-синтаксичний і комунікативний. Формально-синтаксичний аспект речення є одним із основних, він утворений синтаксичними зв'язками і членами речення, виділюваними на основі певного типу синтаксичного зв'язку, а семантико-синтаксичний аспект формують предикат і залежні від нього субстанційні синтаксеми. Специфіку комунікативного аспекту визначають особливості актуального членування речення.

Список використаної літератури

1. Бабій Ірина, Свистун Ніна. Теоретико-методичні засади навчання синтаксису і пунктуації української мови у вищій школі в контексті сучасних європейських орієнтирів. *Підготовка вчителя-філолога у педагогічному вищому навчальному закладі* : монографія. Тернопіль: Осадца Ю. В., 2017. С. 51–75.
2. Вихованець І. Р., Городенська К. Г., Русанівський В. М. Семантико-синтаксична структура речення : монографія. Київ: Наук. думка, 1983. 219 с.
3. Вихованець І. Р. Граматика української мови. Синтаксис : підручник. Київ: Либідь, 1993. 368 с.
4. Вінтонів М. О. Актуальне членування речення і тексту : формальні та функційні вияви : монографія. Донецьк: Донецький нац. ун-т, 2013. 327 с.
5. Загнітко А. П. Теоретична граматика української мови. Морфологія. Синтаксис. Донецьк : ТОВ «ВКФ «БАО», 2011. 992 с.
6. Іваницька Н. Л. Формально-граматична та семантико-синтаксична структура простого речення : тексти лекцій. Вінниця, 2004. 94 с.
7. Масицька Т. Є. Речення як багатоаспектна синтаксична одиниця. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 10. Проблеми граматики і лексикології української мови* : зб. наук. праць / Відп. редактор М. Я. Плющ. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. Випуск 10. С. 169–174.
8. Масицька Т. Є. Типологія семантико-синтаксичних реченнєвих залежностей : монографія. Луцьк: ПВД «Твердиня», 2016. 416 с.
9. Мельничук О. С. Загальні питання синтаксису української мови. *Сучасна українська мова. Синтаксис* / За заг. ред. І. К. Білодіда. Київ: Наук. думка, 1972. С.5–37.
10. Межов О. Г. Типологія мінімальних семантико-синтаксичних одиниць : монографія. Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. 464 с.
11. Мірченко М. В. Структура синтаксичних категорій : монографія. Вид. 2-ге, переробл. Луцьк: РВВ «Вежа» ВДУ ім. Лесі Українки, 2004. 393 с.
12. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови : підручник. Київ: Видавничий центр «Академія», 2004. 408 с.
13. Daneš Fr. A tree-level approach to syntax. *Travaux de linguistiques de Prague*. 1964. Vol.1. P. 225–240.

Новосад Н. П., викладач іноземної мови,
спеціаліст II категорії
ВСП «Фаховий коледж технологій, бізнесу та права
Волинського національного університету імені Лесі Українки»

Види оцінювання навчальних досягнень студентів під час вивчення іноземної мови

Вивчення іноземної мови стало невід'ємною складовою програми для підготовки спеціаліста в будь-якій галузі. Основне завдання викладача не лише подати матеріал, а також мотивувати здобувачів освіти вивчати мову. Викладач є фасилітатором та ментором, в той же час він оцінює не лише навчальні досягнення, а також прогрес, який студент робить під час вивчення мови.

Питання способів оцінювання студентів є актуальним для роботи багатьох сучасних науковців, зокрема, В. С. Аванесова, Б. Г. Ананьєва, С. І. Архангельського, Л. І. Божович, І. Є. Булах, І. А. Зимньої, І. В. Іванюка, Д. В. Колесова, А. М. Леонтєва, І. Я. Лернера, А. К. Маркової, П. І. Підкасистого, Ю. А. Романенко, Л. М. Романишиної, В. А. Сластьоніна, Н. Ф. Тализиної, Д. Б. Ельконіна та ін [1].

Пропонуємо розглянути основні види оцінювання в процесі вивчення іноземної мови запропоновані екзаменаційним департаментом Кембриджського університету. Оцінювання можна поділити на дві великі групи: формальне та неформальне оцінювання. Під час неформального оцінювання викладач оцінює як студент виконує завдання, направляє його, коментуючи наскільки добре здобувачу освіти вдається те чи інша активність. Формальне оцінювання має на меті перевірку рівня знань студентів для визначення рівня навчальних досягнень та рівня володіння мовою.

До основних видів формального оцінювання можна віднести: діагностичне, формувальне, сумативне (підсумкове), неперервне, для визначення рівня володіння мовою згідно міжнародного стандарту та метод портфоліо. Діагностичне оцінювання використовують для визначення рівня володіння мовою на початку курсу, щоб визначити прогалини в знаннях та потреби студента. Для такого типу оцінювання використовують діагностичні тести (placement test), які часто є частиною навчального курсу (підручників).

Для оцінювання прогресу студентів під час вивчення курсу застосовують неперервне оцінювання. Наприклад, студенти можуть отримати завдання на другому тижні навчання, підготувати презентацію на четвертому тижні, есе на шостому, а середній результат всіх робіт буде виставлено як підсумкову оцінку.

Формувальне та сумативне (підсумкове оцінювання) є невід'ємною складовою навчального процесу. Формувальне оцінювання є основним способом мотивації студентів під час вивчення англійської мови. Цей вид оцінювання є зворотнім зв'язком від викладача до студента, яке дає змогу оцінити слабкі та сильні сторони студента, сформулювати індивідуальну стратегію удосконалення володіння мовою для кожного здобувача освіти.

На противагу йому, підсумкове оцінювання – це підсумковий результат визначення рівня володіння мовою студентами в кінці курсу (наприклад, теми, семестру). Підсумкове оцінювання зазвичай проводять у вигляді комплексної підсумкової роботи чи тестування, яке має на меті перевірити чотири основні навички володіння мовою (аудіювання, говоріння, письмо та читання), а також вокабулярний запас та граматику.

Під час підсумкового оцінювання використовують об'єктивні та суб'єктивні завдання. Під час виконання об'єктивних завдань студент не має робити судження та висловлювати власну думку щодо того чи іншого питання. Завдання такого типу передбачають такі різновиди як множинний вибір, заповнення пропусків, правда/не правда. Недоліком таких завдань є те, що вони тестують навички та знання, а не вміння застосовувати ці навички в реальних ситуаціях. Суб'єктивні завдання передбачають застосування критичного мислення, вміння оцінювати ситуацію та висловлювати свою думку. Прикладом такого типу завдань можуть бути інтерв'ю, рольова гра, написання есе, листів, дискусія.

Не менше ефективним є неформальне оцінювання, що дає змогу мотивувати студента для вивчення мови. Неформальне оцінювання допомагає викладачеві вербально охарактеризувати виконання завдання, підкреслити сильні сторони, наголосити, що потрібно вдосконалити. Оцінювати може не лише викладач, а й сам студент (self-assessment) чи однокласник (peer-assessment). Варто зазначити, що для результативного самооцінювання, студент повинен мати розроблені критерії для оцінювання того чи іншого завдання. Головне завдання викладача на цьому етапі пояснити критерії оцінювання для самоаналізу студентом результату своєї роботи.

Аналізуючи різні види оцінювання, не можна виокремити один як найбільш ефективний чи доцільний. Залежно від мети, яку ставить викладач, він обирає той вид оцінювання, який є доречним на даному етапі чи відповідно до ситуації. Можна стверджувати, що формальне оцінювання допомагає нам оцінити рівень володіння мовою, в той час як неформальне, а також формувальне допомагає мотивувати студента до вивчення мови, допомагає викладачеві оцінити рівень прогресу за певний проміжок часу.

Список використаної літератури

1. Євтух М. Б., Лузік Е.В, Дибкова М.М. Інноваційні методи оцінювання навчальних досягнень: моногр. К.: КНЕУ, 2010. 248 с.
2. Spratt M., Pulverness A., Williams W. The TKT Course. Module 1,2 and 3 / Cambridge: CambridgeUniversityPress, 2011. 256 с. (Second Edition).

СЕКЦІЯ ІІІ

ФІЛОСОФСЬКІ, СОЦІОКУЛЬТУРНІ ТА ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ЗМІСТУ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Антонюк Н. А., канд. пед. наук,
викладач педагогічних дисциплін
Савчук С. В., викладач педагогічних дисциплін
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

Місце та роль ігрових технологій в освітньому процесі початкової школи

Сьогодення вимагає розширення методологічних підходів в організації підготовки вчителя початкової школи, оскільки, зростають вимоги до готовності майбутніх фахівців, їх здатності до формування компетентностей у здобувачів освіти в своїй педагогічній діяльності. Вчителі початкової школи працюють з дітьми у яких провідною діяльністю є навчальна, проте, найбільш знайомою і зрозумілою залишається ігрова. Саме тому важливою складовою освітнього процесу ЗВО педагогічного спрямування є навчання ефективному використанню у професійній діяльності ігрових технологій.

Вплив гри на становлення підростаючої особистості досліджували Л. Виготський, О. Леонтьєв, Я. А. Коменський, С. Рубінштейн. Процес підготовки вчителів з використанням різноманітних ігор вивчали Н. Анікеєва, І. Будас, К. Грос, Н. Єсіна, І. Кислинська, М. Кларін, І. Куліш, І. Полещук, Л. Сергієнко, Л. Тополя, та ін. Проблеми використання ігрових технологій присвячені праці Л. Варзацької, А. Вербицького, Ю. Ємельянова, Г. Щукіної та інших.

Для з'ясування суті поняття «ігрова технологія», необхідно розглянути підходи до визначення дефініції «технологія».

Етимологія терміну «технологія» походить від слів: «техно» – майстерність, мистецтво, вміння, «логос» – вчення, поняття. Звідси можна зробити висновок, що технологію окреслюють як усвідомлене практичне мистецтво, усвідомлену майстерність. Вона містить у собі конкретні способи і засоби здійснення професійної діяльності, їх теоретичне обґрунтування, окреслює конкретні результати. Якість досягнення результатів після використання окреслених засобів і дій характеризує майстерність педагога [6, с. 14-17].

На сьогоднішній час не існує єдиного визначення поняття «педагогічна технологія». ЮНЕСКО подає наступне: системний метод створення, застосування й визначення усього процесу навчання, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти. Сучасні провідні педагоги-дослідники (А. Й. Капська, П. І. Самойленко, П. І. Підкасистий та ін.) припускають, що технологічність освітнього процесу є індикатором його якості та оптимальності.

В українському педагогічному словнику технології навчання визначаються як галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які припускають їх оцінювання [2, с. 331].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу виокремити дві основні функції педагогічних технологій: застосування системного знання для вирішення практичних завдань і використання технічних засобів у навчальному процесі. Крім того, науковці виділяють два їх рівні залежно від сфери та поставлених цілей: педагогічна технологія і технологія навчання. На думку М.В. Кларіна, перший – виявлення принципів і способів удосконалення освітнього процесу, яке охоплює розробку і використання прийомів і матеріалів, а також оцінку методів, що застосовуються, інший – моделювання системи масового навчання [1, с. 8-15].

Варто відзначити погляди К. Крутій на поняття «ігрові педагогічні технології», «ігрова діяльність», «ігрові методи та прийоми», «дидактична гра». Дослідниця зазначає, що ототожнювати чи підмінювати їх не варто, оскільки вони не є однаковими за змістом та за застосуванням. К. Крутій вважає неправильним твердження про те, що навчання повинно відбуватись через розвагу. З цим погоджувався й інший вчений, автор ігрових методик С. Соловейчик: «Навчання із захопленням – перший крок до майбутнього відповідального, серйозного життя, повного сенсу і радості» [4, с. 5], тим самим зазначаючи, що навчання – це серйозна та тривала праця і освітній процес повинен базуватись не на розвагах, а на захопленні.

Отже, поняття «ігрові педагогічні технології» містить у собі значну групу методів і прийомів організації освітнього процесу, які полягають та виявляються в організації та проведенні різних навчальних ігор з чітко окресленими цілями та результатом. Вказані ознаки, певною мірою, стосуються й ігрових технологій навчання. Реалізація ігрових прийомів і ситуацій відбувається за такими основними напрямками:

- дидактична мета для дітей формулюється як ігрове завдання;
- діяльність відбувається за правилами гри;
- навчальний матеріал використовується як її засіб;
- присутній елемент змагання, що трансформує дидактичне завдання в ігрове;
- позитивний ігровий результат веде за собою досягнення дидактичної цілі. [3, с. 6].

Ігрова технологія у сучасному закладі освіти – це сукупність методологічних підходів, методів, педагогічних принципів, засобів та умов, що забезпечують систему планування та реалізації процесу гри у відповідності до встановлених етапів гри, під час яких реалізуються цілі та завдання, які орієнтовані на досягнення конкретного результату.

Ігрові технології посідають важливе місце в освітньому процесі, оскільки не лише сприяють розвитку пізнавальних процесів та підвищенню активності навчальної діяльності учнів, а і виконують ряд інших функцій:

- правильно організована гра тренує пам'ять, допомагає у виробленні мовленнєвих умінь;
- стимулює розумову діяльність, розвиває увагу та пізнавальний інтерес до навчального предмета;
- є одним з прийомів подолання пасивності учнів.

Місце та роль ігрової технології в освітньому процесі, поєднання елементів гри та навчання багато в чому залежать від розуміння учителем функцій педагогічних ігор [5].

Використання ігрової технології дозволяє моделювати творчий процес розвитку дитини і має такі ознаки:

1) визначений перелік завдань, вирішення яких реалізовується шляхом варіативного використання ігор: фігури з картону, кубики, деталі конструктора та ін.;

2) постановка перед гравцем завдання, вирішення якого можливе різними способами;

3) вирішення дитиною завдання в конкретному доступному форматі (малюнок, фігура з кубиків та ін.), який дає дитині можливість самостійно порівняти завдання з результатом його виконання;

4) порядок визначення перед дитиною того чи іншого завдання, яке вирішується за принципом «від простого до складного», тобто, можливість ускладнення характеризується достатньо широким спектром ходу гри;

5) поступове ускладненням використовуваних ігор.

Таким чином, на основі проведеного аналізу даного питання у психолого-педагогічній літературі, можна зробити висновок, що гра є методом та засобом, а також формою організації педагогічного впливу на дитину. Особливістю ігрових технологій є притаманна їм – чітко окреслена мета і очікуваний результат. В умовах переважаючої природної і комфортної діяльності є ефективним засобом розвитку дитини, включаючи також інтелектуальний. В нашому дослідженні поняття «ігрова технологія» розуміється як засіб педагогічного взаємовпливу, комплекс ігор, ігрових методів та ситуацій, що позитивно впливають на розумовий розвиток дітей у сучасному ЗЗСО.

Список використаної літератури

1. Антонова О.Є. Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема. Сучасні технології в освіті. Ч. 1. Сучасні технології навчання /упоряд.: Філімонова Т. В., Тарнавська С. В., Орищенко І. О. та ін. ; наук. консультант Антонова О. Є. Київ, 2015. С. 8–15.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 376 с.
3. Кукушин В. Ігрові технології на уроках. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*: Науково методичний журнал. 2006. № 11–12. С. 3–9.
4. Соловейчик С. Учение с увлечением. URL: http://www.koob.ru/soloveichik_s_l/uchenie_s_uvlecheniem (дата звернення: 14.03.2021)
5. Михайленко Т. М. Игровые технологии как вид педагогических технологий. URL: <http://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1084/> (дата звернення: 14.03.2021)
6. Ярошенко О. Педагогічна технологія як дидактична категорія: Наука вчителів. *Біологія і хімія в школі*. 2005. № 4. С. 14-17.

Бортнюк Т. Ю, канд. екон. наук, старший викладач
кафедри природничо-математичної,
світоглядної освіти та інформаційних технологій,
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради
Кв'ятковська Н. О, ст. 3 курсу (013 «Початкова освіта»)
факультету початкової освіти та фізичної культури
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

Комунікативна культура педагога як соціально-педагогічний феномен

Більшість труднощів, які виникають у педагогічній комунікації, залежать від настанов особистості педагога. Якщо настанови у викладача позитивні, то і сприйняття матеріалу здобувачами освіти йде успішно. В протилежному випадку, виникають проблеми із засвоєнням матеріалу [2].

Ми хочемо наголосити, що ідучи в освітній заклад до здобувачів освіти, завжди потрібно налаштовуватися на позитивний процес і результат. Бачити в навколишніх тільки позитивні риси і їх таланти. Завжди зберігати під час спілкування спокій, емоційну рівновагу.

Дуже важливо, щоб педагог був толерантним. Як правило, не кожен знає значення цього слова. Толерантності сприяють широка ерудиція, науковий світогляд, відкритість спілкування і свобода поглядів, переконань, совісті. Знання слова «толерантність» допоможе педагогу краще відтворювати педагогічне спілкування, та полегшить процес виховання. Хочемо, нагадати нашим педагогам, що «толерантний педагог» - це не просто слово, а свідоме сприйняття того, що всі люди різні: не кращі, й не гірші. Ми повинні сприймати людей такими, якими вони є, не намагаючись в них змінити те, що нам не подобається. На скільки б ми не були освіченими, завжди пам'ятаймо про повагу до будь-якої людини, її думок, почуттів, переконань, незалежно від того, чи збігаються вони з нашими. Слід також враховувати, що комунікативна культура тісно пов'язана з особистісними рисами педагога, мотивами його діяльності. Вони забезпечують готовність педагога будувати свої відносини з вихованцями у певному стилі.

Під час освітнього процесу, можна використовувати принцип «3 П»:

- ПРИЙНЯТИ ситуацію, погляди людини, її настрій тощо.
- ПРОАНАЛІЗУВАТИ (численні запитання);
- ПОКАЗАТИ (ПОБАЧИТИ) майбутнє [3].

Також дуже важливо логічно аргументувати відповідь на питання «Чому?». Уважно слухати своїх підопічних, та спростовувати або підтверджувати їхні думки.

Також хочемо звернути вашу увагу на «табу спілкування».

х Втручатися в розповідь співрозмовника.

х Демонструвати позою або виразом обличчя, що ви не маєте бажання слухати співрозмовника.

х Змінювати тему розмови або переводити розмову на себе, якщо опонент не завершив свою думку.

х Підганяти того, хто говорить.

Хочемо продемонструвати декілька відповідей студентів КЗВО «Луцький педагогічний коледж» на запитання: «Яку пораду ви дали б викладачам?»

1. З перших днів співпраці з дітьми, намагайтеся відкрити їх до себе, знайти порозуміння і довіру, щоб кожен день не був як випробування, а свято!

2. Бути щирим та відвертим з дітьми, але при цьому зберегти повагу до себе.

3. Бути ближчими до дітей і слухати їхні побажання, пропозиції.

4. Не шукати серед здобувачів освіти, так званих улюбленців. Приділяти увагу до кожного потребуючого.

Тому, дорогі педагоги, давайте прислухатися до побажань здобувачів освіти. Будьте відкритими, доступними для кожного студента, давайте можливість їм висловлювати свої думки і почуття. Демонструйте цілковиту до них довіру, справедливість, повагу.

І завжди пам'ятайте, педагог є зразком, моделлю для наслідування; тому завжди намагайтеся стати авторитетом для своїх підопічних, бажайте подобатись їм, і це обов'язково здійсниться.

Отже, підсумовуючи все вище сказане, ми дійшли такого висновку, що головними ознаками педагогічного спілкування є:

- Готовність бачити і розуміти співрозмовника, позитивне ставлення до іншого. Ми повинні не нав'язувати свою думку, а подати її в такому вигляді, щоб здобувач освіти захотів її прийняти.

- Рівність позицій. Слід уникати домінування педагога і намагатися визнавати власну думку студента.

- Готовність співпереживати та допомагати студенту.

- Нестандартні прийоми комунікації, що дає змогу бути не просто педагогом, який знає свій предмет, а мати можливість бути близьким другом для здобувачів освіти.

Хочеться завершити наші тези дуже лаконічним і вдалим висловом Сухомлинського В. О. «Не бійтесь бути ласкавими..» [1, с. 351-352].

Список використаної літератури

1. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа. Вибрані твори : у 5 т. К. : Рад. шк., 1977. Т. 4. С. 351–352.

2. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи. Зміст та структура комунікативної культури педагога. URL: <https://westudents.com.ua/glavy/50551-zmst-ta-struktura-komunkativno-kulturi-pedagoga.html> (дата звернення: 20.03.2021)

3. Ющенко Л. Вебінар. Принципи успішної комунікації сучасного педагога. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=oZOMIk1AFzg> (дата звернення: 19.03.2021)

Вихованець А. А., викладач-методист
циклової комісії методики музичної освіти
та вокально-хорової підготовки

Войнаровський А. Ю., викладач кафедри
теорії, методики музичної освіти
та інструментальної підготовки

КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

Фізіологічна адаптація дитини до школи

Адаптація розглядається більшістю авторів як процес активного пристосування індивіда до умов середовища і як результат цього процесу. Виділяють три основні форми адаптації до зовнішнього середовища. Виділяють такі три основні етапи фізіологічної адаптації дитини до школи [3; 181].

Перший етап - орієнтувальний, коли у відповідь на весь комплекс нових впливів, пов'язаних із початком систематичного навчання, бурхливо реагують усі системи організму. Ця «фізіологічна буря» триває два-три тижні. На цьому етапі організм дитини витрачає все, що в нього є, та іноді і «бере у борг», що свідчить про надзвичайно високу «ціну» плати за цей період. Тому вчителю важливо пам'ятати про цю особливість.

Другий етап - «буря» вгамовується, «ціна» знижується. Стає помітним нестійке пристосування, коли організм шукає і знаходить певні оптимальні (або близькі до оптимальних) варіанти реакцій на ці впливи.

Третій етап - період відносно стійкого пристосування, коли організм знаходить найоптимальніші варіанти реагування на навантаження, які вимагають меншого напруження всіх систем. Хоч яку б роботу виконував школяр: чи розумову із засвоєння нових знань, чи статичне навантаження, чи психологічну (спілкування у великому колективі), - кожна із систем організму повинна відреагувати своїм напруженням, своєю роботою. Чим більше напруження буде «видавати» кожна система, тим більше ресурсів витратить організм. Однак слід пам'ятати, що можливості дитячого організму далеко не безмежні, а тривала напруженість і пов'язана з цим втома і перевтома можуть завдати значної шкоди здоров'ю дитини.

Тривалість усіх трьох фаз адаптації – 5-6 тижнів, причому найбільш складним є період між першим і четвертим тижнем [4; 147].

М. Безруких, С. Єфімова зазначають, що передусім спостерігається низький рівень і нестійкість працездатності, дуже високий рівень напруження серцево-судинної системи, низькі показники координації різних систем організму між собою. Автори вивчали реакцію організму першокласників на уроках за показниками серцево-судинної системи. Об'єктивна реєстрація реакцій організму показала, що напруження в діяльності серця можна порівняти із напруженням космонавта у стані невагомості. Цей приклад переконливо показує, наскільки важким для дитини є процес фізіологічної адаптації до школи. Невідповідність вимог можливостям дитини призводить до несприятливих змін функціонального стану центральної нервової системи, до різкого зниження навчальної активності, до зниження працездатності. У значній

частини школярів наприкінці навчальних занять помітною стає різко виражена втома. Тільки на п'ятому-шостому тижні спостерігається стабілізація показників працездатності, знижується напруження головних систем організму, що забезпечують життя людини, тобто настає відносно стійке пристосування до всього комплексу навантажень, пов'язаних із навчанням. Але за деякими показниками ця фаза відносно стійкого пристосування затягується до дев'яти тижнів. Як зазначають М. Безруких, С. Єфімова, весь перший рік навчання в школі (якщо порівнювати показники на наступних періодах навчання) можна вважати періодом нестійкої і напруженої регуляції всіх систем організму. Дослідники звертають особливу увагу на залежність процесу адаптації до школи від стану здоров'я. Залежно від стану здоров'я адаптація до нових умов життя буде відбуватися по-різному [5; 225].

Реалізуючи наукові підходи до навчання учнів виявили, що готовність до шкільного навчання – багатоякісне утворення, що потребує комплексних психологічних досліджень. Л. І. Божович, О. В. Запорожець, Л. А. Венгер та ін., вивчаючи готовність дитини до шкільного навчання, виділяють у ній такі структурні компоненти:

Креативний, що включає порівняно розвинуте диференційоване сприймання, стійке спрямування уваги на предмет чи діяльність, наявність аналітичного мислення, що проявляється в здатності виділяти і розуміти важливі ознаки і зв'язки між предметами, а також відтворювати зразок, логічне запам'ятовування, оволодіння на слух розмовною мовою, розвиток тонких рухів руки і окомірної координації, розвиток здібностей до навчання.

Мотиваційний компонент відображає бажання чи небажання дитини навчатися. Він дуже важливий, бо від нього залежить входження дитини в нову для неї діяльність, що відрізняється від ігрової своєю обов'язковістю, розумовим напруженням, необхідністю подолання труднощів тощо.

Розрізняють внутрішні або пізнавальні мотиви учіння, що характеризуються потребою в інтелектуальній активності, пізнавальним інтересом; і зовнішні або соціальні, що виявляються в бажанні займатися суспільно корисною діяльністю, в ставленні до вчителя як до представника суспільства, авторитет якого є безсумнівним.

Важливими також є:

Емоційно-вольовий компонент, що включає готовність до довільної регуляції своєї пізнавальної діяльності, сформованість механізмів вольової регуляції дій і поведінки в цілому, розвиток емоційної стійкості.

Соціальний компонент, що передбачає наявність у дитини потреби в спілкуванні з іншими дітьми, вміння підкорятися інтересам дитячих груп, здатність виконувати соціальну роль у ситуації шкільного навчання, вміння встановлювати стосунки з ровесниками і дорослими.

Вченими доведено, що в дітей, які не готові до систематичного навчання важче і довше проходить період адаптації, пристосування до школи, в них частіше проявляються різні труднощі і відставання в навчанні, не лише в першому класі, а й надалі, і саме в них спостерігається порушення стану здоров'я.

Під час прийому до школи можна проводити масове та індивідуальне обстеження дітей за допомогою експрес-методик (тест Керна - Йірасека, психосоціальної зрілості, методика «графічний диктант», тести на визначення розумового розвитку дитини, сенсорних здібностей, наочно образного та логічного мислення, уваги та навчальних здібностей, розвиток уяви і творчих здібностей тощо). На основі отриманих даних психолог розробляє методичні рекомендації батькам для активізації підготовки дитини до шкільного навчання. У складних випадках, коли зібрані дані не дають можливості зробити однозначні висновки про готовність дитини до школи, психолог повинен продовжити дослідження, використовуючи діагностичні методики для визначення затримки психічного розвитку.

Список використаних джерел

1. Кравцова Є. Молодіжна участь як чинник соціалізації особистості. *Шкільний світ*. № 34. 2005. С.18-21.
2. Лопатина А.А. Ступени мудрости. М: Книжный дом «Локус», 2003. 382с.
3. Ніколаєва І.А. Технологія формування педагогічних знань. Монографія. Луцьк: ПВД «Твердиня». 2011. 347 с.
4. Савченко О. Новий етап розвитку 4-річної початкової школи. *Початкова школа*. 2001. №1. С. 6-10.
5. Северина С. Успішна адаптація як умова гармонійного розвитку особистості. *Психолог*. 2008. № 40. С.21-24.
6. Рогов Є. Шкільний клас: як пізнавати й виховувати його душу. *Початкова школа*. 2008. № 4. С.14-17.

Iryna Vietrova, PhD in Pedagogy,
Associate Professor of Practice of English Language Department,
Rivne State University of the Humanities
Svitozara Bihunova, PhD in Psychology,
Associate Professor of Practice of English Language Department,
Rivne State University of the Humanities
Alla Fridrikh, PhD in Pedagogy,
Associate Professor of Practice of English Language Department,
Rivne State University of the Humanities

Helping Students Become Autonomous through Methodology Course

In Ukraine outdated ESL teaching methodology is among the problems facing the country's system of education. It has long been scolded for being teacher-centered and theory-oriented.

Wide acceptance of learner-centered methods and approaches to teaching English forces educators to promote the role of the learner in the learning process. The accent on the active position of learner and his needs in the learning process has given rise to the concept of learner autonomy that has been receiving much attention in research literature.

There are multiple reasons, but we outline the primary ones. Firstly, it is argued that the learners are more efficient as they are able to take responsibility of one own's learning. Accordingly, this ability implies the presence of such attributes as intrinsic motivation, metacognitive skills, so awareness of learning as a process. Secondly, students who are able to control their own learning prepare for life-long learning in today's world of globalization an IT development. Not only the skills required to compete in the 21st century, but current development of distance education, caused by Covid-19, contribute significantly to the fostering learner autonomy.

Fortunately, many teacher training universities in Ukraine recognized the fact that they neither had modern methodology program nor created sufficient opportunities for learners to be autonomous.

The reconceptualization of English language teacher education in Ukraine is taking shape within the framework of the joint project of the Ministry of Education and Science of Ukraine and the British Council Ukraine New Generation School Teacher. In September 2016 the Faculty of Foreign Philology at Rivne State University of Humanities joined the 'New Generation School Teacher' project. The new programme for prospective English teachers is in line with European educational standards, it is taught entirely in English. Furthermore, tools to promote learner autonomy, the use of ICT in foreign language learning and teaching is incorporated in each core module. In addition, the programme has provisions for lifelong learning, intercultural awareness, planning for continuing professional development, and life in a civil society. The programme also introduces one completely new module – teaching foreign language to special educational needs pupils.

Among other innovative aspects of the new programme is the effort to help students develop intellectual independence that will show itself in prospective teachers who are capable of preparing school children to study autonomously.

Students study classroom management, gaining an understanding of the roles of teacher and student in the classroom, and grasping how to effectively organize classroom work in a way that fits students' learning styles and abilities, how to deal with mistakes, and more. One of the key innovations is the switch from a theory-based undergraduate qualification paper by the foreign language student to a school practice-based thesis.

Learner autonomy in this course is supported through the design of tasks that are connected to their ESL experience, open-ended (allow for a variety of responses), allow for flexible, personalized learning goals, allow student selection of resources, encourage student selection of strategies, involve students in monitoring their own progress. All the tasks carried out are meaningful, involve the real situation of language use and bring a learner autonomy environment in the classroom. An increased focus on group work, peer-correction in English represents a positive movement to learner autonomy and a transfer from passive to active class

participation. University teachers during the course provide assessment tools which can drive students to be autonomous learners. The use of portfolio collected and organized by the students encourage them to participate in the process of evaluation, motivate to improve their learning. In addition, portfolio evaluation takes individual differences into consideration. Students can use KWL-chart and document their planning, monitoring, learning processes. In general, mentioned activities raise student's awareness of learning strategies, facilitate the learning process and enhance the autonomous learning.

References

Phil Benson. 2006. "Autonomy in language teaching and learning" in *Language Teaching*. Vol. 40, pp. 21–40. doi:10.1017/S0261444806003958 .

Benson, P. (2007). "Teachers' and learners' perspectives on autonomy". In *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, realities, and response*. Edited by Terry Lamb and Hayo Reinders Lamb & Reinders (eds.). John Benjamin's Publishing Company.

Simon Borg, Saleh Al-Busaidi. 2012. *Learner Autonomy: English Language Teachers' Beliefs and Practices* https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/b459%20ELTRP%20Report%20Busaidi_final.pdf (accessed on March 10, 2021)

Richard Smith, "Learner autonomy" in *ELT Journal*, Volume 62, Issue 4, October 2008, pp. 395–397, <https://doi.org/10.1093/elt/ccn038> (accessed on March 10, 2021)

Вірста С. Є., викладач-методист
циклової комісії словесних дисциплін,
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради
Жалко Т. Й., канд. філол. наук, доцент
кафедри інформаційної діяльності та туризму,
Луцький інститут розвитку людини Університету «Україна»

Імплементація інноваційних методик в освітній процес у контексті компетентнісного підходу

Сучасний світ динамічний: активно змінюється спосіб життя, спілкування, мислення, бачення майбутнього і розуміння добробуту. Для того, щоб бути успішним, необхідні нові знання, вміння, навички й новий підхід до системи освіти. Міжнародними і національними організаціями на початку ХХІ століття була запропонована нова концептуальна модель для розробки освітніх програм. Модель має чотири виміри навчання:

- учитися знати (пізнавати, вчитися);
- учитися застосовувати знання (діяти);
- учитися бути (жити у злагоді з собою);
- учитися жити разом (жити у мирі та злагоді з іншими).

Когнітивний вибір передбачає розвиток таких здібностей здобувача освіти, як активна цікавість, щоб краще зрозуміти навколишній світ, творчість (креативність), вміння зосереджуватися, критичне, аналітичне мислення. Пізнавати і вчитися не можливо без таких базових навичок, як вміння читати, писати, рахувати. Разом з тим пізнавальний вимір навчання потрібен для того, щоб розвивати й нові навички – цифрової грамотності та вміння вчитися протягом життя. «Учитися діяти», або інструментальний вибір, передбачає навчання з метою застосування набутих знань у практичному аспекті сьогодення. Учитися бути самим собою, відкривати власні творчі здібності, особистісний потенціал, самоповагу, самореалізацію – важливий компонент розвитку особистості. Учитися разом з іншими, працювати в команді – етичний вибір, який є основою громадянської освіти, патріотичних цінностей, прав людини. Чотири виміри навчання не треба розглядати як окремі – вони гармонійно взаємопов'язані, зміцнюють один одного, поєднуючись у цілісній особистості здобувача освіти.

Таким чином, чотиривимірний модель пропонує рамки для визначення ключових життєвих навичок для освіти XXI століття – ключових компетентностей. Компетентність з латинської «*competentia*» означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід [3]. Варто зазначити, що досі немає однозначного поняттєвого визначення. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти визначає ключову компетентність як спеціально структурований комплекс характеристик (якостей) особистості, що дає можливість їй ефективно діяти у різних сферах життєдіяльності і належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів та зазначає, що до ключових компетентностей належить вміння вчитися, спілкуватися державною, рідною та іноземними мовами, математична і базові компетентності в галузі природознавства і техніки, інформаційно-комунікаційна, соціальна, громадянська, загальнокультурна, підприємницька і здоров'язбережувальна компетентності [1]. Саме це вимагає кардинальних змін у системі освіти.

Перехід від звичайної передачі знань до вміння вчитися, зробити освітній процес цікавим, мотивувати потребу у навчанні – головні завдання сучасного закладу освіти. Саме тандем традиційних та інноваційних технологій повинен сприяти вирішенню таких завдань. Інноваційні технології дозволяють поєднати теорію з практикою, передбачають підвищення якості освітнього процесу, інтенсифікацію навчання мови, розвиток креативного мислення, комунікативних умінь, мовленнєвої компетентності, а також поєднання текстового та наочного матеріалу, відеозображення і музичного супроводу.

Термін «*innovation*» перекладають з англійської як нововведення. Інноваційне навчання стимулює нові зміни в культурі, соціальному середовищі; орієнтує здобувача освіти до розвитку творчих здібностей, різноманітних форм логічного та образного мислення. У сучасній педагогічній науці є певний досвід і вже існує значна кількість праць, у яких розглядається сутність інновацій та їхня взаємодія з традиційними технологіями під час викладання гуманітарних

дисциплін у закладах освіти різних типів. М.В. Кларін, аналізуючи існуючі на сьогодні інноваційні підходи до навчання, розподіляє їх на два типи:

- інновації-модернізації, які модернізують освітній процес та спрямовані на досягнення гарантованих результатів у межах його традиційної репродуктивної орієнтації;
- інновації-трансформації, які перетворюють традиційний освітній процес та спрямовані на забезпечення його дослідницького характеру, організацію пошукової навчально-пізнавальної діяльності [2, с. 11].

Перспективнішим на сьогодні вважають саме другий тип освітніх інновацій, що дає змогу не тільки оновити сам процес навчання, але й навчити здобувачів освіти самостійно реалізовувати інноваційну діяльність. Процес застосування сучасних освітніх інноваційних технологій включає не тільки суспільно-обумовлені, але й індивідуальні фактори, які характеризують кожного студента – його знання, життєвий досвід, індивідуальні властивості, уміння бачити сутність причинно-наслідкових зв'язків, використовувати на практиці інформацію, що закладена у процесі навчання. Власне процес можна назвати інноваційним лише тоді, коли йдеться про опанування, поширення інновації в педагогічній практиці. Таким чином, освітня інновація є не тільки ідеєю, а й певним її оформленням.

Однією з технологій, що допомагає здобувачеві освіти не тільки засвоїти певний обсяг знань, а й сприяє розвитку його особистісних якостей, виступає технологія формування та розвитку критичного мислення. Критичне мислення завжди діалогічне, передбачає дискусії, учасники яких почувають себе впевнено, вільно висловлюють свої думки і спокійно сприймають зауваження, адже вони є активними учасниками освітнього процесу. З метою розвитку комунікативної компетентності доцільно використовувати один із методів критичного мислення – створення ментальних карт, які за своєю суттю є зовнішнім зображенням смислових, асоціативних, причинно-наслідкових зв'язків між поняттями, тобто і є результатом критичного сприйняття інформації, якою переповнене життя сучасної людини. Запамятати величезні обсяги відомостей практично нереально, саме тому виникає необхідність упорядкування інформації, а найдієвіший спосіб зробити це – створити ментальну карту.

Термін «ментальна карта» (у перекладі з англійської – «карта розуму») належить англійському психологу Тоні Бюзену і означає техніку, завдяки якій можливо запам'ятовувати великі обсяги інформації. Саме цей метод сьогодні широко застосовується студентами й викладачами у всьому світі, а також співробітниками найбільших компаній і корпорацій, таких як Walt Disney, Boeing, Apple та ін.[4, с 25.] Безумовною перевагою використання ментальних карт є вміння вибирати, структурувати і запам'ятовувати ключову інформацію, генерувати ідеї, аналізувати результати або події. Карта має вигляд картинки, на якій зображені слова, поняття, зв'язані гілками, що відходять від центрального об'єкта. Це вільний візерунок символів, фігур, малюнків, здатних пов'язати об'єктивну інформацію з її суб'єктивним осмисленням. Такий спосіб запису дозволяє карті необмежено рости і доповнюватися, тобто створюється

ментальний простір для доопрацювання, вдосконалення та застосування отриманої інформації. Вправність у створенні ментальних карт може оптимізувати процес підготовки до іспитів та ЗНО.

Отже, використання новітніх інноваційних технологій – невід’ємний компонент удосконалення освіти, який сприяє розвитку, вихованню і соціалізації особистості, яка здатна до взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності та громадянської активності. Досягнення цієї мети забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних сучасній людині для успішної життєдіяльності.

Список використаної літератури

1. Про освіту : Закон України від 14 жовт. 2014 р. № 1556. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 02.03.2020)
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : ВЦ «Академія», 2009. 376 с.
3. Інноваційні технології навчання. URL: <https://ukreligieznavstvo.wordpress.com/2019/01/18/itn/> (дата звернення: 05.03.2020)
4. Пометун О. І., Сущенко І. М. Навчаємо мислити критично: посіб. для вчителя. Дніпропетровськ : ЛПА, 2016. 144 с.

Коваленко В. Г., канд. пед. наук, доцент
кафедри іноземної та української філології,
Луцький національний технічний університет
Николюк Т. В., канд. філол. наук, доцент
кафедри іноземної та української філології,
Луцький національний технічний університет

Термінологічна культура спеціаліста в умовах уніфікації системи освіти

Питання термінологічної культури спеціаліста сьогодні є особливо на часі. Спеціаліст предметної галузі повинен володіти знаннями в межах логіко-понятійної системи, яка відображає галузеві реалії. Галузева термінологія стає важливою частиною процесу освіти.

Розвиток науки в умовах сучасного інформаційного суспільства тісно пов’язаний з обміном інформацією між спеціалістами. Спілкування спеціалістів відбувається на різних рівнях – всередині галузі, між галузями, а також на рівні «експерта» і «початківця», тобто учня і вчителя. Рівень спеціального спілкування між експертом і початківцем є важливим і у вищій школі. Процес навчання обов’язково передбачає спілкування мовою науки і технічну термінологію. Для повноцінної комунікації недостатньо лише приблизно розуміти термінологію. Для цього у ВНЗ введений курс «Іноземна мова за професійним спрямуванням» для студентів усіх спеціальностей [3:59].

Спеціалісти, особливо викладачі вишів, є продуцентами і реципієнтами термінології, учасниками процесу термінологічного планування. Процес уніфікації сфери освіти, формування єдиних вимог до її якості, націленість на результат ставлять завдання, вирішення яких вимагають активізації термінології. Отже, виникає ряд проблем сучасного термінознавства.

Дефініція одиниці мови для спеціальних потреб – терміна не має однозначного формулювання. Під терміном ми, як і Б.Головін, маємо на увазі слово або словосполучення з іменником, яке має спеціальне значення, використовується під час пізнання і засвоєння наукових і професійно-технічних об'єктів і відносин між ними [1:126]. Це класичне визначення терміна має спірний момент – в термінології крім іменникових словосполучень існує велика кількість словосполучень з дієсловами, що теж мають статус термінологічних. Проте однозначного визначення термінологічного словосполучення на сьогодні немає, хоча спостерігається тенденція визнавати одиницею термінологічної номінації словосполучення з головним словом – іменником. Термінологічне словосполучення поєднує характеристики словосполучення (бінарність структури, підрядний зв'язок) і терміна (позначення спеціального поняття).

Сучасний стан висуває до терміна ряд вимог:

- термін повинен відповідати правилам і нормам певної мови;
- термін повинен бути системним;
- терміну характерна дефінітивність, тобто він зорієнтований на певне поняття;
- термін незалежний від контексту;
- термін повинен бути точним;
- термін має бути коротким (якщо це поєднується з точністю);
- термін повинен бути однозначним в межах своєї терміносистеми;
- в термінології небажана синонімічність, яка ускладнює розуміння;
- термін експресивно нейтральний, за винятком деяких випадків інтенсивності складових (чорна діра, сліпий штрек тощо);
- термін повинен бути милозвучним (вимога евфонії), не варто заохочувати створювати терміни на основі жаргонізмів, варваризмів або діалектизмів [2:74].

Дослідники термінології пропонують близько 20 класифікацій термінів за різними принципами. Основою класичної стратифікації термінів є відношення терміна до системи понять. Пропонується ділити терміни на ті, які позначають поняття і ті, які позначають об'єкти. Доцільним вважається також виділяти професіоналізми і номенклатурні назви. При поділі термінів і професіоналізмів треба зважати, що терміни більше впорядковані, а професіоналізми – напівофіційні лексичні одиниці, які використовуються вузьким колом спеціалістів. Професіоналізми одночасно можуть бути синонімами термінів, забезпечуючи обмін між собою на різних рівнях термінологічної номінації.

Особливої уваги заслуговують номенклатурні назви (номени), до яких належать назви різноманітного обладнання, машин, конструкцій, марки виробів «Боїнг», «Мерседес». Номенклатура вважається проміжною ланкою між термінами і власними назвами. Номен містить в собі тільки елемент значення і не вважається терміном, хоча гетерогенність номенклатури дозволяє неоднозначно трактувати визначення номена.

Термінотворення – це свідомий процес. Шляхи поповнення термінологічного лексикону різноманітні – переосмислення існуючих слів (палець, вікно), створення неологізмів (на основі рідної мови і класичних мов), запозичення. Одним зі шляхів поповнення термінологіки є переклад. При перекладі можливості рідної мови порівнюються з засобами іноземної. Саме перекладачі намагаються створити відповідний еквівалент у мові перекладу, коли термін відсутній в мові. Нові терміни можуть просто бути запозичені або передані засобами рідної мови. Завдання перекладача – поєднати національні традиції з позитивним світовим досвідом, а також необхідно правильно кваліфікувати новий термін, визначивши його галузеву чи загальнонаукову специфіку. Причому перекладач може бути не тільки спеціаліст-філолог, але і спеціаліст – користувач термінології. В подальшому термін повинен бути стандартизований і зафіксований в термінологічних словниках. Модернізація і стандартизація термінів і є сутністю термінологічного планування і аспектами планування корпусу мови [2:37]. Крім дослідження досвіду термінологічного планування вчені пропонують певні рекомендації. Ці рекомендації стосуються переважно принципів відбору термінологічних синонімів, надання новим термінам належної зовнішньої форми, методів стандартизації термінів взагалі. Як відомо, головною рушійною силою термінологічної модернізації є науково-технічний переклад. Через постійну потребу в назвах нових об'єктів в мові потрібні інновації. Це утворення нових слів, заміна застарілих, непродуктивних, немилословних.

Дослідники термінології, а саме, Д. Лотте, висунули ряд вимог до науково-технічних термінів. Точність терміну, зокрема, залежить від таких факторів:

1. Ознаки поняття, вибрані для безпосереднього відображення елементів терміна.
2. Елементи, залучені для побудови терміна.
3. Поєднання елементів в терміні.

Крім вимоги точності також висувається вимога лаконічності.

Термінотворення під час перекладу передбачає такі принципи:

1. Перекладений термін повинен якомога близько текстуально і змістовно відповідати терміну або поняттю мови оригіналу, за способом словотворення не має бути громіздким і штучним.
2. Не слід вводити неперекладені іншомовні слова, якщо можна ввести свій термін, який правильно передає поняття.
3. Термін з греко-латинських елементів можна вводити, навіть якщо існують слова, які передають певне поняття [4:91].

Українські вчені (А. Дьяков, Т. Кияк і ін.) сформулювали детальні рекомендації щодо відбору внутрішньої і зовнішньої форми нових термінів:

1. Терміни – кореневі слова необхідно передавати зважаючи на те, до якої лексики мови оригіналу вони належать – споконвічні чи запозичені. В першому випадку схожі терміни можна перекладати дослівно, наприклад, англ. mouse – укр. мишка (комп'ютерне обладнання), тут можна не уникати полісемії, оскільки ця полісемія носить інтернаціональний характер, що наближає її до кальки, а калька, як відомо, теж містить інтернаціональний елемент. Якщо термін будується на основі запозичених елементів, які немотивовані в своїй мові, то потрібно звернутися до його етимології. Передати його необхідно в тому вигляді, в якому він з'явився в мові – продуценті.

2. Похідні терміни, утворені за допомогою суфіксів з деривативним значенням, бажано передавати також залежно від етимології (тобто якщо термін складається з греко-латинських елементів, то їх бажано зберегти). Калькувати такі терміни при перекладі не завжди вдається, тому їх слід передавати описово.

3. Терміни, утворені шляхом складання слів, також можна калькувати, якщо вони в результаті будуть не дуже громіздкими, а ще їх можна замінити словосполученнями, врахувавши етимологію.

4. Терміни-словосполучення однозначно треба калькувати.

5. Терміни-аббревіатури теж треба перекладати і створювати власні аббревіатури. Якщо аббревіатура однакова в багатьох мовах, в своїй мові її потрібно зберегти і передати за допомогою зворотної транслітерації.

Розглянуті положення і рекомендації дозволяють уніфікувати і оптимізувати процес термінологічного планування, учасниками якого є всі продуценти і реципієнти термінології, особливо викладачі і студенти вишів.

Список використаної літератури

1. Головин Б.Н., Кобрин Р.Ю. Лингвистические учения о терминах. Москва.: «Высшая школа», 1982. 213 с.
2. Дьяков А.С., Кияк Т.Р., Куделько З.Б. Основи термінотворення. Київ: «КМ Academia», 2000. 116 с.
3. Дубічинський В., Кримець О., Васенко Л. Лексичний аспект науково-технічного перекладу в термінологічній підготовці фахівця. *Проблеми української термінології*. Зб. наук. праць. Львів, 2004, С. 59.
4. Лотте Д.С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов. Москва: Наука, 1982. 143 с.
5. Пшенична Л. Засади термінологічної культури фахівця предметної галузі. *Українська термінологія і сучасність*: зб. наук. праць. Київ: КНЕУ, 2005, С. 421.

Ковальчук І. Л., канд. філос. наук,
доцент кафедри природничо-математичної,
світоглядної освіти та інформаційних технологій,
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

Цифрова компетентність сучасного педагога як вимога часу

Проблема підвищення мотивації викладачів закладів вищої освіти до розвитку рівня їх цифрової компетентності є актуальною в умовах сьогодення з огляду на виклики, які постали перед освітою. Не лише пандемія, посилення глобалізаційних процесів, але розвиток цифрового суспільства і відповідно процес цифровізації освіти в Україні ставлять вимогу перед педагогічним працівником вимогу володіння цифровою компетентністю для успішного здійснення професійної діяльності.

Про потребу цифровізації освітньої сфери мова активно йде на рівні держави. Зокрема, про необхідність розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності зазначено у Законі України «Про освіту» (2017). У проєкті Концепції Цифрової агенди України – 2020 заявлено, що цифровізація має стати об'єктом комплексного державного управління. У зв'язку з пандемією питання цифровізації на рівні держави набуває все більшого звучання [2, с. 91]. А причина цього очевидна – саме цифровізація стає однією з умов забезпечення якості освітнього процесу, і як наслідок – формування конкурентноспроможних професіоналів.

Важливість розвитку цифрової компетентності імплементована у Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України №800 від 21 серпня 2019 року. Зокрема, у статті 15 Постанови мова йде про основні напрями підвищення кваліфікації педагогічних працівників, серед яких окремо виокремлені наступні: використання інформаційно-комунікативних та цифрових технологій в освітньому процесі, включаючи електронне навчання, інформаційну та кібернетичну безпеку [4].

Вагомою причиною необхідності розвитку цифрової компетентності у викладачів є особливість сучасного покоління здобувачів освіти, яких називають Z-поколінням. Вільне володіння цифровими технологіями та стиль і спосіб життя молодих людей накладає відбиток і на їх відношення до формату навчання – активного використання інформаційно-комунікативних технологій. Викладач не може з цим не рахуватись. Адже саме він формує майбутніх фахівців цифрового суспільства і саме від нього значною мірою залежить якість освіти та рівень готовності випускника закладу освіти до життя у цифровому суспільстві.

На сьогодні цифровізація стала одним із ключових чинників вдосконалення системи освіти. Незалежно від протікання пандемії (вибуху чи спаду), факт впровадження дистанційного та змішаного навчання є незворотнім. Адже окрім безпосереднього впливу на ефективність освітнього процесу, цифровізація також забезпечує низку непрямих переваг, особливо оптимізацію часу для більш ефективного формування ключових можливостей,

побудови індивідуальної освітньої траєкторії, посилення мотивації до самоосвіти тощо [2, с. 92].

Вимушений перехід в березні 2020 року у формат онлайн спонукав змінити не стільки формат викладання, скільки парадигму мислення. Зокрема, застарілими сьогодні постають: формат класичної лекції, передача інформації, статичність програми навчання, наявність одного каналу навчання, погляд на викладача як гуру. Середовище, яке в умовах швидких змін та динаміки розвиває й мотивує, має керуватися наступними вимогами та характеристиками: змішаний формат навчання, створення знання в процесі взаємодії «викладач-студент», гнучка програма, багатоканальність отримання інформації, нова роль викладача як партнера та провідника. За умов реалізації таких чинників вмотивованість здобувачів освіти однозначно зростатиме.

Важливо розуміти зміст та складові цифрової компетентності викладача та визначити необхідний для успішного здійснення професійної діяльності в умовах розвитку цифрового суспільства рівень володіння нею. Н. Морзе, С. Василенко, М. Гладун складовими цифрової компетентності називають: інформаційну грамотність, комунікацію і співробітництво, створення цифрового контенту, безпеку, вирішення проблем [3, с. 165]. О. Власій, О. Дудка, в свою чергу, складовими інформаційно-комунікаційної компетентності називають технологічну, дослідницьку, модельну, методологічну та алгоритмічну компетентності, а цифровими засобами її формування визначають адміністративну, організаційну, методичну, навчальну та виховну складові [1, с. 387, 390].

Вагомо, і водночас відродно, що в останні роки з'являються нові різнопланові пропозиції від суб'єктів підвищення кваліфікації для викладачів щодо можливостей формувати та вдосконалювати цифрову компетентність (для прикладу назвемо «Академію цифрового розвитку», яка пропонує ряд онлайн-курсів та вебінарів як для новачків-педагогів у сфері цифрового навчання, так і для професіоналів).

Для посилення мотивації викладачів щодо необхідності покращувати рівень їхньої цифрової компетентності варто знайомити їх з освітніми трендами та інноваційними педагогічними технологіями при організації системи підвищення кваліфікації. Адже саме використання інноваційних педагогічних технологій та методів дозволить слідувати сучасним вимогам цифрової трансформації освіти. Вагомою передумовою цього виступає володіння цифровими інструментами та вміння їх ефективно використовувати в освітньому процесі.

Означена проблема підтверджує актуальність цифровізації освітнього простору, висуває вимогу формування в учасників освітнього процесу необхідних для цього компетентностей. Ними постають найперше цифрова, але водночас і цілий ряд інших компетентностей: комунікативна, стресостійкості, емоційного та соціального інтелекту тощо, які в умовах дистанційного навчання набувають дещо іншого характеру та звучання. Фрагментарний характер впровадження діджиталізації має перейти на новий рівень – системності та організованості.

Список використаної літератури

1. Власій О.О., Дудка О.М. Шляхи формування інформаційно-цифрової компетентності учасників освітнього процесу. *Open educational e-environment of modern University*. 2019. Special edition. С. 383-397.
2. Кучерак І. Цифровізація та її вплив на освітній простір в контексті формування ключових компетентностей. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 22. Т.2. ВД «Гельветика», 2020. С. 91-94.
3. Морзе Н.В., Василенко С.В., Гладун М.А. Шляхи підвищення мотивації викладачів університетів до розвитку їх цифрової компетентності. *Open educational e-environment of modern University*. 2018. №5. С. 160-177.
4. Постанова Кабінету Міністрів України від 21.09.2019, № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#n87> (дата звернення: 17.03.2021)

**Кондратчук М. М., заступник директора
з навчально-виховної роботи,
ЗЗСО № 7, м Луцьк**

Організація навчання іноземної мови з використанням здоров'язбережувальних технологій

Шлях до Європейської та світової інтеграції, обраний Україною, вимагає необхідності змін у багатьох сферах життя нашої держави. Саме тому останніми роками відбуваються реформаційні процеси в освітній галузі, спрямовані на досягнення рівня найкращих світових стандартів.

Навчальні заклади повинні виконувати соціальне замовлення суспільства – забезпечувати випускників якісною освітою й свідомою мотивацією на навчання впродовж усього життя.

Завжди вважалось, що головною цінністю суспільства є життя та здоров'я людини. Саме тому в сучасному освітньому закладі неабияку увагу приділяють використанню здоров'язбережувальних технологій як у навчальній, так і позакласній роботі.

Одним із завдань роботи вчителів іноземної мови є збереження та зміцнення здоров'я учнів, вироблення позитивної мотивації щодо навичок здорового способу життя та розвиток творчої особистості.

Процес навчання іноземної мови спрямований на вирішення цих завдань. Під час планування навчання та виховання учнів педагоги пропонують такі види роботи на уроках та в позаурочний час, які сприяють зниженню втоми, передбачають зміну видів діяльності, чергування інтелектуальної, емоційної, рухової активності.

У педагога є можливість для позитивного впливу на здоров'я школярів шляхом підвищення та удосконалення навичок застосування набутих знань у повсякденному житті. Реалізація здоров'язбережувальних технологій забезпечується як на уроках, так і в позакласній роботі, а саме через виконання

міжнародних проєктів обміну учнівською молоддю та під час проведення літніх мовних таборів. Завдання педагогів – надати можливість вияву сміливих пошуків, новаторству, потенційно творчим властивостям здобувачів освіти.

Протягом багатьох років принципи здоров'язбережувальної компетенції реалізуються під час спільних зустрічей із учнями ЗЗСО №7 м. Луцька та школи понадгімназальної №2 імені Елізи Ожешкової м. Бартошице, Республіка Польща. Спільні екологічні експедиції, які були проведені на березі Балтійського моря, флешмоби, приготування спільних національних страв наших країн, участь у спортивних змаганнях, виконання ранкових руханок, фізкультхвилинок. На інтеграційних заняттях учасники ділились досвідом щодо використання народних засобів оздоровлення та профілактики в Польщі та Україні. Учні склали режим харчування, праці та відпочинку, шукали спільне й відмінне між нашими країнами. Рухові види діяльності були продемонстровані в процесі проведення спортивних змагань та ігрових ситуацій. Спільні вечери давали змогу учасникам проєкту продемонструвати страви здорового харчування, які є поширеними в Україні, а польські друзі готували страви регіону Вармія та Мазури.

Одним із головних завдань цієї співпраці є не тільки формування почуття європейської єдності через поширення знань про наші країни, але й практичне втілення життєвоважливих компетенцій, зокрема здоров'язбережувальної.

Під час організації літнього мовного табору велике значення мало впровадження рухливих ігор, виконання пісень, римівок, проведення фізкультхвилинок для кращого опанування іноземної мови. Дружна команда педагогів зуміла показати, що вивчення іноземних мов – це захоплююче заняття, а літній табір може бути веселим та яскравим. Створення іншомовного середовища та умов для заохочення дітей до вивчення мов – основна мета мовного табору.

Використовуючи природну зацікавленість дітей, педагоги створювали умови для удосконалення фізичних здібностей, поєднуючи навчання з цікавим відпочинком. Усі форми роботи було спрямовано на розкриття талантів дітей та створення мотивації для удосконалення мовленнєвої компетенції.

Ігри, змагання з тімбілдингу навчили дітей діяти однією командою, а використання різних ігрових форм та методів сприяли цьому.

Усі ці заходи, які відбуваються у нашому навчальному закладі, спрямовані на формування здорового способу життя. Це велика праця тандему вчитель-учень, яка триває протягом усього навчання й торкає усі аспекти та види навчальної та позакласної діяльності.

Отже, мета педагогів – не лише навчити свого предмету, а й пізнати кожну дитину, її настрій, вподобання. Переконані, що необхідно вчити дітей адаптовуватися до навколишнього середовища. Застосовуючи різноманітні технології на уроках та в позаурочний час, можна досягти високих результатів у навчальній діяльності та створити «ситуацію успіху».

Список використаної літератури

1. Думанцька І.І. Школа для дітей-це не підготовка до життя, це саме життя. Науково-методичний журнал *Педагогічна майстерня* 2014. URL: <https://journal.osnova.com.ua/archive/42/47/> (дата звернення: 01.03. 2021)
2. Луц Л.В. Формування шкільних дисциплін. Науково-методичний журнал *Педагогічна майстерня* 2015р. №5. URL: journal.osnova.com.ua/article/50038 (дата звернення: 03.03.2021)

Костусяк Н. М. , *докт. філол. наук, професор,
професор кафедри української мови,
Волинський національний університет імені Лесі Українки.*

Поетапність та ефективні шляхи засвоєння граматичних особливостей прикметників і їхніх функційних еквівалентів

Опанування різних дисциплін, які викладають студентам-філологам, поза сумнівом, ґрунтується не лише на обсязі теоретичного матеріалу, а й на умінні його ефективно презентувати, навчити майбутніх фахівців вільно користуватися системою знань, застосувати їх у практичній діяльності та ін., що спрямовано на реалізацію нині актуальної й важливої форми компетентісно орієнтованого підходу. На цьому тлі чи не найбільшої уваги заслуговує опрацювання методичних засад вивчення сучасної української мови в закладах вищої освіти. Зовнішні чинники, зокрема й спричинені коронавірусом карантинні заходи, спонукали викладачів до пошуку продуктивних форм і засобів підвищення досягнень студентів, що, звісно, знайшло віддзеркалення в низці новітніх публікацій [3; 4; 5]. Проте не всі проблеми повно й об'єктивно схарактеризовані. До тих, які потребують удокладення, варто зарахувати інтерпретацію граматичних особливостей прикметників та їхніх синтаксичних еквівалентів у контексті лінгводидактики. Зазначений матеріал студенти опановують у межах фундаментальних курсів «Морфеміка, словотвір, морфологія української мови», «Синтаксис української мови» та вибіркової дисципліни «Проблемні питання морфології».

Як засвідчує практика, оволодіння інформацією про граматичну своєрідність спеціалізованих та вторинних (синтаксично еквівалентних) форм буде ефективним за умови дотримання відповідної поетапності, що дасть змогу усвідомити тісну взаємодію різних розділів лінгвістики. На першому етапі, опрацьовуючи проблеми морфеміки, необхідно зосередити увагу філологів на особливостях структури власне-прикметникових форм. На лекційних заняттях зі дериватології важливо докладно схарактеризувати не лише морфологічні, але й неморфологічні способи творення вторинних прикметників, а також подати віддзеркалену в низці традиційних підручників інформацію з порушеного питання та порівняти її з новітнім баченням дериваційних ознак слів, яке нині неодноразово апробовано науковою та навчальною практиками. За вияскравлення першої концепції, пов'язаної з неморфологічним словотворенням, треба передовсім указати на два різноспрямовані процеси: прикметник → іменник, займенник та дієслово (відповідно субстантивація,

прономіналізація та вербалізація), з одного боку, і кардинальні частини мови → прикметник (ад'єктивація) – з іншого. На цьому тлі важливе ознайомлення студентів із новітньою функційно-категорійною концепцією й залучення до термінологічного апарату поняття *транспозиція*. У такому разі викладач коротко характеризує праці зарубіжних лінгвістів, де описано найважливіші ознаки транспозиційних змін, водночас глибоко аналізує досягнення українських науковців. Вивчаючи міжчастиномовні зміщення, філологи повинні навчитися розмежовувати зсуви різних рангів. Перший етап, пов'язаний зі студіювання розділу «Словотвір», передбачає ознайомлення з трьома ступенями транспозиції – синтаксичним, морфологічним та семантичним, а також із різновидами взаємопереду частин мови. Задля удокладнення відомостей про ад'єктивацію варто скористатися проданою в новітніх граматичних працях інформацією, яку систематизовано відповідно до частиномовної належності твірної бази [1; 2].

Комплексність аналізу слів, спрямованих у прикметникову зону, забезпечить їхнє вивчення в розділі «Морфологія української мови», серед завдань якого ознайомлення студентів з основними поняттями граматики, частинами мови, категорійними ознаками та функційними особливостями змінних класів слів. Отож, характеризуючи прикметники, студенти повинні усвідомити, що транспозиція пов'язана передусім із категорійними параметрами вказаних слів. Оскільки конкретний вияв відмінка, числа й роду прикметникових форм залежить від цих граматичних значень в опорному іменникові, то в ознакових словах указані категорійні величини виявляють похідний (транспозиційний) характер.

Наступним етапом буде ознайомлення студентів зі специфікою зовнішньої (міжчастиномовної) транспозиції, що забезпечить вияв інших класів слів, які виконують роль атрибутів. Позаяк невід'ємне завдання розділу «Морфологія української мови» полягає в студіюванні категорійних ознак слів, то доречно зацентувати на статусі граматичних категорій у синтаксичних транспозитах. У такому разі викладач може актуалізувати знання студентів із теми «Основні поняття граматики», нагадавши про засоби вираження граматичних значень слів, серед яких передусім розглядають флексію, рідше префікси, суфікси, прийменники, частки, тобто формально виражені одиниці. Натомість за ад'єктивації лексема не зазнає структурних модифікацій, тому необхідно зосередити увагу студентів на контекстуальному оточенні транспозитів. Наприклад, задля визначення категорійної специфіки власне-прикметників і їхніх функційних еквівалентів викладач може подати кілька речень: 1) *Делікатно вдарив кілька разів **церковний дзвін**, провіщаючи полудень* (6, с. 5); 2) *Пакет холодив руку **підозрою вторгнення** в його мізерну за давнену власність, що становила декілька напівзіжмаканих аркушиків* (6, с. 57); 3) *Дама **на рецепції** почувала тільки, як тихо цоркнули за ним вхідні двері* (6, с. 10); 4) *Я попросив у капітана **дозволу вийти** і зігнати орля* (6, с. 234); 5) *Світ **довкола** вирівнявся і затих* (6, с. 71). Студенти визначають, що вжитий у першому реченні прикметник *церковний* має зумовлену іменником *дзвін* форму називного відмінка, однини й чоловічого роду. Принагідно можна вказати на похідність прикметникового слова, оскільки відповідно до традиції воно утворилося від лексеми *церква* суфіксальним способом. Водночас важливу

роль у такому дериваційному процесі відіграли синтаксичні зміщення. Зокрема, на першому етапі відбулася ад'єктивація синтаксичного ступеня, яку завершила морфологічна ад'єктивація, про що свідчить така схема перетворень: *Делікатно вдарив кілька разів **церковний** дзвін, провіщаючи полудень* (6, с. 5) ← *Делікатно вдарив кілька разів дзвін **церкви***. У другому та третьому реченнях присубстантивно вжиті іменники *вторгнення* й *на рецепції* формально марковані відповідно родовим та місцевим відмінками. На основі поданих прикладів викладач має пояснити студентам, що іменникові категорії відмінка, числа й роду самостійні й не змінюють свого статусу навіть за умов синтаксичної ад'єктивації слова. Нейтральність щодо іменних категорійних ознак виявляють атрибутивно вжиті інфінітив та прислівник (див. 4-е та 5-е речення). Подавши такі теоретичні положення й унаочнивши їх ілюстративним матеріалом, викладач спонукатиме студентів до міркувань про категорійні особливості відіменникових, відприслівникових і віддієслівних синтаксичних ад'єктивів.

Вивчення функційних еквівалентів прикметника передбачено й у розділі «Синтаксис української мови». Задля вияву диференційних ознак аналізованих транспозитів викладач подає щонайменше дві концепції: поширену впродовж тривалого часу теорію, відповідно до якої іменникам, дієсловам та прислівникам розглядуваного різновиду надають статус неузгоджених означень, та новітню, що передбачає опис цих мовних одиниць у двох аспектах – формально-синтаксичному (зорієнтованому на формально-синтаксичні зв'язки між членами речення) та семантико-синтаксичному (ґрунтується на системі семантико-синтаксичних відношень між синтаксемами). Подекуди такі теоретичні положення доповнюють комунікативними особливостями мовних одиниць, що має своїм опертям темо-ремне членування висловлення, де тема – відома з попереднього контексту інформація, а рема – нова. Вивчення функційних еквівалентів прикметників у різнорівневій площині дасть змогу студентам зосередити увагу на комплексному аналізі слів, зацентувати не тільки на формальних показниках, а й на семантичній та синтаксичній своєрідності мовних одиниць.

Засвоївши найважливіші теоретичні відомості про відіменникові, віддієслівні та відприслівникові синтаксичні ад'єктиви, студенти узагальнюють та систематизують свої знання на практичних заняттях, що є наступним етапом у навчальному процесі. Викладач пропонує філологам підготувати теоретичний матеріал і виконати низку вправ, правильне розв'язання яких свідчитиме про розуміння сутності опрацьованих концепцій. Важливо зацентувати на розвитку практичних здібностей студентів. Зрозуміло, що задля цього викладач повинен віднайти найпродуктивніші методи, прийоми, шляхи, які дали б можливість філологам реалізувати здобуті знання на практиці, навчитися нешаблонно мислити, розвивати власний інтелект, підвищувати свій науково-методичний рівень. Метою викладача має стати зорієнтованість на те, щоб дати майбутнім педагогам такі теоретичні знання й практичні вміння, які сприятимуть досягненню високого науково-методичного рівня викладання рідної мови й виховання школярів. Неабияка роль у цьому припадає на самостійну роботу. Після засвоєння теоретичного матеріалу студенти можуть самі дібрати речення й пояснити особливості функціонування та

категорійні параметри синтаксичних еквівалентів прикметника. Послуговуючись інформацією про специфіку означень, зокрема й неузгоджених, та керованих компонентів, студенти самостійно моделюють структури з цими різновидами членів речення. Із метою кращого засвоєння теоретичного матеріалу доречно використати методи видозміни мовного матеріалу. Наприклад, семантично неелементарне речення із синтаксичним ад'єктивом перетворити на структуру з морфологічним прикметником, виділити побудови, у яких такі трансформації неможливі.

Перевіряючи рівень засвоєння теоретичного матеріалу, викладач може практикувати різноманітні бесіди, дискусії. Одна з форм роботи – написання коротких доповідей, рефератів, статей до наукових видань. Завдання викладача полягає у своєчасному консультуванні філологів. Застосування різноманітних інтерактивних методів навчання (опрацювання дискусійних питань, колективно-групового навчання та ін.) сприятиме міжособистісній співпраці студентів і взаємодії в межах пари *студент – викладач*, а також виробленню комунікативної компетенції філологів. Крім того, доречно запропонувати студіювання пов'язаних із порушеною проблемою наукових статей, що сприятиме поглибленню знань філологів, формуванню вмінь вправно володіти нормами наукового стилю. Як відомо, вивчення синтаксису пов'язане з формуванням пунктуаційних навичок. Саме вміле встановлення синтаксичних зв'язків між головними та другорядними членами реченнями, виділення відокремлених членів речення забезпечить правильне використання розділових знаків.

Останній етап є контрольним, а отже, спрямованим на перевірку рівня засвоєння набутих знань, дефініцій термінологічного апарату, навичок використовувати свої знання на практиці, у певних комунікативних ситуаціях. У підсумку можна запропонувати філологам тестові завдання.

Дотримання такого поетапного навчання вдосконалюватиме мовленнєві уміння й навички студентів, їхню комунікативну компетентність, сприятиме формуванню критичного мислення.

Перспективу дослідження порушеної проблеми становить висунення продуктивних ідей, пов'язаних із методикою вивчення інших частин мови з огляду на їхню різнорівневу інтерпретацію.

Список використаної літератури

1. Граматика сучасної української літературної мови. Морфологія / І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська, А. П. Загнітко, С. О. Соколова ; за ред. І. Р. Вихованця. Київ : Вид. дім Дмитра Бураго, 2017. 752 с.

2. Костусяк Н. М. Синтаксична ад'єктивація відмінкових форм у сучасній українській літературній мові. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: «Філологія»* : зб. наук. праць / гол. ред. І. В. Ступак. Одеса : Міжнар. гуманіт. ун-т, 2014. Вип. 8, т. 2. С. 23–27. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/17914/1/Костусяк_2014_23-27.pdf (дата звернення: 10.03.2021)

3. Костусяк Н. М., Навальна М. І. Терміни на позначення платформ та сервісів дистанційного навчання в онлайн-комунікації. *Волинська філологічна: текст і контекст. Українська мова в сучасному науковому вимірі* : зб. наук. праць / упоряд. Т. П. Левчук. Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2020. Вип. 29. С. 77–95. URL:

<https://volyntext.vnu.edu.ua/index.php/volyntext/article/view/892> (дата звернення: 10.03.2021). <https://zenodo.org/badge/DOI/10.5281/zenodo.4247892>.

4. Кульбабська О. В., Кардащук О. В. Крок у професію. Методика викладання української мови : навч. посібник. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2017. 256 с.

5. Омельчук С. А. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу: теорія і практика: монографія. Київ : Генеза, 2014. 368 с.

6. Дочинець М. Лис та інші детективні історії : роман, оповідання. Мукачево : Карпатська вежа, 2014. 356 с.

Марчук С. С., канд. пед. наук, завідувач
кафедри педагогіки та психології

Чемерис І. В., старший викладач, соціальний педагог,
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

Історичні аспекти розвитку педагогічної професії

Професію вчителя називають вічною. З моменту свого існування людина завжди відчувала потребу вчити – передавати досвід молодшому поколінню. Інститут учительства почав формуватися в той час, коли навчання і виховання виділилось у суспільстві в окрему соціальну функцію.

У шумерських джерелах, датованих 3500 р. до н. е., було зафіксовано першу згадку про школу. У Давньому Шумері навчальний заклад називали «будинок табличок», а вчителя – «батько будинку табличок» (давні шумери писали по мокрій глині на глиняних табличках, звідси й назва закладів для навчання). У давніх китайських хроніках, які дійшли до сьогодні, згадується, що ще в ХХ ст. до н. е. в країні існувало відомство, яке керувало справами освіти народу, призначало на посади вчителів із наймудріших представників суспільства [4, с. 10].

У Давньому Вавилоні, Єгипті, Ассирії, на Давньому Сході вчителями виступали в основному жерці. Оскільки жерці складали привілейовану релігійну касту, то соціальний статус вчителя був надзвичайно високим.

У Стародавній Спарті (Греція) вихователями були державні чиновники – педономи. У Стародавніх Афінах вчителями були вільні громадяни, їх називали граматистами, кифаристами, дидасками, педотрибами. Не рідко вони самі утримували школи (гр. схоле – дозвілля, відпочинок від праці). Лише випадковості в Афінах могли призвести до вчительської роботи. Не дарма в той час говорили про таку людину: вона або померла, або вчить дітей (античний вислів: «Кого зненавиділи Боги, того зробили педагогом») [3]. Уперше слово «школа» застосували в середині I тис. до н. е. у Давній Греції.

У Древньому Римі вчитель вперше стає державним службовцем. Перший штатний педагог, який отримав платню з імператорської казни за навчання юнаків ораторському мистецтву – Марк Фабій Квінтіліан (1 ст.). Поряд з цим праця вчителя часто була найманою і навіть рабською.

У середні віки вчителями були, як правило, духовні особи (священники, монахи). У пізньому середньовіччі починає формуватися інститут найманого світського вчительства.

У період Відродження професія вчителя вперше набуває масовості, зростає кількість приватних учителів. Я. А. Коменський писав того часу: «Вчителям вручена прекрасна посада, вище якої нічого не може бути під сонцем» [2].

Поведінка, статус, методи роботи, обов'язки вчителя диктувалися релігійними канонами. Особливі вимоги ставили до особи вчителя у системі єзуїтського виховання (абсолютна субординація вчителів за церковними званнями, чернечий спосіб життя, сувора дисципліна і висока вимогливість до себе та учнів). Дещо пізніше в містах обов'язки вчителя могли виконувати і наймані особи. У середньовічних міських школах, університетах педагогами дедалі частіше ставали люди, які здобували спеціальну освіту.

У добу капіталізму професія вчителя набувала масовості, збільшувалася кількість приватних учителів. У процесі формування перших буржуазних держав з'явився досвід спеціальної педагогічної освіти. У законодавчих актах держава вже чітко формулювала свої вимоги до вчителів. Вони ставали штатними працівниками у численних школах і училищах різних типів. У XVII – XIX ст. у дворянських і буржуазних сім'ях навчали і виховували дітей домашні наставники і вчителі (гувернери).

У період розвитку капіталізму вперше з'являється інститут жіночого вчительства (гувернантки, наставниці, домашні виховательки, народні вчительки та ін.). Учительські семінарії, як педагогічні заклади для підготовки вчителів початкових шкіл, виникли в Німеччині в XIX ст.

Вихователів у східних слов'ян називали пестунами і пестунками. У часи Давньої Русі вчителів називали книжниками, майстрами грамоти. Довгий час роль вчителя в Україні виконували дяки (мандрівні дяки, дяки-бакалаври).

Учителів братських шкіл України називали *дидасками* (*даскалами*). У Статуті Луцької братської школи зазначалося: «Даскал, або вчитель, цієї школи має бути благочестивий, розсудливий, смиренномудрий, лагідний, стриманий, не п'яниця, не блудник, не хабарник, не гнівливий, не заздрисний, не сміхотворець, не лихослов, не чародій, не басносказатель, не посібник ересей, але прихильник благочестія, в усьому являючи собою взірець добрих діл» 1, с. 23].

Учительські семінарії в Україні поширення набули з 60-х років XIX ст. (перші були відкриті в Коростишеві та Острозі Волинської губернії). В основу діяльності учительських семінарій покладено «Проект учительської семінарії», створений К. Д. Ушинським [5].

Діяльність сучасного вчителя охоплює навчання і виховання учнів у школі та інших типах освітніх закладів, класне керівництво, проведення позакласної роботи, зв'язок з батьками, пропаганду педагогічних знань серед населення тощо.

Підготовка вчителів в Україні здійснюється у педагогічних університетах, інститутах. З'явилися нові типи педагогічних навчальних закладів, розширюється діапазон спеціальностей підготовки майбутніх фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах, що супроводжується якісними змінами у підготовці педагогічних кадрів.

Список використаної літератури

1. Другий статут Луцької школи (близько 1624 р.). *Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки*. Київ: Рад. шк., 1961. С. 22–26.
2. Коваленко Є. І., Белкіна Н. І. Історія зарубіжної педагогіки. *Хрестоматія*. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 664 с.
3. Кравець В. П. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва. Тернопіль, 1996. 436 с.
4. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії. Київ: Академвидав, 2010. 200 с.
5. Ушинський К. Д. Проект учительської семінарії. *Хрестоматія з української класичної педагогіки: К. Ушинський, С. Русова, А. Макаренко, Г. Ващенко, В. Сухомлинський*: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / уклад. В. П. Кравець, О. І. Мешко. Київ: Грамота, 2008. С. 102–120.

Мельничук О. В., викладач сурдопедагогіки,
Ярошук Н.П., викладач психологічних дисциплін, практичний психолог,
циклова комісія психолого-педагогічних дисциплін
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

Інформаційна компетентність учасників освітнього процесу в умовах пандемії

Дистанційна освіта, започаткована наприкінці ХХ ст. і обумовлена світовою пандемією увійшла в ХХІ ст. як одна із найбільш ефективних та перспективних систем і технологій підготовки фахівців, що характеризується психологічними особливостями стратегії і тактики взаємодії учасників освітнього процесу з носіями та джерелами нових для них знань.

Об'єктивні, суспільно зумовлені, процеси вимагають упровадження інноваційних підходів викладання й навчання. Тому, вагомим компонентом інформатизації суспільства є інформатизація освіти – «процес, спрямований на задоволення освітніх інформаційних потреб (організаційних, економічних, наукових, технічних, виробничих, управлінських і навчально-методичних) учасників освітнього процесу» [1].

В сучасних умовах виконання професійних функцій, педагог повинен володіти певним комплексом компетентностей. Суттєвим та неодмінним складником професійної компетентності в умовах пандемії виокремлюється «компетентність у галузі інформаційних технологій», яка трактується науковцями як «інформатична компетентність» (Ю.Дорошенко) [4] «інформаційно-цифрова компетентність» (Л. Гриневич) [3]), Шишкіної [2]. Сьогодні в освітньому просторі для опису навичок та компетентностей вчителя у сфері інформаційних технологій вчені, в більшості випадків, використовуються такі терміни, як: цифрова компетентність (digital competence) та цифрова грамотність (digital literacy).

Проте слід зазначити, що, незалежно від формулювання, зазначену компетентність педагога науковці відносять до ключових, надпредметних компетентностей сучасного фахівця будь-якої професії та ґрунтується на сукупності знань, умінь і навичок у галузі ІКТ.

У 2016 році Кабінетом Міністрів України з метою інтеграції у світові процеси було презентовано проект «Цифровий порядок денний України 2020» («Digital Agenda for Ukraine 2020»).

Продовженням такої інтеграції є, схвалена на засіданні Уряду, Концепція та План дій розвитку цифрової економіки в Україні до 2020 року. У концепції Нової української школи описано базові компетентності учителів, які містять «індивідуально-особистісні та професійно-діяльнісні якості, необхідні для успішного виконання стратегічної мети та завдань реформування початкової освіти» [6].

Одним із завдань розвитку освіти Європейських країн, у яких впевнено застосовуються інформаційні технології, є якісне формування в учнів навичок критичного мислення та вміння ефективного використання інформаційних технологій під час навчання та у процесі повсякденної життєдіяльності. Навчальний процес має бути спрямований на підготовку людини, яка вміє перетворити інформацію на знання та використати її для суспільних потреб та інтересів, продовження навчання.

Отже, в умовах сьогодення спостерігається швидкий темп розвитку інформаційних технологій, невпинно зростає кількість користувачів Інтернету, постійно з'являються різні пристрої, покликані спрощувати життя сучасної людини. Такі зміни впливають на всі сфери життя, включаючи і освіту. Тому, здобувачі освіти повинні вільно володіти сучасними технологіями та використовувати їх у своїй професійній діяльності, тим самим забезпечувати ефективність освітнього процесу. Першочерговою вимогою до підготовки сучасних освітян має бути високий рівень сформованості у них цифрової компетентності, яка поєднує знання та вміння використовувати цифрові технології для організації освітнього процесу, критично оцінювати інформаційні ресурси в доцільності їх застосування у майбутній професійній діяльності, застосовувати технологічні інновації.

Список використаної літератури

1. Гуревич Р. Інформатизація освіти – важливий чинник розвитку суспільства XXI століття. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми* : Зб. наук. пр. Вип. 47.2016. С. 5–10.
2. Гуржій А. ІТ-готовність вчителів іноземних мов : методологія, теорія, технології : Київ, Україна: Інститут обдарованої дитини, 2013.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2011, Лист. 23), Законодавство України. [Електронний ресурс]. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> (дата звернення: 05.03.2021).
4. Дорошенко Ю. Концептуальні засади формування інформатичної компетентності майбутніх архітекторів. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*. 2012. С.133–139.
5. Карташова Л.А. Розвиток цифрової компетентності педагога в інформаційно-освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2018, Том 68, №6. С.193–201.
6. Концепція нової української школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app-/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 05.03.2021).

Ніколаєва І. А., викладач іноземної мови вищої категорії,
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради
Ніколаєва К. С., ст.удентка 2 курсу
спеціальності фізична культура і спорт
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

Роль рефлексії у процесі адаптації молодших школярів

У процесі написання статті виявили, що з приходом до школи у житті дитини відбувається істотна перебудова, докорінно змінюється соціальна ситуація розвитку, провідним видом діяльності стає навчання. Саме на основі навчальної діяльності розвиваються основні креативні психологічні новоутворення молодшого шкільного віку. У центр свідомості висувається креативне мислення, перетворюючись на домінуючу функцію і визначаючи роботу всіх інших функцій, - вони інтелектуалізуються і стають довірливими.

У ході пошукової роботи встановили, що педагогічну науку турбує той факт, що зростає кількість дітей, які не бажають йти до школи. Дуже часто причини небажання вчитися заглиблюються у ранній дитячий вік. Наукою встановлено, що кожний віковий етап є найбільш чутливим до певних впливів.

Успішна адаптація до шкільного життя залежить від рівня готовності дитини до навчання в першому класі, сформованості основних передумов навчальної діяльності. Теоретичні аспекти становлення адаптації першокласників дозволяють передати діагностику цієї проблеми.

Дослідження психологів (В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, А.Л.Венгер) показали, що саме в цьому віці формуються психологічні механізми особистості. Творчість дитини у грі, творче ставлення до визначених завдань можуть бути показниками творення особистості. Педагоги не повинні недооцінювати цю особливість розвитку психіки і не враховувати інтереси, потреби дитини. Вони мають створювати умови для виявлення будь-якої творчості дітей і розвивати її.

Аналіз теоретичних аспектів показує, що важливо включити дитину в таку діяльність, яка не набагато випереджала б її рівень розвитку, бо якщо дитина буде не в змозі виконати складне завдання, це спричинить невпевненість у своїх силах, відверне від праці. Завдання треба ставити посильні, але такі, що вимагають певної напруги. Разом з тим не можна запізнюватися з включенням дітей до складнішої творчої діяльності, тому що без цього вони не зможуть розвиватися.

Чим краще готовий організм дитини до всіх змін, пов'язаних із початком навчання в школі, до труднощів, яких не уникнути, тим легше вона їх подолає, тим спокійнішим буде процес пристосування до школи. Практика показує, що у дітей, не готових до систематичного навчання, набагато важче і триваліше проходить адаптація, пристосування до школи, у них набагато частіше проявляються різні труднощі у навчанні.

Саме тому такі діти вимагають особливого підходу і особливої уваги вчителя початкових класів. Саме тому так важливо визначити рівень готовності до школи ще до початку навчання, щоб враховувати ці особливості з перших днів перебування дитини у школі [1].

Проблема адаптації дитини до шкільного навчання була предметом вивчення багатьох психологів, педагогів, медиків. З'ясуванню її певних аспектів сприяють, зокрема, результати наукових досліджень сутності адаптації (І.Дубровіна, В.Каган, Р.Овчарова, Н.Самоукіна, А.Фурман та ін.); взаємозв'язку психологічної готовності дитини до школи та особливостей її адаптації до навчання (Л.Божович, Л.Венгер, Н.Гуткіна, В.Давидов, О.Проскура та ін.); емоційного розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (О.Кононенко, О.Кульчицька, В. Мухіна, Г.Якобсон), а також результати вивчення психологічних особливостей навчальної діяльності молодших школярів (В.Давидов, Д.Ельконін, Л.Занков, Г.Люблінська, О. Скрипченко та ін.) [4].

Поняття «адаптація» – одне з ключових у дослідженні життєдіяльності живого організму, оскільки саме механізми адаптації, вироблені в результаті тривалої еволюції, забезпечують можливість існування організму в мінливих умовах середовища [2].

В українському педагогічному словнику С.Гончаренка подано таке визначення адаптації: «Адаптація – соціальне пристосування, процес або результат процесу, який передбачає гармонійне, з точки зору індивідуальних прагнень людини, задоволення її потреб, створення умов для її здорового, щасливого життя в суспільстві» [3].

Навчальна діяльність як форма засвоєння теоретичних знань реалізується у молодшому шкільному віці в ході розв'язання дітьми особливих навчальних завдань через виконання специфічних навчальних дій. Навчальна діяльність потребує функціонування таких мислительних дій, як аналіз, рефлексія і планування.

Аналіз як мислительна дія має два рівні сформованості:

1. Емпіричний рівень – аналіз, пов'язаний з розкладанням цілого на елементи, коли шляхом порівняння виділяються спільні риси явищ і предметів.

2. Теоретичний рівень – аналіз, пов'язаний з виділенням у цілому його одиниць.

Г.І.Щукіна відзначає, що в навчальній діяльності під впливом пізнавального інтересу з'являються такі важливі компоненти активного навчання, як активний пошук, здогад, дослідницький підхід, готовність до розв'язування задач.

За твердженням К.Д.Ушинського, основний закон природи дитини полягає в тому, що вона потребує діяльності й стомлюється не від неї, а від її одноманітності [5].

Важливим є те, що хоча процес навчання – це система взаємодій учителя і учнів, його кінцевий результат залежить від самих учнів. Учитель лише створює необхідні умови для збудження навчальної активності дітей, виявлення ними пізнавальної самостійності та пошуку. Оволодіння ж знаннями, уміннями й навичками, способами діяльності відбувається тією мірою, якою кожна дитина проявлятиме максимальну індивідуальну активність.

Список використаної літератури

1. Концепція загальної середньої освіти. *Початкова школа*. 2002. №2. С. 3-5.
2. Корнієнко Софія, Корнієнко Сергій. Родинне дозвілля у початкових класах: Навчально-методичний посібник. Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2003. 160 с.
3. Кравцов Т. Адаптація дітей до школи. *Початкова школа*. Науково-методичний журнал. 2002. № 8. С. 24-26.
4. Северина С. Успішна адаптація як умова гармонійного розвитку особистості. *Психолог*. 2008. № 40. С.21-24.
5. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори. У 2-х т. К.: Рад.школа. 1983. Т.2. С.331.

Подоліук С. М., канд. філол. наук,
викладач кафедри філології,
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради
Стрельбіцька О. О., канд. філол. наук,
викладач кафедри філології,
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

Підготовка успішного виступу: сучасні параметри

Організація й ведення професійного спілкування, переговорів, підготовка публічного виступу віддавна привертала увагу дослідників. Найдавніші джерела вивчення ораторського мистецтва сягають своїм корінням античності. Нині ж ця тема особливо актуальна, оскільки від мовленнєвої вправності залежить ефективність професійної діяльності, а також реалізація особистості загалом.

Ораторське мистецтво інтегрує знання різних дисциплін, зокрема, культури мовлення, філософії, логіки, психології, педагогіки, етики, естетики, літературознавства, мистецтва, лінгвістики. Центральною серед них є риторика. Нині увесь спектр необхідної інформації знаходиться у вільному доступі, а відтак, кожен може скористатися ним і покращити навички організації публічної презентації своєї діяльності. Труднощі полягають у тому, що неможливо скопіювати модель, яка викладена теоретично правильно, однак не має практичних рекомендацій для застосування, що й зумовлює **актуальність** досліджуваної теми. **Мета** наукової розвідки – проаналізувати моменти, які у підготовці публічного виступу видаються найбільш складними, й запропонувати алгоритм їх розв'язання.

Основну увагу зосереджуємо на особистості, способах реалізації її сильних сторін, цілей. Кожна особистість зможе підвищити свою ефективність, якщо прислухатиметься до себе й цінуватиме основне: те, що дане природою (у тому числі чутливість, схильність до хвилювання, емоційність, емпатію); те, в чому сильна окрема особистість (здатність до запам'ятовування; вміння працювати з інформацією, аналізувати, зіставляти факти; працювати з цифрами; вміння висловлювати свою думку чітко й послідовно тощо); здатність розвивати свої кращі сторони й вдосконалювати вміння. Спробуємо визначити, що саме заважає людям виступити ефективно. Серед основних причин найчастіше називають такі: підготовка; хвилювання; мовлення; хронометраж (як виступити ефективно, якщо часу обмаль або занадто багато); визначення структури виступу. Розглянемо кожен з цих елементів окремо.

Підготовка виступу. Дуже часто промовці зауважують, що підготовка до виступу – один із найскладніших моментів, оскільки промовці не знають, із чого варто почати, на що варто звернути особливу увагу. Рекомендуємо визначити такі кроки, що допоможуть підготуватися до виступу:

1) поставити собі такі запитання: «З якою метою я виходжу виступати?»; «Яка ціль виступу?». А вона може бути тільки одна, й будувати свій виступ навколо цієї цілі. Результат промови має збігатися з нею.

2) визначити, хто буде моєю аудиторією (які в неї інтереси, на що вона реагує, як сприймає інформацію; чому ці люди будуть мене слухати).

3) окреслити формат зустрічі. Він зумовлює ряд моментів, які варто продумати: активність позиції доповідача (він буде рухатися по сцені чи матиме статичну позицію); чи буде можливість залучати до обговорення учасників (активні, ігрові форми роботи підвищують ефективність); дрескод (одяг має відповідати ситуації спілкування, підкреслювати статус особи).

4) почати записувати себе на диктофон, щоб можна було прослухати запис і зробити діагностику власного мовлення (дикції, сили голосу, присутності пауз, наявності мовних повторів, слів паразитів, визначення логічних акцентів тощо).

Як бачимо, аудиторія залишається в центрі уваги підготовки виступу. Тому варто також врахувати такі *прості істини*: люди нас слухають, якщо ми говоримо про них добре; коли говоримо потрібні їм речі; коли повідомляємо щось нове; якщо інформація дивує або шокує; коли ми говоримо весело, жартуємо; коли говорить авторитет.

Хвилювання. Це наступна причина, що перешкоджає ефективності виступу. Цікаво, що сучасні психологи не розглядають хвилювання як негативний фактор, що переживає людина під час виступу. Навіть навпаки: вони переконують, що хвилювання – це добре, його можна трансформувати в свою силу. Зменшити хвилювання можна, якщо взяти до уваги такі поради: готуватися добре й заздалегідь, це знизить рівень стресу; мати із собою тези, які будуть допомагати зосередити думку на ключових моментах і не порушити послідовність виступу; потренувати своє дихання (вдихати носом і робити довгий видих ротом). Важливо також пам'ятати про позитивну налаштованість слухачів-учасників. Інколи можна згадати ситуацію зі свого життя, де ви дійсно проживали страх. Це допоможе знизити рівень важливості моменту й допоможе сприйняти його без перебільшення.

Мовлення. У процесі публічного виступу інколи трапляються труднощі, пов'язані саме з мовленням. Найчастіше промовці зауважують, що не вистачає слів, щоб виразити потрібний контекст повідомлення, важко узгодити слова між собою (особливо російськомовним носіям), мовленню бракує емоційності, образності, легкості. Чи не найбільшої уваги потребує чистота мовлення. Чиста мова, позбавлена суржику, сленгізмів, діалектизмів, слів-паразитів тощо – це завжди свідомий вибір мовця. Її підґрунтя – мова й свідомість. Нині ж найбільш небезпечним є вживання суржику, який, так би мовити, розмиває кордони нормативного мовлення. Уникнути такої небезпеки допоможуть практичні поради мовознавців [1; 3; 4]. Як стверджував І. Огієнко: «Мова – це найясніший вираз нашої психіки, найперша сторожа нашого психічного «я» [5]. Варто звернути увагу й на правильність мовлення: правильне акцентування слів, їх написання [2].

Однією з необхідних умов, що сприятиме мовленнєвій вправності, буде багатий словниковий запас особистості, насиченість мовлення метафорами, епітетами, фразеологізмами. Можна попрактикувати свої вміння й підготувати невеличкий рекламний текст про своє місто. Для цього потрібно знайти його унікальність й виразити її, підібравши 15 епітетів, які найкраще його описують. Найкраще запам'ятовуються метафори (*місто Лева, західна столиця України*). Таке завдання допоможе перевірити рівень сформованості мовленнєвої вправності окремої особистості.

Варто зауважити, що сьогодні уже не популярно розпочинати виступ з цитати. Натомість використання історій у власному виступі дуже популярне. Більше того, набув популярності цілий напрям з використання історій – *сторітелінг*. Саме через історії, їх метафоричність вмілий оратор доносить основний зміст свого повідомлення. Загалом важливо також пам'ятати, що на початку виступу люди проявляють абсолютну увагу, дають шанс промовцю (перші кілька секунд виступу). Тому початок виступу має бути максимально яскравий і швидкий. За цей час можна зробити таке: розповісти історію, зав'язати спілкування (сформувавши інтригу й запитати про можливі шляхи її розв'язання); пожартувати; повідомити «свіжу» новину; шокувати інформацією. Допоможуть такі фрази: *одного разу..; уявіть собі..; чи знаєте ви, що..; розгадайте загадку..; я вас здивую..*

Чимало успішних промов демонструють, що людей приваблюють прості слова, а тому використання канцеляризмів – ворог сприйняття повідомлення.

Дуже важливо, які слова промовець обирає для звертання до аудиторії. Спробуємо задуматися, як можна звернутися до людей, оминувши звертання *колеги*. Чим менше формалізоване звертання, тим більше зацікавлення з'являється у слухачів.

Хронометраж. Стосовно організації цього питання, важливо врахувати два моменти: 1) визначити, скільки є часу для виступу; 2) обрати структуру виступу відповідно до таймінгу. Для прикладу, якщо виступ впродовж 5 хв., то варто побудувати повідомлення у такій послідовності: головна думка; приклад; історія; підсумок. Причому головне потрібно казати відразу, зацентрувати увагу. На початку необхідно заінтригувати, втримати увагу слухачів. У вступі переважно використовують іменники. Завершення виступу може бути філософським, із роздумами, підсумок промови виголошується повільнішим темпом. Його варто будувати на основі дієслів.

Структура. Це форма організації самого виступу. Пропонуємо побудувати його за *теорією світлофора*. 1. Зелене світло. Це початок виступу, під час якого відбувається коротка самопрозентація, звертання, вітання й комплімент аудиторії. 2. Червоне світло. Подається новина, яка вражає слухачів. Це може бути гостре питання або нова, несподівана інформація. Вона може виражатися у формі запитання. 3. Жовте світло. Ми подаємо варіанти, як розв'язати цю проблему. Показуємо можливі шляхи її вирішення. Варто сформулювати три пункти, що стануть аргументами. Після цього подаємо свій коментар або інтерактив, що допоможе сприйняттю почутого. 4. Зелене світло (повертаємося до нього). Підводимо підсумок, що ми знайшли вихід,

знаходимося на правильному шляху. Для цього використовуємо дієслова, щоб підтвердити результати здійсненого.

Отже, сучасний світ та його стрімкий розвиток вимагає нових умінь побудови публічного мовлення, зокрема промови. Переконаємось, що розуміння важливості усіх факторів, які сприяють ефективності мовлення, сприятиме професійному зростанню та реалізації усіх успішних стратегій особистості.

Список використаної літератури

1. Антисуржик. Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити / за заг. ред. О. А. Сербенської : навч. посібник. 3-тє вид., доповн. і перероб. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2019. – 304 с.
2. Дудик П. С. Стилїстика української мови : навч. посіб. К. : Видавн. центр «Академія», 2012. С. 300.
3. Культура мови: від теорії до практики : монографія / Л. Струганець, О. Бобесюк, О. Веремчук та ін. / за ред Л. Струганець. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2015. 216 с.
4. Мацюк З. В обороні культури рідної мови. *У вимірах слова* б зб. наукових праць на пошану професора Ірини Кочан / упоряд. О. Антонів, О. Туркевич. І. Фецько. Дрогобич : «Посвіт», 2019. С. 405–415.
5. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу : курс читаний в Укр. нар. ун-ті. К. : Абрис, 1991. С. 240.

Скробака Ю. С., канд.пед.наук,
викладач кафедри філології

Бойчук В. М., канд.філол.наук,
викладач кафедри філології

КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

Умови розвитку креативного мислення студентів

Життя в динамічному, безперервно мінливому світі ставить сучасну людину не тільки перед необхідністю адаптуватися до нових умов життя, але й активно, творчо пізнавати навколишню дійсність, впевнено діяти в непередбачуваних ситуаціях. Щоб долати труднощі, знаходити нові шляхи вирішення проблем, бути успішною, людина повинна активізувати свій творчий потенціал, свою креативність. Креативність як творча здібність виступає потужним фактором розвитку особистості, визначає її готовність до нестандартного мислення й поведінки [3]. Тому перед практичною освітою постає завдання виховання творчої особистості, здатної креативно мислити і діяти в різних сферах життя.

Проаналізуємо поняття «умова». Так, у Великому тлумачному словнику сучасної української мови слово «умова» має багато значень, серед яких ми виділяємо такі: 1) необхідна обставина, яка уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь; 2) обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь; 3) правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, дійсності, що забезпечують нормальну роботу чого-небудь [1, с. 1506].

У довідковій літературі здебільшого під «умовами» розуміються обставини, від яких щось залежить; правила, запроваджені в певній галузі життя і діяльності; середовище, в якому щось відбувається [2].

Як філософська категорія «умова» розуміється нами як те, що виражає ставлення об'єкта до оточуючих його предметів і явищ, без яких він не може існувати; як середовище, обстановка, в якій вони виникають, існують і розвиваються.

Отже, резюмуючи викладене, цілком правомірно стверджувати, що в сучасній психолого-педагогічній літературі категорія «умова» розглядається як видова щодо родових понять «середовище», «обставини», «обстановка», що розширює сукупність об'єктів, необхідних для виникнення, існування, зміни педагогічної системи.

Виявлення умов, що забезпечують функціонування і розвиток цілісного педагогічного процесу, є одним із найважливіших завдань педагогічних досліджень, а успішне їх дотримання сприяє покращенню ефективності досліджуваного процесу та реалізації поставлених цілей.

Найважливіше значення має емоційно забарвлений інтерес до вивченні іноземної мови, оскільки цей мотив пов'язаний із кінцевими цілями навчання. Сформованість мотиву набуття знань та прагнення учня до творчого прояву себе є невід'ємною складовою ефективності навчальної діяльності. Важливо також, щоб домінувала внутрішня мотивація, безпосередньо пов'язана зі змістом цієї діяльності, щоб учень знаходив у ній задоволення найбільш глибоких пізнавальних потреб, інтересів і схильностей, потреби в особистісному саморозвитку.

Аналіз процесу формування креативного мислення свідчить про важливість мотиваційної складової, адже саме це є запорукою успішного навчання. «Щоб сформувати зацікавлене ставлення учнів до пізнання, – зазначає О. Савченко, – треба спиратися не лише на почуття обов'язку, волі, а й на природну допитливість, емоційність, інтелектуальні почуття людини, її самооцінку, роль у колективі тощо» [6, с. 9].

Наступною умовою вважаємо емоції. Сучасна наука трактує емоції як «психічні стани і процеси, в яких реалізуються ситуативні переживання» і через які виявляється «ставлення індивіда до певних об'єктів, сфер діяльності, до інших людей, до самого себе» [4, с. 52].

Зауважимо, емоції, залежно від стану задоволення потреби, поділяються на позитивні, негативні та нейтральні. *Позитивні емоції* виникають при задоволенні потреб, бажань, успішному досягненні мети діяльності. У навчальній діяльності вони проявляються при задоволенні мотивації навчання,

мотивації досягнення у вигляді радісного відгуку, підвищеного настрою, гарного самопочуття. Позитивні емоції виникають у ситуаціях, що «обіцяють» успіх, досягнення мети, задоволення потреби. Звичайно не завжди сама ситуація породжує таку емоцію. Позитивною емоційна реакція буде і в тому випадку, якщо людина знає, як діяти, яким шляхом в даній ситуації досягти бажаного. Позитивні емоції, таким чином, є сигналом власної поведінкової компетентності. Якщо ж успіх досягається за рахунок вдалої знахідки, нового підходу, то позитивна емоція сприяє їх закріпленню і заохоченню.

Негативні емоції виникають у ситуації фрустрації, тобто при появі перешкод на шляху до мети. У повсякденному житті ці перешкоди часто бувають уявними і перебільшеними. Ще Епіктет зауважив, що людей частіше страшать не самі справи, а думки про ці справи. Негативні емоції пов'язані також із некомпетентністю, втратами, боязню відповідальності, а також егоцентризмом, що породжує нездійсненні очікування. Негативні емоції дозволяють побачити проблеми і напрямки особистісного зростання. Ці емоції блокують неефективні стратегії поведінки. Вони стимулюють розвиток людини, тільки якщо він приймає їх, а не прагнути їх придушувати. Негативні емоції, крім того, активують механізми психологічного захисту, завдяки яким людина не помічає багато чого, що могло б остаточно «отруїти» його життя [5].

Таким чином, успішність розвитку креативного мислення студентів, на нашу думку, забезпечується мотивацією та емоційністю навчання. Саме вони є суттєвим компонентом педагогічного процесу, безпосередньо пов'язаним із досліджуваним явищем і потрібним для його функціонування, сприяє раціоналізації процесу навчання, взаємореалізації і взаєморозвитку викладача і студента, визначає загальнодидактичні шляхи вдосконалення навчання в сучасній школі.

Список використаної літератури

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
2. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 70000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. 23-е изд., испр. Москва: Рус. яз., 1991. 917 с.
3. Позняк Т. М. Розвиток креативних здібностей особистості. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Сер. : Психологічні науки. 2013. Вип. 114. С. 161-166.
4. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. Київ: Вища школа, 1982. 215 с.
5. Психологія емоційної сфери. URL: <http://um.co.ua/9/9-5/9-57073.html>. (дата звернення: 01.03.2021)
6. Савченко О. Я. Найважливіші результати початкової освіти. *Навчання і виховання учнів 4 класу*: метод. посіб. для вчителів. Київ: Початкова школа, 2005. С. 5-10.

Стрельбіцька О. О., канд. філол. наук.,
ст. викладач кафедри філології
Подолук С. М., канд. філол. наук.,
викладач-методист кафедри філології
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

Роль медіаосвітніх технологій у формуванні комунікативної компетентності майбутнього учителя

Сучасний етап освітнього процесу характеризується стрімким розвитком інформаційно-комунікативних технологій, які відкривають чималі можливості та водночас потребують запровадження нового змісту і методів навчання. Сьогодні перед системою освіти постають нові завдання, пов'язані з пошуком нових прийомів і стратегій в умовах масової інформатизації всіх аспектів життя.

У ХХІ столітті людина будь-якого віку оточена інформацією, що надходить з різних медіаджерел: радіо, телебачення, Інтернету тощо. Очевидно, що різноманітність і надмірність такої інформації не може не позначитись на формуванні світогляду учнівської та студентської молоді, однак значна частина сучасного покоління фактично не готова до повноцінного життя в інформаційному суспільстві через брак відповідних знань та вмінь у галузі медіа. Це й зумовило потребу в підготовці медіаграмотних та медіакомпетентних громадян, насамперед педагогів.

Нагадаємо, що Україна на даний момент перебуває на стадії масового впровадження медіаосвіти, тобто на завершальному етапі реалізації Концепції, мета якої – всебічна підготовка дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формування у громадян медіа інформаційної грамотності та медіакультури відповідно до їхніх вікових, індивідуальних та інших особливостей [3]

Процес інформатизації, який відбувається в мовній освіті передбачає не просто використання інформаційних технологій у традиційному навчанні, а передусім повне оновлення усієї системи, зміну структури та організації навчального процесу, розробку нових педагогічних інноваційних технологій викладання. Тому значне місце у формуванні комунікативної компетентності, як однієї з основних у професійній діяльності педагога, займає медіаосвіта. Беззаперечним лишається той факт, що для виховання медіаграмотного покоління необхідні медіакомпетентні учителі. Відтак, питання впровадження медіатехнологій в освітній процес майбутніх педагогів, залишається гостроактуальним.

Особливості використання медіатехнологій в освітньому процесі вищої школи постають предметом наукових розвідок багатьох учених, серед яких : Г. Онкович, Н. Духаніна, І. Дичківська, С. Іць, М. Гриневич, І. Жилявська, Л. Зазнобіна, Ю. Козаков, О. Мусієнко, А. Новікова, О. Спичкін, Ю. Усов, О. Федоров, І. Чемерис, С. Шумаєва та багато інших. Попри чималий інтерес,

ця тема все ж недостатньо висвітлена, зокрема потребує детальнішого вивчення питання впровадження медіаосвіти у практичний процес навчання дисциплін мовно-літературної галузі та пошуку ефективних шляхів її реалізації.

Зазначимо, що саме визначення поняття «медіаосвітні технології» не завжди трактується однозначно. Схиляємося до думки, що медіаосвітні технології – це використання різних засобів інформацій (писемних, друкованих, електричних, телевізійних, цифрових) у навчально-виховному процесі. Вивчаючи можливості застосування медіатехнологій в освіті, Ганна Онкович розділяє їх на кілька груп : пресодидактика, теледидактика, кінодидактика, інтернетдидактика, мультимедіадидактика, які вона об'єднує в загальне поняття медіадидактика [5, с. 136].

Технології медіаосвіти сьогодні передбачають залучення до навчального процесу як традиційних засобів масової інформації (періодичні видання, радіо, телебачення, кіно тощо), так і засобів новітніх інформаційних технологій (програмно-апаратні засоби і пристрої). Поєднання окремих видів медіаприймів (наприклад: «цифрові + писемні»; «друковані + електричні», «телевізійні + писемні» тощо) на одному навчальному занятті Н. Духаніна називає міксмедіаосвітніми технологіями. Такі комбінації, на думку дослідниці, однозначно будуть мати ефективний вплив на освітній процес : підвищать мотивацію та інтерес до навчання – з боку студентів, а викладачам допомагатимуть у підготовці та проведенні занять [1, с. 191].

Загалом же, медіаосвітні технології на занятті будь-якої дисципліни допомагають активізувати навчальну діяльність студентів і розвивати їх пізнавальну самостійність, підвищують мотивацію до навчання та ефективність засвоєння студентами навчального матеріалу, спонукають до самостійної та творчої діяльності, розвивають критичне мислення студентів [6, с.209].

Головна перевага медіаосвітніх технологій порівняно з традиційними полягає в тому, що вони забезпечують навчання необхідним навчальним інструментарієм, інформацією та комунікацією, стимулюючи високу особистісну включеність студентів у діяльність самонавчання; спрямовані на розвиток комунікативної компетенції та медіакомпетентності; і що важливо у нинішніх умовах – дозволяють дистанційно керувати процесом навчання[2, с.35].

Значну роль інноваційні медіазасоби відіграють у процесі формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів, для яких високий рівень розвитку мовленнєвих компетенцій – це основа професійного успіху. Згідно з Концепцією розвитку Нової української школи та Державним стандартом початкової освіти, ключовими компетентностями XXI ст. є саме інформаційна та комунікативна компетентність здобувачів освіти. До цієї категорії належать уміння швидко й правильно орієнтуватись у мінливих умовах спілкування; правильно планувати та здійснювати систему комунікації, зокрема її найважливішу ланку – мовленнєвий вплив; швидко й точно знаходити адекватні комунікативні засоби, що відповідають водночас і творчій індивідуальності, і ситуації мовлення, а також індивідуальним особливостям співрозмовника; постійно відчувати і підтримувати зворотний зв'язок у

спілкуванні; вміння чітко й емоційно виражати свої думки й почуття. Розвиток комунікативної компетентності молодого покоління тісно пов'язаний з умінням сприймати, аналізувати та фільтрувати інформацію, тобто насправді, працюючи над мовленнєвими навичками ми одночасно формуємо медіаграмотність та медіакультуру педагога.

Сучасна мовна особистість існує в просторі різноманітних медіатекстів, відтак вважаємо, що у процесі вивчення української мови варто більшої уваги надавати роботі з медіатекстами і, використовуючи інноваційні методи, вчити студентів аналізувати, створювати, використовувати власні медіапродукти, а також презентувати їх у різних формах. Зазначимо, що для презентації авторських медіатекстів та зворотного зв'язку можна використовувати різні інтерактивні платформи: група в соціальній мережі, сайт закладу, сайт викладача, студента, особисті блоги.

У процесі навчання словесних дисциплін рідномовної галузі найчастіше використовують такі медіатехнології:

- Е-content-підручників в електронному вигляді, які передбачають інтерактивність спілкування, розроблення тематичних презентацій.
- Мультимедійний контент (передбачено використання анімацію).
- Digital content – інтерактивних цифрових матеріалів в електронному вигляді (SKOOOL, тренажери).
- Learning Management System (LMS) – програми для організації навчального процесу (e-learning, конструктор уроків, тести).
- Комп'ютерні прикладні програми (Word, Excel, Paint, Power Point; SKYPE).

Формування медіакомпетентності на заняттях української мови пов'язане зі створенням студентами власних медіапродуктів. Саме тому можна мотивувати майбутніх педагогів писати якісні лаконічні повідомлення, так звані «пости», «твіти» на сторінках Instagram, Twitter, Facebook. Це розвиватиме комунікативну компетентність, мотивуватиме до вивчення мови по-новому, удосконалюватиме мовно-мовленнєві уміння.

Таким чином, можемо підсумувати, що використання медіаосвітніх технологій в освітньому процесі сприятиме вихованню національно-мовної особистості, надаватиме можливість більш ефективно формувати мовну, комунікативну, мовленнєву та соціокультурну компетенцію в різних сферах і жанрах мовлення, повноцінно застосовувати диференційований особистісно орієнтований та розвивальний підходи, враховуючи психологічні особливості кожного студента.

Список використаної літератури

1. Духаніна Н.М. Медіатехнології як мотивація студентів до навчання. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*: Вища освіта України. Дод. 3. Т. V. (12). 2008. С. 189–193.

2. Іць С.В. Педагогічні медіатехнології у професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови: навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2013. 106 с.

3. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція).: URL: http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/ (дата звернення: 13.03.2021)

4. Онкович Г. В. Медіадидактика вищої школи у розвитку професійних компетентностей майбутніх фахівців. *Український інформаційний простір*, 2020. №1(5). С.179-196.

5. Онкович Г. В. Медіаосвіта як інтелектуально-комунікативна мережа. *Вища освіта України*. 2008. № 3. Д. 1. Тем. вип. Наука і вища освіта в Україні: міра взаємодії. С. 130–137.

6. Онкович Г. В. Медіаосвітні технології і компетентнісний підхід. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій колі України* : матеріали методологічного семінару. К. : Педагогічна думка, 2009. С. 206 – 217.

Ткачук-Грушицька Л. В., учитель німецької мови
*Комунальний заклад «Луцький навчально-виховний комплекс
загальноосвітня школа І-ІІ ступенів №7- природничий ліцей»
Луцької міської ради*

Динамічна складова структури уроку німецької мови

Одним з пріоритетних напрямків гуманізації шкільної освіти є збереження і зміцнення здоров'я дітей. Гіподинамія і тривалі навантаження є характерними рисами сучасної загальноосвітньої школи. Динамічне навантаження - природна біологічна потреба організму, що росте. Неможливість реалізувати цю потребу на уроці призводить до швидкої стомлюваності, нервозності, зниження уваги, працездатності, поганого засвоєння навчального матеріалу.

Перевантаження учнів на уроці, яка викликає підвищення рівня стомлюваності і невротизації, залежить не стільки від кількості, скільки від якості роботи. Якщо процес отримання знань цікавий і мотивований, то засвоєння матеріалу не створить ефекту перевантаження. Перспективи пошуку нових шляхів підвищення рухової активності школярів пов'язані з новими підходами до організації навчального процесу з урахуванням динамічної складової уроку. Щоб підвищити динамічну складову, необхідно внести зміни в традиційну структуру уроку, поєднати освітній компонент з динамічним навантаженням на всіх етапах навчального процесу. Організація уроків навчання іноземної мови повинна проходити із залученням великої кількості ігрових моментів, рухових вправ. Використання даних методів і прийомів на уроках дають можливість успішно інтегрувати навчальний процес з активною динамічним навантаженням. Зміна видів активності, включення ігрової діяльності, стимулювання творчого ставлення до теми уроку, наявність змагальних моментів підвищує розумову працездатність, пізнавальну активність, мотивацію до вивчення мови. Стимулом залучення уваги учнів є і новизна структури уроку.

Для більш ефективного досягнення практичних, загальноосвітніх і розвиваючих цілей, підтримки мотивації учнів необхідно використовувати елементи здоров'язбережувальних технологій на уроках іноземної мови. Перш за все, слід враховувати фізіологічні та психологічні особливості дітей і передбачати такі види роботи, які знімали б напругу і втому, прагнути до того, аби урок проходив у невимушеній обстановці. Як відомо, емоційний тон уроку визначає результат навчання. Без урахування психологічного аспекту найефективніші методи і прийоми не дають бажаних результатів. Кожен клас і кожен учень привносить в урок щось своє, щось нове, несподіване. Якщо учні прийшли на урок з бажанням працювати, слід максимально завантажити їх, підтримувати високий ритм діяльності на протязі всього уроку. Діти не втомлюються практично за будь-якого мовного навантаження, якщо рівень складності відповідає їхньому віку і при перших ознаках втоми змінюється форма роботи. У старших класах часто трапляється так, що в перший момент уроку юнаки не хочуть працювати. Причини можуть бути різними. У психологічному плані слід проявити твердість і витримку, вимогливість і тактовність. Щоб подолати пасивність учнів, необхідно зразу залучати їх до роботи. Учень повинен налаштувати себе, і вчитель повинен йому допомогти у цьому. Розумна вимогливість, робоча атмосфера і сприятливі умови для спілкування і є той оптимальний режим уроку, який виробляє в учнів позитивну мотивацію до вивчення іноземної мови. Одним з важливих засобів створення сприятливого клімату є похвала учня (*gut, prima, klasse, richtig u.s.w.*). Чудово знімає напругу сміх. Для цього доречно розповісти що-небудь веселе, дотепне зі шкільного життя, провести, так звані, «*Fröhliche Minuten*». В урок необхідно включати зарядки-релаксації. Мета релаксації - зняти розумове навантаження, дати дітям невеличкий перепочинок, викликати позитивні емоції, гарний настрій, що веде до поліпшення засвоєння матеріалу. У 5 класах можна проводити по 2 фізкультхвилинки за урок, супроводжуючи їх піснями, віршами, скоромовками німецькою мовою. Використовуються різного роду руху (плескання, притупування, повороти тулуба, присідання, стрибки, біг на місці, ходьба і т.д.). Варто запровадити вправи, що допомагають знімати втому очей:

1. *Wir machen eine Massage* (при цьому ведеться лічба до 10)
2. *Seht nach links, nach rechts, nach oben, nach unten. Macht die Augen zu!* (1 Min.).
3. Після тривалої зорової напруги дуже добре, наприклад, виконувати наступну вправу. В руці перед очима тримаємо олівець або ручку (близький об'єкт). Далеким об'єктом може бути сам учитель, який стоїть перед класом. Протягом однієї хвилини по команді вчителя (*Seht (bitte) auf mich, (jetzt) - auf den Kugelschreiber*) діти швидко переводять погляд з близької об'єкта на віддалений. Ця вправа сприяє поліпшенню функціонального стану зору, дуже сприятливо діючи на очі при короткозорості незначною мірою.

Перед виконанням контрольних робіт корисно робити вправи на дихання, які сприяють зняттю напруги у дітей і налаштовують на важливу роботу: подих – глибоке, повільне спочатку тільки через ліву, а потім тільки крізь праву ніздрю. Дихання крізь ліву ніздрю активізує роботу правої півкулі головного

мозку, сприяє заспокоєнню і релаксації. Дихання крізь праву ніздрю активізує роботу лівої півкулі, що сприяє вирішенню раціональних завдань. Вправа проводиться по команді вчителя: «Atmen ein! Atmen aus!»

Пісня є одним з найбільш ефективних способів впливу на почуття і емоції учнів. Пісні на уроках – це величезний стимул для дітей. Вони дають можливість розслабитися, зробити невелику перерву в рутинній навчальній діяльності на занятті. Це свого роду релаксація в середині або в кінці уроку, коли потрібне розвантаження, що знімає напругу і відновлює працездатність. Через пісню вивчають лексику, практикують граматичні структури, відпрацьовують вимову. Пісня активізує функції голосового та дихального апаратів, розвиває музичний слух і пам'ять, підвищує інтерес до предмету (Liebes Mädchen, tanz mit mir u.s.w).

Для різноманітності занять, можна запропонувати передати зміст віршів, рифмовок, пісень в малюнках. Розповідаючи короткі вірші, одночасно можна їх малювати крейдою, фломастером. Малювання розвиває творчу уяву, зорову пам'ять, а також координацію рухів пальців і кистей рук.

Безперечно в процесі навчання німецької мови велике значення має гра. Варто застосовувати ігри, які сприяють відпочинку, що викликають позитивні емоції, легкість, задоволення, як от ігри-пантоміми (зобразити дії, які ми виконуємо протягом дня, зобразити улюблену тварину мімікою, жестами, голосом і т.д.).

Очікування незвичайного, особлива зацікавленість також служить зняттю напруги учнів. Викликати інтерес може знайомство з новими журналами, презентація, розповідь про яке-небудь німецьке місто із застосуванням ілюстрацій.

Отже, поєднання освітнього компоненту з динамічним навантаженням на всіх етапах навчального процесу, відіграє велику роль в житті кожного школяра, дозволяє легше і успішніше оволодіти необхідними знаннями на уроці, подолати труднощі, дозволяє досягти мети, вирішити завдання навчання. Результатом використання нових підходів до організації навчального процесу з урахуванням його динамічної складової стане те, що діти кожен урок активно працюють, швидко відволікаються від попереднього уроку, із задоволенням відвідують факультативні заняття, беруть участь у позакласних заходах з предмету.

Яцик Т. О., викладач циклової комісії
психолого-педагогічних дисциплін
структурного підрозділу Луцького педагогічного фахового коледжу
КЗВО « Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

Козігора М. А., викладач циклової комісії
психолого-педагогічних дисциплін
структурного підрозділу Луцького педагогічного фахового коледжу
КЗВО « Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

Виховні можливості українських традицій, звичаїв, обрядів в естетичному розвитку особистості

Особливе значення у спадкоємності елементів і форм у самому механізмі передачі досвіду від одного покоління до іншого належить традиціям. З огляду на це цілком закономірним є опора концепції національного виховання на етнопедагогіку, зокрема на народні традиції, звичаї, обряди, які не тільки передають досвід моральних якостей, а й породжують почуття причетності до духовного збагачення особистості учня.

Традиції мають важливе соціальне значення і в тому, що вони стійко зберігають, охороняють і передають наступним поколінням досягнення матеріальної і духовної культури у найрізноманітніших умовах життя людей. Саме це і спонукає нас до збереження нагромадженого величезного досвіду народної педагогіки, до засвоєння його молодим поколінням, щоб усі ці набуті людські цінності створили моральне підґрунтя для підростаючої зміни.

Термін «традиція» походить від латинського «передача». Використовуючи це поняття у естетичному вихованні учнів, необхідно мати досить чітке уявлення про те, що і як передається від старшого покоління до молодшого.

Відомо, що традиції, як соціологічне і соціально-психологічне явище, усталено відображають спадкоємність соціального досвіду, закріплення і розвиток певних суспільних відносин у конкретно-історичних умовах. Вони виступають як форма функціонування цих відносин, передачі новим поколінням засобів реалізації, що склалися в житті людей в процесі загальноприйнятих видів суспільної діяльності.

Традиції, звичаї, обряди та свята – необхідний елемент соціального життя людини, її соціальної суті. В процесі трудової діяльності за допомогою традицій створювався природний, необхідний людському організму ритм: праця – відпочинок. Урочисті відзначення у формі обрядів певних вузлових моментів у житті роду, племені, громади, сім'ї, окремої людини, від систематичного повторення переростали у звичаї, традиції, які несли досить глибоке суспільне навантаження і досить широкі функції, а не були просто забавою. Мотивом таких звичаєвих усталених дійств виступає соціальний інтерес, соціальна потреба. Як бачимо, традиція – поняття досить містке.

Традиціями виступають норми поведінки, народний досвід, ідеї, погляди, смаки, звичаї, обряди, свята та інші форми соціальних і культурних явищ. Певні традиції функціонують у всіх системах і певною мірою є необхідною умовою їх життєдіяльності.

До найбільш стереотипних форм прояву традицій належать звичаї, обряди, ритуали, погляди, почуття, сюжети, прийоми творчості, виробництва й виконавства. Вони усталено відображають наступність соціального досвіду, закріплення та розвиток певних суспільних відносин у конкретно-історичних умовах людей, загальноприйнятих видів їхньої суспільної діяльності. За своєю спрямованістю традиції розподіляються на трудові, моральні, естетичні, ідеологічні, вони бувають сімейні, регіональні, загальнонаціональні. Чільне місце належить культурно-творчим і духовно-творчим, політичним і державотворчим традиціям. Кожна сім'я, школа також мають свою систему культурно-побутових і морально-естетичних виховних традицій.

У різних поселеннях, регіонах розвиток традицій відбувався по-різному – залежно від складу психіки, етнічної своєрідності населення. Традиції є специфічними віковими устоями розвитку і формування нації, вони вбирають кращі надбання в ідейному, моральному, трудовому й естетичному житті людей.

Система національних традицій складалася на основі сформованих виховних зусиль народу впродовж віків. Завдяки цій системі люди відтворювали себе, свої національні особливості, свою духовну культуру, свій характер і свої психологічні ознаки. Наступність поколінь, вірність дітей звичаям і традиціям батьків, дідів, прадідів народ розглядав як основний закон свого життя. Досвід людей минулих епох в організації своїх взаємин нагромаджувався з метою посилення виховного впливу на дітей. Цей досвід завжди переймався, вивчався і засвоювався з тим, щоб поновлювати засоби, форми та різні прийоми народної педагогіки, зокрема морального виховання.

Основу національних традицій нашого народу складають узагальнені якості ідеалу українця – людини лагідної і щирої, правдолюбної і доброзичливої, дотепної і жартівливої, талановитої і працьовитої, витривалої і терпеливої з її високою емоційністю, чутливістю та ліризмом, що виявляються, зокрема, в естетизмі українського народного життя і звичаєвості та обрядовості, в артистизмі вдачі, у прославленій пісенності, у своєрідному гуморі, в яскравості ужитково-прикладного мистецтва, у концентрованій спрямованості на самопізнання через природу та тонких рефлексіях на її красу. Ці якості визначають особливості характеру, певне світобачення і життєдіяльність народу – «дух нації», або українську ментальність.

Кінцевою метою національних традицій є виведення діяльності нового покоління на той напрям, на основі якого розвивалась діяльність старших поколінь. Означена мета досягається народною педагогікою завдяки різним виховним засобам, формам регулювання правильної поведінки людей. Саме в цьому і полягає педагогічне значення національних традицій, оскільки вони постають як результат виховних надбань народу, нагромаджених ним впродовж багатьох років, і є незамінним виховним засобом молоді. Національні традиції у

всіх своїх формах служать засобом збереження і передачі від покоління до покоління досвіду народу, зміцнення порядку і форм життя людей у певних соціальних умовах та етнографічних обставинах. Завдяки національним традиціям, наділеним ознакою високого одухотворення, впродовж віків живуть і передаються від покоління до покоління такі благородні якості, як любов до рідної землі, отчого краю і домівки, де ти виріс і став людиною, повага до батьків, світлої пам'яті своїх предків, до рідної мови, історії, відчуття належності до свого народу, усвідомлення себе як його кров і плоть, прагнення пізнати, зберегти й передати його духовні надбання у спадок своїм дітям, онукам і правнукам.

Звичаї виконують роль універсального регулювання людей. Звичай підтримується всіма – і дорослими і дітьми, а хто не бере участі у звичаєвому дійстві, той привселюдно осуджується. Дотримування чи безпосереднє виконання звичаїв не тільки зберігає моральні стосунки людей, а й служить засобом формування моральних якостей. Таку дію люди усвідомлювали поступово – вік у вік відбувався процес народної педагогіки.

Традиція своє виховне завдання здійснює через регулювання моральних якостей, необхідних для правильної поведінки у суспільному або особистому житті. Таким чином, морально-виховні функції традиції здійснюються у взаємозв'язку із звичаями і тільки на їх основі.

Отже, звичай, традиція, обряд свято – поняття досить близькі, споріднені, проте не тотожні. Розкриття суті кожного з них становить як теоретичний, так і практичний інтерес у моральному вихованні учнів. В етнопедagogіці звичаї, обряди, свята виступають як форми прояву народних традицій. Усі вони служать засобами збереження і передачі від покоління до покоління народного досвіду, зміцнення порядку й форм життя, регламентації та контролю поведінки індивідів, посилення їх зв'язку з тою соціальною групою – нацією, суспільною верствою, формацією, до якої вони належать. Та чи інша традиція у формі звичаю, обряду, свят, народного досвіду завжди виявлялася, як відомо, в історично опосередкованій формі з конкретною соціальною санкцією і ставала нормою суспільної моралі.

Список використаної літератури

1. Ковальчук О. В. Українське народознавство. Київ: Освіта, 1999. 176 с.
2. Лозко Г. Українське народознавство. Київ: Зодіак-ЕКО, 2010. 368 с.
3. Сапіга В. К. Українські народні свята та звичаї. Київ: Знання України. 1993. 112 с.
4. Українське народознавство / за заг. ред. С. П. Павлюка, Г. І. Горинь. Львів: Фенікс, 2003. 608 с.
5. Яценко Т. О. Родинне виховання на засадах народної педагогіки. *Педагогіка і психологія*. 1997. №2. С. 88–95.

СЕКЦІЯ ІV

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ ПРОБЛЕМИ МОВОЗНАВСТВА ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА

Бойко Т. В., викладач циклової комісії
словесних дисциплін,
КЗВО « Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради
Денисова С. П., викладач циклової комісії
словесних дисциплін,
КЗВО « Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради
Кузьмич О. В., викладач циклової комісії
словесних дисциплін,
КЗВО « Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

Lesya Ukrainka and Her Work in the English-Speaking World

Lesya Ukrainka's creative heritage is the world fame of Ukrainian literature. A great innovator in our literature, she combined with rare sophistication the most characteristic Ukrainian national features, national consciousness with the motives of world culture. The poetess was far ahead of her epoch, because she created in the dimensions of the universal, guided by world criteria. That is why her work is of undoubted interest to the English-speaking reader, although, due to the language barrier and certain unfavorable historical conditions, he still knows little.

The first English translation of Lesya Ukrainka's works dates back to 1916, when the book "Five Russian plays with one from the Ukrainian" was published simultaneously in London and New York. This Ukrainian play was Lesya Ukrainka's dramatic poem "Captivity in Babylon". It was translated by Carl Erich Bechhofer Roberts (1894–1949), an English writer and professional translator co-authored with Sophia Volska of Kyiv. The translation is done quite accurately, adequately, with an artistic feel. There are many archaisms in the text, in particular grammatical ones, which promote the reproduction of the spirit of antiquity [1].

An attempt to acquaint the English-speaking reader more thoroughly with Lesya Ukrainka was a selection of her works "Spirit of the Flame", published in 1950 in New York by the Union of Ukrainian Women of America. The translations were made by Percival Kandy (1891 – 1947), known as a translator of works by Ukrainian classics. The collection "Spirit of the Flame" contains 28 works, including the drama "Noble woman", dramatic poems "On the Ruins", "Captive of Babylon", "Lawyer Martian", the drama extravaganza "Forest Song". The collection includes many poems that have become textbooks for the Ukrainian reader: "A word, why are you not a hard cry ...", "Dawn lights", "Forgotten shadow". In the preface to the collection "Spirit of Flame" Professor of Columbia University K. O. Manning said about Lesya Ukrainka: "Fiery love of freedom, aversion to tyranny, despotism, protection of the rights of ordinary people" – these are the motives that are constantly heard in the works of Ukrainian writers. With each decade, her literary fame as one of the leading figures of Ukrainian literature grows, because her works are not only a work of Ukrainian genius, but also an invaluable contribution to world literature.

In 1950–1956, translations from the “Spirit of Flame” collection were often reprinted in the periodicals “The Ukrainian Weekly”, “The Ukrainian Review”, and “The Ukrainian Quarterly”. In 1945, P. Kandy published a translation of Lesya Ukrainka’s short story “Rozmova” in “The Ukrainian Weekly”. M. Luchkovych reprinted it in the English-language anthology of the Ukrainian story “Their Land” edited by him [3].

In 1968, selected works by Lesia Ukrainka were published in Toronto in English translation by V. Rich, the most famous Ukrainian translator of the Ukrainian literary word. V. Rich is a member of the Pen Club (since 1961), laureate of the Ivan Franko Translation Prize of the Writers’ Union of Ukraine (1997), holder of the Order of Princess Olga III degree (2006). She studied at the universities of Oxford (1955 –1957, history of English) and London (1958–1961, mathematics, optional – Ukrainian). She was in Ukraine for the first time in 1991, at Shevchenko’s grave in 1998. Since 2000 she has been systematically coming to Ukraine, in particular to the Ivan Franko National University of Lviv. Translated works by 46 Ukrainian writers.

Lesya Ukrainka’s work is constantly in the center of V. Rich’s translation interests. Proof of this are her translations of the drama “Boyarinya” (under the very interesting title “Her Excellency”), the dramatic poem “Babylonian Captivity” and the drama extravaganza “Forest Song”, published in 1992-1994 in the quarterly “The Ukrainian Review”. Unfortunately, in 1999 it stopped being published. This is a great loss for English-speaking Ukrainians. V. Rich’s latest translation from Lesya Ukrainka is a pearl of love lyrics “The lips say: “ He is gone forever! ..”. “ [2].

In 1971, on the eve of the centenary of Lesya Ukrainka, the publishing house “Mystetstvo” (Kyiv) published the dramatic poem “In the Catacombs” as a bilingual publication. Along with the original, there is an English translation by I. Vyvyursky (John Vera, 1906 – 1983). He is a perfect translator of the works of T. Shevchenko, I. Franko, I. Kotlyarevsky, M. Rylsky and others. John Weir often translated Lesya’s works in “The Ukrainian Canadian”. Perhaps the most successful was his translation of thirteen stanzas from the poem “Ancient Tale” (published on February 15, 1960). The translation of the dramatic poem “In the Catacombs” became the decoration of John Wehr’s translation work [2].

In January 1971, the issue of “The Ukrainian Canadian” magazine dedicated to Lesya Ukrainka was published. The most valuable in it is the literary study of M. Skrypnyk and its translations of Lesina’s poetry - poems “Hope”, “Evening Hour”, “Mom, winter is coming” and the prose story “Trouble will teach”. M. Skrypnyk – a long-term co-editor of the above-mentioned magazine – published on its pages works and excerpts from 118 masters of Ukrainian literature. In 1975, the Kyiv publishing house Dnipro published a selection of Lesya Ukrainka’s poems in the original and in the English translation “Hope”. The translations were made by G. Evans (b. 1916), edited by J. Vira and VS Ruzhytsky. The book covers a variety of socio-political, philosophical and intimate lyrics of our poetess [4].

The English translations of Lesya Ukrainka’s works in the context of Ukrainian-English literary relations have not been sufficiently studied so far, in particular because for decades official criticism in Ukraine has unreasonably silenced the works of P. Kandy, V. Rich, K. Andrusyshyn, V. Kirkonel or gave him a

mercilessly negative, philologically unfounded description. That is why one of the most urgent tasks of our translation studies is to comprehensively investigate the reception of Lesya Ukrainka's work in English literature at the appropriate professional level as an integral part of the problem "Ukrainian literature in the English-speaking world" [1].

And this is very important when you consider that now English (just think: 400 years ago it was spoken by only 7 million people in the British Isles) – the most common in the world: as the first, second or third language it is spoken and written by over a billion people, for One third (approximately 350 million) of English is their mother tongue, and in 60 countries it functions as a state language or one of the state languages. Another urgent task of our translation studies is to study the translation heritage of Lesya Ukrainka in the light of modern scientific paradigms. After all, this heritage is very interesting and instructive.

Список використаної літератури

1. Денисюк І. Світло нагірне (До 125-річчя з дня народження Лесі Українки). Літературознавчі та фольклористичні праці: Львів, 2005.
2. Українка Леся. Лісова пісня. Ukrainka Lesya. Forest song. Transl. by G. Evans. К.: Дніпро, 1995. 221 с.
3. Down singing centuries: Folk literature of Ukraine. Transl. by F. R. H. Livesay; Comp. & ed. by L. Loeb. Winnipeg, Man.: Hyperion Press Ltd, 1991. 204 p.
4. Skrypnyk M. Lesya Ukrainka. A heritage for today and tomorrow. The Ukrainian Canadian. No 1. 1991. 46 p.

Бондар Т. Г., канд. філол. наук,
доцент кафедри прикладної лінгвістики,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

Переклад національно-маркованої лексики у художніх творах (на матеріалі перекладу роману П. Куліша «Чорна рада»)

Національно-маркована лексика, яка відображає своєрідність культури, історії, побуту, традицій народу, складає неабиякі труднощі у перекладі на інші мови. Перекладач повинен не просто перекласти такі лексичні одиниці, а й передати дух народу, конотації та прагматичне значення, закріплене за цими одиницями.

Складно викликати у читачів твору-перекладу ті самі почуття та емоції, які викликає у носіїв цієї мови твір, написаний мовою оригіналу. Щоб подолати труднощі перекладу, Пітер Ньюмарку книжці «Approaches to Translation» [4] висуває теорію комунікативного та семантичного перекладу. Автор класифікує тексти згідно з трьома функціями мови: експресивною, інформативною та вокативною. Для перекладу художніх текстів, які мають експресивну функцію, П. Ньюмарк вважає доцільним використовувати семантичний метод перекладу, який, на відміну від комунікативного, орієнтований на оригінал та на його автора («author-oriented»). Такий переклад

намагається зберегти семантичні та синтактичні структури мови оригіналу. Він є досить складним, подекуди навіть незграбним, проте перекладач не має права покращувати чи виправляти текст, відтворюючи культуру мови оригіналу. Тому текст перекладу завжди поступається тексту оригіналу. При комунікативному перекладі, який зорієнтований на читача («reader-oriented»), перекладач покращує оригінал, усуває двозначності, виправляє фактичні помилки, тощо. Цей метод перекладу використовують при перекладі текстів, які виконують вокативну інформаційну функції (рекламні тексти, прохання, пояснення, науково-популярна література, тощо) [3].

П. Ньюмарк є прихильником дослівного перекладу. Проте, перед тим як перекладати текст, перекладач повинен виділити головне і другорядне, центральне і периферійне, універсальне та культурно-специфічне і т.п.

Мета нашої роботи – виокремити національно-марковані лексичні одиниці в романі П. Куліша «Чорна рада» та знайти їх англійські відповідники у перекладі Георга та Мойри Лукідж «The Black Council».

Розглянемо, як культурно-специфічна, національно-маркована лексика відтворена у перекладі першого в українській літературі історичного роману П. Куліша «Чорна рада», який зображає відому подію – чорну раду, що відбулася в Ніжині у 1663 року. Це був період після смерті великого українського гетьмана і полководця Богдана Хмельницького, коли в Україні панували соціальні суперечності, хаос.

Переклад роману «Чорна рада» здійснив український літературний критик і перекладач Георг Лукідж та його дружина Мойра.

Роман «Чорна рада» містить надзвичайно велику кількість національно-специфічної лексики. Передусім це власні назви (імена, прізвища та прізвиська людей, назви вулиць, населених пунктів та інших адміністративних одиниць), назви посад та органів влади Запорізької Січі, культурні реалії (страви, музичні інструменти, свята, предмети одягу та побуту) тощо.

При перекладі власних назв перекладачі використовують переважно транслітерацію та транскрипцію: *Тарас Сурмач* – *TarasSurmach* [2, с. 15]; *Поділля* – *Podolia*, *Волинь* – *Volhynia* [2, с. 12] тощо.

Слід зазначити, що книжка містить «Нотатки перекладачів» (Translators' Notes), де подані пояснення та описи побутових, етнографічних реалій, реалій державно-адміністративного устрою і суспільного життя тощо. Наприклад: *вареники* – *varenyky* (у «Нотатках» зазначено *varenyky* – «Ukrainian dumplings»); *кобзар* – *kobzar* (*kobzar* – «a minstrel playing a kobza or bandura»); *гетьман* – *Hetman* (*Hetman* – «an elected supreme commander of the Cossacks»); *отаман* – *otaman* (*otaman* – «a Cossack chieftain»); *староста* – *starosta* (*starosta* – «a Polish district official»); *воєвода* – *voievoda* (*voievoda* – «Polish provincial government chief, also a military leader»); *Берестечко* – *Berestechko* (*Berestechko* – «field of battle where in 1651 the Polish army defeated the Cossacks led by Khmelnytsky») і т.п. (див. [2, с. 80-81]).

У «Нотатках перекладачів» також подається додаткова інформація про історичні постаті. Наприклад: *Тарас Трясило* – *TarasTriasylo*, *Павлюк* – *Pavluk*, *Яків Острянця* – *Yakiv Ostrianytsia*, (*It was from among the Zaporozhian Cossacks*

that the Hetmans Taras Triasylo, Pavluk and Ostrianytsia rose with fire and sword against the enemies of their native land [2, с. 3]), Іван Барабаш– Ivan Barabash (“but I didn’t expect such a speech from you. You talk more like Barabash” [2, с. 16]). У Нотатках зазначено: Triasylo, Taras– «Cossack leader of the rebellion against the Poles in 1630»; Pavliuha (Pavluk)– «real name is Pavlo But. Cossack leader in the 1637 rebellion»; Ostrianytsia, Yakiv– «leader of a Cossack revolt in 1638. Died in 1641»; Barabash, Ivan – «a Cossack colonel who sided with the Poles and was killed by Khmelnytsky’s men in 1648» [2, с. 80-81].

При перекладі національно-специфічної лексики, пов’язаної з козацьким способом життя, Георг та Мойра Лукідж часто використовують описовий метод. Наприклад: *шаровари – old baggy clothes trousers [2, с. 2]; пірнач – the seal of office [2, с. 4]; божник – a table and icons, surrounded by embroidered towels [2, с. 8]; курінний – the Sicheider [2, с. 28]; оселедець – long tufts of hair [2, с. 52]* тощо.

В окремих випадках перекладачі використовували наближений метод перекладу. Для відтворення українських культурних реалій вони знаходили англійські еквіваленти. Наприклад: *гетьманська булава – Hetman’s mace [2, с. 3]; крамар – merchant [2, с. 6]; хорунжий – standard-bearer [2, с. 7]; світлиця – mainroom [2, с. 8]; курея – coat [2, с. 13]; пройдисвіт – vagabond [2, с. 18]; варенуха – brandy [2, с. 25]; запорозьке характерництво – Zaporozhian wizardry [2, с. 26]* та ін.

Наближений переклад часто застосовували й для перекладу ідіоматичних висловів та приказок. Наприклад, *Било козацтво в ту війну на те, що або пан, або пропав, то не кожен писався власним прізвищем– In those days when the Cossacks had either to win or lose everything, they were not all known by their real names [2, с. 3]; катюзі по заслuzі – serves him right [2, с. 6]; Хто жив із нами запанібрата, дак тепер гордує нашим хлібом–сіллю! – “Yet those who lived with us in time of war now scorn our hospitality! [2, с. 15]; А Петро, як ускочив у хату, той став у порога, як укопаний. – Petro came in and stood on the threshold as if turned to stone [2, с. 78]* тощо.

Подекуди у перекладі використовується елімінація. Цей вид перекладу має низку недоліків, оскільки втрачається оригінальність, національно-культурне забарвлення вихідного тексту. Проте, іноді це єдиний можливий спосіб перекладу. Прикладами елімінації можуть слугувати переклади таких уривків:

– *Дак ти хочеш, побро, один на один битись? – А то ж як? Лучче мені проміняти шаблю на веретено, аніж напасту вдвох на одного! – “So you want to fight a duel with him?” “Well, we can’t both be fighting him at the same time.” [2, с. 33].*

– *Ось постій, – каже, – суча дочко, дай мені тебе за космаки піймати; я тобі покажу свою старість!.. Смійся, смійся! Засмієшся ти в мене на кутні!.. Моргай, моргай! Ось як моргну тебе, то й ногами вкриєшся!– “Wait till I catch you by the hair,” he shouted, “I’ll show you how old I am. You can laugh and wink, but when I catch you I’ll beat you hard.” [2, с. 41].*

Як бачимо, національно-маркована лексика є невід'ємним компонентом роману П. Куліша «Чорна рада», яка допомагає передати дух та атмосферу минулого, відтворити далекі історичні події. Переклад такої лексики – це своєрідний виклик перекладачу, який повинен знайти найадекватніший у кожному конкретному випадку спосіб перекладу. Георг та Мойра Лукідж для перекладу українських культурних реалій найчастіше використовували транслітерацію чи транскрипцію з поясненнями, поданими у кінці книжки у «Нотатках перекладачів». Перекладачі також застосовували наближений та описовий методи перекладу. Якщо не вдавалося знайти англomовний еквівалент національно-маркованих українських лексичних одиниць, перекладачі змушені були використовувати елімінацію.

Переклад роману є зорієнтованим на автора твору, епоху та події тексту-оригіналу, тобто перекладачі при перекладі художнього твору застосовували семантичний підхід (за термінологією Пітера Ньюмарка), намагаючись зберегти семантичні та синтаксичні структури мови-оригіналу.

Список використаної літератури

1. Куліш П. О. Чорна рада. Хроніка 1663 року : роман. Київ : Навчальна книга – Богдан, 2020. 256 с.
2. Kulish P. TheBlackCouncil/ translatedfromUkrainianbyGeorge S. N. andMoiraluckyj. URL: <http://sites.utoronto.ca/elul/English/218/BlackCouncil.pdf> (accessed on March 15, 2021)
3. Mingyue Zu, Yang Dong. A Brief Analysis of Communicative Translation and Semantic Translation. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research* : 2015 Joint International Social Science, Education, Language, Management and Business Conference (December 2015). URL: <https://www.atlantispress.com/proceedings/jisem-15/25844295> (accessed on March 15, 2021). DOI <https://doi.org/10.2991/jisem-15.2015.55>
4. Newmark, Peter. Approaches to Translation. Shanghai : Shanghai Foreign Language Education Press, 2001.

Гончарук О. М., канд. пед. наук, викладач
циклової комісії словесних дисциплін,
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради
Дацюк В. В., викладач циклової комісії
словесних дисциплін,
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради
Шуст Л. М., канд. філол. наук, викладач
циклової комісії словесних дисциплін,
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

Синтаксична транспозиція відмінкових форм іменника в українській мові

Провідна тенденція розвитку сучасної лінгвістики полягає, зокрема, в дослідженні механізму функціонування мовних одиниць з огляду на їхні структурно-семантичні та комунікативно-прагматичні особливості.

У сучасній українській мові всі відмінкові форми, крім первинного вияву, засвідчені у сфері вторинного використання, що має безпосередній стосунок до явища транспозиції.

У світовій лінгвістиці теорію транспозиції вибудовували Ш. Баллі, Л. Теньєр, Є. Курилович, Ю. Степанов та ін. Питання граматичної транспозиції актуальні в сучасному українському мовознавстві, вони знайшли відображення, наприклад, у працях І. Р. Вихованця [2], К. Г. Городенської [3] та ін.

Покликаючись на сучасні лінгвістичні студії, можна зробити висновок, що термін *транспозиція* використовують на позначення: 1) конверсії частин мови; 2) уживання слова в функції іншої частини мови; 3) метафоричного вживання граматичної форми (транспозиція функцій) або цілого висловлення (контрастивна транспозиція) тощо. Об'єднувальним началом різних типів транспозиції виступають такі фактори: 1) транспозиція ґрунтується на семантичному або функційному зіставленні мовних одиниць; 2) найістотніша ознака транспозиції - переосмислення мовного знака [5, с. 13].

У синтаксичному плані кожний відмінок розчленований на низку семантико-синтаксичних величин. А. Вежбицька слушно зазначає: «різноманітні значення відмінка не можна розглядати як прості конкретні варіанти одного значення, оскільки формула, що виражає таке загальне значення, буде надто абстрактною, аби мати якусь прогнозуючу силу; із цієї причини часто потрібно постулювати не одне, а кілька різних, хоч і пов'язаних значень. Відмінки, взяті ізольовано, не мають значень – їхні значення співвідносяться зі специфічними синтаксичними конструкціями...» [1, с. 309].

Відмінки беруть участь у синтаксичних графемних і частиномовних транспозиціях. Графемна транспозиція – це перехід відмінкової форми з однієї позиції в іншу в межах власне відмінкового (типового іменникового) функціонування. На противагу їй частиномовна транспозиція реалізується поза межами власне відмінкового функціонування, указуючи на системні

взаємозв'язки граєм відмінка з відповідними частиномовними класами, на їхній ступінь закріпленості за семантико-синтаксичними та формально-синтаксичними сферами прикметника, прислівника й дієслова.

У граємній синтаксичній транспозиції, що відбиває внутрішні співвідношення відмінків у їхньому типовому іменниковому функціонуванні (вираженні значення реальної предметності), головну роль відіграють транспозиційні переміщення відмінкових форм на осі семантико-синтаксичних категорій суб'єктності й об'єктності.

Значного поширення набуло явище переходу знахідного відмінка об'єкта в позицію називного об'єкта. Знахідний відмінок за перетворення активної конструкції на пасивну безпосередньо транспонується у називний. Переміщення знахідного відбувається за умови зміни якості предиката – перетворення предиката дії на предикат результативного стану внаслідок виконання дії, наприклад: *Чернець італійський багато літ сидів у в'язниці і там **твір** свій написав* (О. Гончар) ***Твір** написаний ченцем; Так і зосталось нерозшифрованим, що там написали давні **писарі** чи самі **майстри**, ті, котрі вміли будувати без єдиного цвяха...* —> *Так і зосталось нерозшифрованим, що там було написано давніми **писарями** чи самими **майстрами**, тими, котрі вміли будувати без єдиного цвяха...* (О. Гончар). Водночас граєма називного відмінка, втративши первинну для неї суб'єктну позицію в активних конструкціях, переміщується в позицію орудного пасивних конструкцій. У процесі перетворення активної конструкції на пасивну взаємне трансформаційне переміщення називного та знахідного відмінків має морфологізований характер.

У суб'єктну сферу нерідко спрямований давальний відмінок. Він щодо називного займає в суб'єктній синтаксичній парадигмі форм підпорядковане місце, з одного боку, і виступає спеціалізованою транспозиційною відмінковою формою у функції суб'єкта стану – з другого: ***Мені** легко. **Мені** прекрасно* (О. Гончар); *Трохи ніяково було **йому** за свою запобігливість...* (О. Гончар); *Як легко, як вільно було **Єльці** з ним!* (О. Гончар). Відмінкова форма давального перебуває в синонімічних відношеннях із називним суб'єкта стану, звичайно вказуючи на семантичний відтінок підпорядкованості особи відповідному стану.

У відмінковій об'єктній парадигмі первинною формою виступає знахідний відмінок. Він спеціалізований на вираженні функції об'єкта, перетворюючи інші об'єктні відмінкові форми на свої комбінаторні варіанти. Спеціалізованою ж транспозиційною об'єктною відмінковою граємою є родовий відмінок, передусім у функції партитивного об'єкта, пор.: *Сам привіз **соломи**, хоч вона й не просила* (О. Гончар) і *Сам привіз **солону**, хоч вона й не просила; Бригадир та водій грузовика вернулися пізно, принесли **оселедців** у газеті, пляшку й чорну хлібину* (О. Гончар) і *Бригадир та водій грузовика вернулися пізно, принесли **оселедці** у газеті, пляшку й чорну хлібину*

Невласне-відмінкове функціонування граєм відмінка, тобто позавідмінкова транспозиція у сфери прикметника, прислівника й дієслова, позначене складними семантико-синтаксичними та формально-синтаксичними

зрушеннями щодо вихідного іменникового значення реальної предметності. Найбільшу транспозиційну частиномовну потужність у сучасній українській літературній мові виявляють родовий і орудний відмінки. Це відмінки всіх можливих синтаксичних транспозицій в інші (не-іменникові) частини мови – прикметникової, дієслівної і прислівникової. Проте вони розрізняються за напрямом транспозицій: родовий – спеціалізована відмінкова форма синтаксичної ад'ективації, орудний – синтаксичної адвербіалізації (суміжної з його морфологічною адвербіалізацією) і синтаксичної вербалізації (паралельного предикативного вживання разом із називним відмінком), наприклад: *Зачіплянка полюбилася Віруньці ще її тим, що тут люди, як і в степах, рано встають, схід сонця не просипають* (О. Гончар); *Смуток розлуки в голосі Віруньки...* (О. Гончар); *Сонце палить і палить, розбуджує в старому не так хміль випитих медів, як хміль гніву і кривди, не миттєвої, видно, не зопалу вибухлої, а такої, що днями й ночами накопала тут, на Скарбному* (О. Гончар); *...а собор отой на горизонті був йому орієнтиром* (О. Гончар); *Лобода-син був Володимиром Изотовичем для цього кабінету, а для Зачіплянки він і досі Володька, може, тому, що товариський, простий, до людей не гордий* (О. Гончар). В інших невластивих відмінкових функціях родовий та орудний утворюють специфічні периферійні угруповання. На відміну від родового й орудного називний, давальний і кличний відмінки мають неповний вияв транспозиційних частиномовних можливостей.

Проте знахідний переміщується у присубстантивну позицію, не закріплюється в ній, він перетворюється на родовий (через посередництво називного). У процесі перетворення активної конструкції на пасивну взаємне трансформаційне переміщення називного та знахідного відмінків має морфологізований характер.

У суб'єктній позиції перебувають, окрім знахідного, давальний, орудний та родовий відмінки. Давальний відмінок займає в суб'єктній синтаксичній парадигмі форм підпорядковане місце. Переважно грамема давального відмінка поєднується з дієслівними предикатами стану: *Самому ж йому з женінням невдало вийшло* (О. Гончар); *Аж не віриться Іванові Баглаєві, що лише кілька днів тому лайнер проносив його над найвищими горами планети...* (О. Гончар). Відмінкова форма давального перебуває в синонімічних відношеннях із називним суб'єкта стану, указуючи на семантичний відтінок підпорядкованості зазвичай особи відповідному станові.

Транспозиційні можливості грамеми орудного відмінка сприяють посиленню його периферійного статусу. Це відмінок усіх можливих синтаксичних транспозицій в інші частини мови - у сфері прислівника, дієслова та прикметника. Найповніше орудний відмінок представлений у сфері прислівникової семантики, зокрема, яскраво виявлена й формально диференційована його темпоральна функція, наприклад: *Сталь днями й ночами виплавляє завод – хіба ж то для фінських ножів сталь?* (О. Гончар). Майже повністю морфологізованими виступають витворені з орудного прислівникові форми: *зимою, весною, літом, присмерком, світанком, ранком*, більшість із яких мають паралельні відповідники, утворені на основі

прийменниково-відмінкових форм, пор.: *навесні і весною, улітку і літом, уранці і ранком*. Прислівники темпоральної семантики, похідні від орудного, характеризуються постійною морфологічною рівновагою, яка зумовлена неповною ізольованістю грамеми орудного від залежних супровідних означальних засобів.

Отже, для відмінкових форм характерна внутрішня та зовнішня транспозиції. Внутрішня (грамемна) транспозиція відмінкових форм стосується випадків, коли перехід відмінкової форми з однієї позиції в іншу відбувається в межах власне-відмінкового (типового іменникового, тобто в рамках значення предметності) функціонування, а зовнішня (частиномовна) транспозиція реалізується поза межами власне-іменникового функціонування. Кожна грамема категорії відмінка має власний транспозиційний потенціал, що виявляється в різновидах транспозицій, їхній кількості та транспозиційній спеціалізації. З-поміж відмінків вирізняють родовий та орудний, яким притаманна найбільша кількість транспозицій і різноспрямованість щодо їхніх внутрішніх і зовнішніх різновидів.

Список використаної літератури

1. Вежбицка А. Дело о поверхностном падеже. *Новое в зарубежной лингвистике*. 1985. Вып. 15. С. 303–341.
2. Вихованець І. Р. Різновиди транспозиції. *Актуальні проблеми граматики*. Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 1997. С. 57–60.
3. Городенська К. Г. Деривація синтаксичних одиниць. К. : Наук. думка, 1991. 192 с.
4. Костусяк Н. М. Синтаксична ад'ективація відмінкових форм у сучасній українській літературній мові. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2014. № 8. Т. 2. С. 23–27.
5. Піддубська І. В. Модальна і темпоральна транспозиція дієслівних форм : автореф. дис. ... канд. філол. наук. Донецьк, 2001. 20 с.

Гусак Л. Є., докт. пед. наук, професор,
ВНУ імені Лесі Українки
Дмитренко Н. С., спеціаліст вищої категорії,
викладач-методист,
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради
Найт Н. Ф., магістр філології, аспірант,
викладач словесних дисциплін,
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

Субстантивация як одна з рушійних сил поповнення лексичного словника української мови

В українській мові наявні переходи слів однієї частини мови в іншу, при цьому відбувається зміна їх лексичного значення та граматичних властивостей. Такий перехід називається транспозицією. Термін «транспозиція» у загальному значенні позначає явища використання однієї мовної форми чи одиниці функції іншої. Вперше теорію транспозиції розробив Шарль Баллі. Пізніше цією проблемою займалися О.Єсперсен, А.Селе. Вони досліджували окремі аспекти транспозиції під назвою «трансляція». Обґрунтований аналіз теоретичних питань транспозиції представлено в роботах американського лінгвіста Е. Сепіра та французького вченого Л. Теньєра, де розглянуто сутність процесу транспозиції та мовні явища, пов'язані з механізмом переходу слів з одного лексико-граматичного класу в інший.

Різні підходи до вивчення транспозиції відбито у працях І. Вихованця, А. Джура, В. Карабана, О. Кубрякової, В. Ожогана, І. Мельник та інших дослідників. Концепції вчених різняться акцентуванням морфологічної, синтаксичної та семантичної сутності явища транспозиції, а також повнотою дослідження цього явища, що пов'язано з широким або вузьким розумінням терміна транспозиція в лінгвістичній науці.

На сучасному етапі проблемою переходу однієї частини мови в іншу займаються такі вчені: О. Безпояско, К. Городенська, В. Русанівський, І. Вихованець, І. Мельник. Ці вчені у своїх працях виокремлюють такі типи транспозиції: субстантивация (в іменник), ад'єктивация (у прикметник), адвербіалізація (у прислівник), вербалізація (у дієслово) тощо [1, 2, 3, 4].

Транспозиція частин мови як один із найпоширеніших видів трансформації мовних одиниць широко представлена також в перекладах художніх творів з англійської мови на українську. Різні аспекти граматичних трансформацій займають значне місце в роботах як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників перекладу [4].

В іменник можуть переходити такі частини мови: дієслово, прикметник, числівник, прислівник. Приклад віддієслівної іменникової транспозиції: ми *сиділи* в кімнаті (синтаксичне, морфологічне і семантичне дієслово) – *сидіти* в кімнаті було приємно (синтаксичний іменник і морфологічний напівіменник-інфінітив) – *сидіння* в кімнаті було приємним (синтаксичний і морфологічний іменник) – *сидіння* льотчика розташоване поруч (синтаксичний, морфологічний

і семантичний іменник). За морфологічної транспозиції або зберігається лексичне значення вихідних слів (*читає – читання*), або відбувають різноманітні його зміни (*читає – читач, читанка, читальня*)[2].

Приклад відприкметникової іменникової транспозиції: *майбутнє* рішення — наше *майбутнє, знайома* жінка — наша *знайома, учительська* робота — зайшли в *учительську*. Зберігаючи словозміну прикметника, такі слова відповідають на питання іменника й виконують у реченні його синтаксичну функцію, наприклад: Виступав мій давній знайомий (хто?), Я зустрівся з давнім знайомим (з ким?).

Існують різні ступені субстантивації прикметників: повна (лексична) і неповна (синтаксична). До першої групи належать прикметники, які зовсім утратили прикметникове значення і виконують граматичну функцію іменників, зберігши лише мовну оболонку прикметника, наприклад: операційна, набережна. Сюди ж відносять географічні назви, що походять з прикметників: Срібне, Ніжин, Пирятин, Рівне, Зарічанське тощо значну кількість прізвищ: Задніпровський, Петрів, Колодний, Яворівський [1].

До другої групи належать прикметники, які можуть передавати значення або прикметника, або іменника, що визначається контекстом і їхньою граматичною роллю в реченні, наприклад: моє минуле і минуле літо, черговий по гуртожитку і черговий студент. Це: назви деяких предметів, приміщень, страв (пальне, чайна, шампанське, учительська, диспетчерська), окремі абстрактні поняття (далеке, знайоме, сьогочасне, давнє, чуже), назви осіб за професією, соціальною належністю, зовнішньою чи внутрішньою ознакою (їздовий, ротний, убогий, німий, військовий, цибатий), назви тварин (вороний, зозулястий, круторогі), частина слів військової лексики (типу передова), термінологічні назви (фрикативний (звук), дотична (лінія), бурова (установка) та ін.).

Синтаксичний різновид відчислівникової субстантивації виявляється в переміщенні числівника в синтаксичні позиції іменника без зміни формально-морфологічних числівникових ознак.

Іменники типу *п'ятірка, вісімка, десяток, сотня* утворюються внаслідок морфологічної відчислівникової субстантивації [3].

Семантично відчислівникова субстантивація виявляється тоді, коли відчислівниковий іменник набуває нове значення, яке тільки опосередковано стосується числівникової семантики кількості.

Таким чином, явище частиномовних переходів є однією з рушійних сил поповнення лексичного словника української мови та робить її лексичний рівень гнучким, багатим, морфологічно вільним, адже лексика – найбільш сприйнятлива, змінна й динамічна підсистема мови.

Список використаної літератури

1. Вихованець І., Городенська К. Теоретична морфологія української мови. К.: Університетське видавництво «Пульсари», 2004. 400 с.
2. Городенська К. Г. Проблема виділення словотвірних категорій (на матеріалі іменника). *Мовознавство*. 1994. № 6. С. 26-28.

3. Мельник І. А. Транспозиція і валентний потенціал відприслівникових дієслівних аналітичних синтаксичних транспозитів (на матеріалі творів поетів Празької школи). *Teka Komisji Polsko-Ukraińskich Związków Kulturowych*. 2014. Т. IX. S. 102-109.

4. Рубанець Т. В. Конверсія як засіб словотвору: її становлення та типізація. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Сер. : Філологічна. 2012. Вип. 26. С. 287-289. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2012_26_87. (дата звернення: 10.03.2021)

Єфремова Н. В., канд. філол. наук, доцент
кафедри практики англійської мови,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Бойчук В. М., канд. філол. наук, ст. викладач,
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

Стилістичні риси песимістичних висловлень комуніканта у романі Томаса Гарді «Тесс із роду д'Ербервіллів»

Індивідуальність особистості відображається в усіх сферах її прояву, зокрема й в мовленні. Отже, досліджуючи мовлення людини, можна отримати інформацію про її особистісні якості.

Песимізм як комплексний феномен, заснований на психологічних, соціальних, когнітивних та емоційних чинниках, відзначається певною специфікою мовленнєвої актуалізації. Оскільки одиницею мовлення є висловлення, саме у ньому взаємодіють виражені лексично, граматично та інтонаційно значення [1, с. 90]. Саме ж «висловлення занурено у відповідну ситуацію мовлення, отримуючи додатковий прагматичний і модальний компонент» [2, с. 62]. Відповідаючи всім зазначеним вище критеріям, песимістичні висловлення є одиницями мовлення, за допомогою яких відбувається експлікація якісних ознак, які вказують на індивідуально-психологічні та соціально-когнітивні аспекти феномену песимізму.

Породження та інтерпретація песимістичних висловлень є неможливими без урахування стилістичного контексту, у межах якого відбувається вербалізація внутрішнього емоційного стану песиміста та властивого йому діапазону почуттів, емоційних і поведінкових реакцій. До стилістичних засобів, які сприяють вираженню песимістичного світобачення мовця, належить низка лексичних, лексико-синтаксичних та синтаксичних засобів. Серед лексичних стилістичних засобів, виокремлених у романі Томаса Гарді «Тесс із роду д'Ербервіллів», вирізняються епітет, метафора та гіпербола.

Епітет – художнє означення, яке додається до назви предмета, вказуючи на певну характерну ознаку та викликаючи певне ставлення до нього [4].

У тексті роману було виявлено епітети на позначення 1) негативної оцінки: *bad roads, bad faith and fortune, bad news, bad weather, in bad old notes, to a bad man, the bad effect of taking away her appetite, bad thing, bad way, her worst misgiving, a much worse place*; 2) невдач: *this unlucky marriage, Tess's unlucky head, it was unlucky in the circumstances*; 3) болю: *painful experiences, in painful suspense, in painful mockery of the aching heart of the singer*; 4) зневіри: *a hopeless attempt, the hopeless passion of the girls, hopeless life, the hopeless defiance*; 5) негативного світогляду: *a gloomy indifference, the gloomy spectres, this gloomy tale, the gloomy intervening time*; 6) суму: *sad soul, Sad October, sad imaginings, in a sad machine-made tone, this sad conception, with sad austerity, sad doubts, sad countenances, a rather sad letter, her sad marriage, her sad mouth*; 7) відчаю: *this despairing day or two* [7].

Однією з характерних особливостей мовлення автора є образність, що свідчить про багатство авторського асоціативного мислення. У досліджуваному романі присутня велика кількість яскравих метафор, які разом із загальними характеристиками ситуації як такої, підкреслюють основні риси комуніканта-песиміста й певні особливості його емоційного та психологічного стану.

Метафора, як художній засіб, «що полягає в переносному вживанні слова або виразу на основі аналогії, схожості або порівняння» [3, с. 687], з позицій комунікативної лінгвістики кваліфікується як спосіб оптимізації інтерактивності комунікантів, засіб комунікативного впливу [2, с. 329]. Використання метафори у песимістичних висловленнях підсилює емоційність мовлення песиміста та акцентує увагу на окремих аспектах вираження песимістичного світобачення.

Серед трьох типів метафор, виокремлених науковцями (номінативної, когнітивної, образної), саме когнітивна метафора демонструє наявність семантичних компонентів, які однозначно вказують на нестабільність емоційного стану суб'єкта-носія песимізму. Наприклад: “*And my sin will kill him and not kill me!*”; “*And yet, dearest*”, *he quickly added, observing now the remark had cut her...*” [7].

Гіпербола – це «стилістична фігура, що ґрунтується на перебільшенні предмета, інтенсивності ознаки, перебігу дії з метою увиразнення й аргументації» [2, с. 85]. В гіперболі відбувається зіткнення звичайного, природного та неможливого, нереального, гротескного, й реалізуються одночасно два значення слова: основне, предметно-логічне й контекстуально-емоційне [5].

В романі Томаса Гарді «Тесс із роду д'Ербервіллів» використання гіперболи зумовлене наміром автора посилити емоційний вплив на читача. Письменник, вживаючи гіперболу, завжди розраховує на те, що читач зрозуміє перебільшення як умисний стилістичний прийом. Обидва розуміють, що висловлення має певний підтекст [5].

Зокрема у висловленні *“Tis a thousand pities your husband can't see 'ee now – you do look a real beauty!” said Izz Huett*” [7], гіпербола *“a thousand pities”* використовується для посилення похмурої атмосфери. Комунікант гіперболізує кількість пережитих страждань, що вказує на такі ознаки песимізму як сум та зневіра у кращому майбутньому.

У ході опрацювання фактичного матеріалу було виокремлено гіперболи, основними елементами яких є наступні лексеми: 1) *“a hundred”*: *“hundreds of miles”*, *“hundreds of years”*, *“the sun rose a hundred prismatic hues”*, 2) *“a thousand”*: *“a thousand pities”*, *“a thousand years”*, 3) *“a dozen”*: *“some dozens of times”*, *“a dozen shoots”*, *“a dozen miles over hilly country”*, *“mentally aged a dozen years”* [7]. Перебільшення тут засновано, головним чином, на взаємодії двох типів лексичних значень слів.

У наведених прикладах епітети, метафори та гіперболи вказують на реалізацію песимізму як ситуативного феномену, який вказує на очікування негативного результату в конкретній ситуації [6, с. 316]. Ситуативний песимізм є продуктом індивідуального досвіду; результатом його є дії, адаптивні в конкретних ситуаціях [8].

Отже, лексичні стилістичні засоби, якими послуговується комунікант-песиміст, створюють загальну емоційну напругу та посилюють експресивність песимістичних висловлень. Ці стилістичні засоби актуалізують якісні ознаки песимізму і сприяють вираженню песимістичного світобачення мовця.

Список використаної літератури

1. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. Москва: «Советская Энциклопедия», 1990. 685 с.
2. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2006. 716 с.
3. Словник української мови в 11 томах: / ред. колег. І. К. Білодід (голова) та ін. К.: Наукова думка, 1970–1980. Т. 4. / ред. А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, П. П. Доценко. К.: Наукова думка, 1973. 840 с. URL: <http://sum.in.ua/p/4/687/2> (accessed: 07.03.2021)
4. Тлумачний словник сучасної української мови / за ред. В. С. Калашника. Харків: Белкар-книга, 2005. 800 с.
5. Ушкова Л. Н. Стилистический прием гиперболы в художественной прозе. URL: http://www.ae-lib.org.ua/salinger/Texts/_Ushkova-Giperbola.htm (accessed: 9.03.2021)
6. Armor, D. A., Taylor S. E. Situated optimism: Specific outcome expectancies and self-regulation. *Advances in Experimental Social Psychology*. 1998. Vol. 30. P. 309–379.
7. Hardy T. Tess Of The d'Urbervilles. URL: <http://www.gutenberg.org/files/110/110-h/110-h.htm#> (accessed: 9.03.2021)
8. Peterson, C. The future of optimism. *The American Psychologist*. 2000. Vol. 55(1). P. 44–55.

Невербальні особливості крос-культурної комунікації

Механізми опрацювання та збереження інформації є однаковими в усіх людей, проте національні особливості світобачення і психології створюють розмаїття ментальних образів, які не збігаються в різних культурах. Крім того, міжкультурна комунікація – це ще й особливе мистецтво збагнути психологічний настрій, душевний стан співрозмовника, який належить до іншого соціокультурного або національного середовища. Для цього потрібні знання з психології невербального спілкування, уміння розшифровувати мову поглядів, жестів, ходи, навички швидкого зчитування максимально корисної інформації з найдрібніших психологічних деталей у процесі комунікації.

Незважаючи на наявність важливих загальних властивостей, між природною мовою і мовою тіла є помітні фундаментальні відмінності, які не дозволяють розглядати ці мови як ізоморфні семіотичні коди або хоча б як явища одного порядку.

По-перше, між носіями природної мови існує певна згода щодо форми, значення і вживання мовних одиниць: майже про кожен елемент мови, який вільно володіють цією мовою, можуть сказати, належить він мові чи ні, і якщо так, то що він означає і як вживається в реченні і тексті, при цьому великої розбіжності в думках зазвичай не спостерігається. І хоча в більшості випадків мало людей здатні точно і ясно описати семантику мовних одиниць або сформулювати правила їх вживання, всі вони приблизно однаково реагують і на можливі зміни форми одиниць, і на зміну значення, причому це стосується не лише центру мовної системи, а й периферії. Всі природні мови складаються з відносно стабільних і дискретних одиниць.

У той же час ніякої порівнянної стабільності і дискретності в мовах тіла не виявляється: невербальна мова є набагато більш нестійкою і варіативною, що проявляється як в самих одиницях, тобто в жестовій лексиці, так і в правилах їх комбінування, або в жестовому синтаксисі. Немає також чіткої згоди носіїв мови тіла щодо складу і особливостей функціонування системи цієї мови: лише центр системи більш-менш окреслений, а периферія не лише погано описана, але й недостатньо досліджена. Наприклад, буває досить важко зрозуміти чи є певні невербальні одиниці жестокими знаками, чи це просто незначущі фізіологічні рухи[1].

Ми використовуємо невербальні засоби спілкування для передачі та інтерпретації повідомлень. Невербальна комунікація доповнює вербальну комунікацію, надаючи додаткову інформацію, що виходить за рамки сказаного. Вона включає в себе жести, вітання, орієнтацію тіла, вираз обличчя та інші прояви емоцій. Ми також надсилаємо повідомлення через дотик, зоровий контакт і використання особистого простору.

Так само, як і вербальна комунікація, невербальна комунікація варіюється в різних культурах. Тому важливо не обмежувати вивчення іноземної мови лише лексичним та граматичним аспектами, але й враховувати те, як інтерпретувати і передавати невербальні повідомлення.

Гнучкість в невербальному спілкуванні може бути важко досяжною. У той час як вербальна поведінка є продуманою і свідомою, невербальна комунікація часто відбувається несвідомо. Це ускладнює її регулювання або модифікацію. Інтерпретація також може бути проблемою, оскільки невербальне спілкування часто є неоднозначним [3].

Доцільно зауважити, що невербальна комунікація залежить від типу культури. Є, звичайно, жести, експресивні сигнали які майже однакові в усіх народів (посмішка, сердитий погляд, насуплені брови, хитання головою). Водночас є досить багато невербальних засобів, звичок, притаманних лише одній нації.

Існують невербальні сигнали, які в різних культурах несуть різну інформацію. Те, що може здатися одним і тим же жестом, може мати абсолютно різні значення в різних культурних контекстах. Кивок головою, наприклад, означає «я згоден» в одних культурах, але «я не згоден» в інших.

Наприклад, більшість європейських народів передають згоду, киваючи головою зверху донизу. Але болгари цим жестом передають незгоду, а японці – лише підтверджують, що уважно слухають співрозмовника.

Так, наприклад, слухаючи співрозмовника, японець майже на кожен фразу може відповідати словом «хай» («так»), супроводжуючи його кивком голови, але це зовсім не означає, що він згідний зі співрозмовником. Уживання слова «хай» зазвичай означає лише «я уважно вас слухаю». Традиційна японська мораль не дозволяє відповідати «ні».

Популярний жест «коло», утворене пальцями руки більшістю англословних народів, а також, в Європі та Азії застосовують з метою передавання інформації про те, що все гаразд. Але, у Франції цей жест означає «нічого», а в Японії – «гроші».

Специфічною знаковою системою в невербальній комунікації є контакт очей, основний засіб візуального спілкування. Якщо людина, яка опанувала культуру спілкування, хоче досягнути взаєморозуміння зі співрозмовником, вона дивиться йому в очі, тобто пам'ятає про значення візуального контакту.

Здавна відомо, що поглядом можна позитивно або негативно вплинути на іншу людину. Етнографи навіть ділять нації на «контактні» та «неконтактні». До «контактних» відносять, наприклад, італійців, іспанців, латиноамериканців, арабів. У їх спілкуванні погляд має велике значення. Представниками «неконтактних» культур вважаються народи Скандинавії, Японії, Індії, Пакистану, де не прийнято прямо розглядати людину.

У різних культурах існують певні правила візуальної поведінки. З раннього віку англійців вчать уважно слухати інших людей і дивитися співрозмовнику прямо в очі. Вони просто змигають очима, щоб показати, що вони слухають або чули те, що було сказано. Такий зоровий контакт показує інтерес і вважається ввічливим.

США, навпаки, не прийнято витріщатися людей [2]. Американці дивляться своєму партнерові прямо в очі лише тоді, коли хочуть пересвідчитися, що їхнє повідомлення було зрозуміле. Вони уникають пильних поглядів. Зазвичай їхній погляд може блукати по обличчю співрозмовника, а потім на деякий час залишати його. Ця різниця у візуальній поведінці змушує англійців замислитися, чи слухають їх взагалі американські партнери. Американці, з іншого боку, не впевнені, чи їх зрозуміли англійські співрозмовники.

Існують міжкультурні відмінності в обсязі особистого простору, необхідного індивідам для того, щоб відчувати себе комфортно при спілкуванні. Люди з густонаселених країн, як правило, потребують менше особистого простору. У менш заселених країн, люди зазвичай віддають перевагу більшій відстані при особистій комунікації. Порушення культурних уподобань щодо особистого простору можуть викликати дискомфорт.

Використання дотику тісно пов'язане з особистим простором. У безконтактних культурах люди рідко торкаються інших, якщо вони не знаходяться в інтимних стосунках. Представниками безконтактних культур є жителі Північної Америки, німці, англійці і багато азійських культур.

На відміну від цього, представники контактних культур регулярно використовують дотик для прояву прихильності до інших—навіть у ділових відносинах. Люди в контактних культурах зберігають менше особистого простору і частіше вступають в зоровий контакт. До цієї групи належать жителі Південної Європи араби та латиноамериканці.

Існують також міжкультурні відмінності в реакціях на випадковий дотик. Представники західних культур більше ображаються на дотики незнайомих порівняно з азійськими культурами. Це пояснюється тим, що азійські території дуже щільно заселені і їх жителі були соціалізовані, щоб ігнорувати випадкові дотики.

Існують міжкультурні відмінності і в навмисному дотику. У деяких культурах немає нічого незвичайного в тому, що гетеросексуальні чоловіки тримають один одного за руки в знак дружби. На Заході це означало б сексуальну близькість. Сексуально консервативні культури менш схвально ставляться до контактів між представниками протилежної статі. В англійських культурах вважається нормальним ласкаво гладити дитину по голові. В той же час у багатьох частинах Азії торкатися чиеїсь голови є неприпустимим, оскільки вона вважається священною частиною тіла.

Дослідники виділили шість універсальних виразів обличчя, що використовуються для передачі емоцій: гнів, відраза, страх, щастя, печаль і здивування. Ці вирази обличчя розпізнаються і інтерпретуються однаково в різних культурах. Незважаючи на це, люди в усьому світі по-різному висловлюють свої емоції в соціальних ситуаціях.

Існують також культурно обумовлені способи вираження індивідами певних емоцій. Так, наприклад, посмішка зазвичай асоціюється із задоволенням, але може також передавати прихильність або ввічливість, або навіть приховувати справжні почуття. У деяких азійських культурах посмішка використовується для того, щоб приховати емоційний біль або збентеження. Представники Північної Америки посміхаються, щоб передати дружелюбність і

доброзичливість і роблять це частіше, ніж північні європейці, які посміхаються лише тоді, коли дійсно відчують себе щасливими.

Отже, одне з найважливіших місць в міжкультурній комунікації займає невербальне спілкування. Система невербальних засобів комунікації є найпростішою і найекономічнішою системою, що усуває зайві формальні засоби та дозволяє досягти однозначності комунікації за умов узагальненого та полісемантичного характеру власне мовних засобів. Значущість невербальних засобів міжкультурної комунікації зумовлює необхідність ознайомлення з ними під час вивчення іноземної мови.

Список використаної літератури

1. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. М.: Новое литературное обозрение, 2002. 592 с.
2. Hall E. T. The Hidden Dimension. New York : Doubleday & Co, 1966. 270 p.
3. Seelye H. N., Seelye-James A. Cultural Clash: Managing in a Multicultural World. IL: NTC Business Press, 1996. P. 118-119.

Кіндер Я. М., студентка,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

Актуалізація концепту PÜNKTLICKEIT у німецькомовному віртуальному дискурсі

У 90-х роках ХХ ст. термін «концепт» увійшов у науковий обіг і почав співіснувати разом із іншими подібними йому термінами. Незважаючи на безліч його трактувань і широке використання у багатьох гуманітарних науках і не тільки, «концепт» – це лінгвістична одиниця ментального лексикону, яка є сукупністю значень, цінностей і норм як результату пізнавальної діяльності людини.

Мета нашого дослідження полягає у розкритті змістового наповнення концепту PÜNKTLICKEIT, об'єктивованого у віртуальному дискурсі німецької мови.

Об'єктом наукової розвідки виступають мовні засоби об'єктивації концепту PÜNKTLICKEIT у німецькомовному віртуальному дискурсі на **предмет** специфіки їхнього використання у віртуальному дискурсі.

Оскільки концепти актуалізуються в дискурсі, вважаємо необхідним з'ясувати значення цього терміну. Український лінгвіст Ф. Бацевич трактує його так: «Дискурс – тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, тривалий у часі процес, утілений у певній кількості повідомлень; мовленнєвий потік, що має різні форми вияву, відбувається у межах одного чи кількох каналів комунікації, регулюється стратегіями і тактиками учасників спілкування і являє собою складний синтез когнітивних, мовних і позамовних чинників, залежних від тематики спілкування. Дискурс має своїм результатом

формування різноманітних текстів і мовленнєвих жанрів» [1, с. 43-44]. Л. А. Пасик розглядає віртуальний дискурс «як сукупність текстів, присвячених одній темі, і як комунікативну подію, яка має свої диференційні ознаки: ця подія дистантна і пролонгована у часі» [6, с. 38]. Багатогранною є й палітра визначень «концепту». Нам імпонує дефініція В. І. Карасика: «концепт – багатовимірне смислове динамічне утворення, в якому виділяються ціннісна, понятійна та образна сторони, для вираження якого необхідна уся сукупність мовних та позамовних засобів, які прямо чи опосередковано ілюструють, уточнюють чи розвивають його зміст» [3, с. 109-110]. Концепт, на думку Й. А. Стерніна, не завжди є заміником реальних предметів, він може замінити певні частини предмета чи реальних дій [2, с. 270].

Для нашого дослідження зосередимося на одному з лінгвокультурних концептів, що є знаковим для німецької ментальності. Розгляд об'єктивації концепту PÜNKTlichkeit у віртуальному дискурсі розпочнемо із цитати А. Гуревича: «*Es gibt nur wenige andere Kulturindikatoren, die ihr Wesen so charakterisieren würden, wie das Verständnis der Zeit. Es verkörpert das Weltbild der Ära, das Verhalten der Menschen, ihr Bewusstsein, den Rhythmus des Lebens, die Einstellung zu Dingen*» (Гуревич, 1984, с. 103).

Концепт PÜNKTlichkeit є багатовимірним ментальним утворенням, у якому задовано знання про традиції і норми поведінки, а через них – про ставлення німців до часу. У німецькій лінгвокультурі представлено багато *говірок та афоризмів про концепт ZEIT* (час) у контексті концепту PÜNKTlichkeit:

- Unpünktlichkeit ist keine Frage der Zeit. (*Ernst Ferstl* (*1955) (Запізнення – це не питання часу.)

- Meine Pünktlichkeit drückt aus, daß mir deine Zeit so wertvoll ist wie meine eigene. (*Helga Schäferling* (*1957) (Моя пунктуальність показує, що ваш час для мене такий же цінний, як і мій власний.) [5].

Культурним підґрунтям реалізації семантичного компоненту концепту PÜNKTlichkeit у ментальній ідентичності німців можна назвати традиційні західноєвропейські цінності, які базуються на золотому правилі моралі: «*Behandle andere so, wie du willst, dass sie dich behandeln*». Щодо часового виміру цей імператив можна переформулювати таким чином: бережи час інших так само, як і свій власний, оскільки час є матерією життя.

Цікавою ілюстрацією щодо структурованого розуміння часу є афоризм німецького мислителя Ф. Ніцше: «*Die Länge des Tages. Wenn man viel hineinzustecken hat, so hat ein Tag hundert Taschen* (Довжина дня. Коли маєш багато що вкласти, день має сотню кишень)» (*Nietzsche, 1960, p. 306*). Цей афоризм є переконливим свідченням монохронності німецької лінгвокультури, у якій день уподібнюється до стільників, що складаються з чарунок, які важливо заповнити змістовними діями, і їх вистачить, аби ж тільки було, що в них покласти.

Концепт PÜNKTlichkeit семантично корелює з похідним від нього PÜNKTlichsein (бути пунктуальним), і це є надзвичайною за важливістю культурною установкою ментальної ідентичності німців, а тому і невіддільним атрибутом їхнього лінгвокультурного етикету.

Отже, PÜNKTlichkeit – це не лише один з основних лінгвокультурних концептів у ментальній ідентичності німців, а й першоджерелом для багатьох інших знакових констант, та охоплює фактично всі сфери буття німецькомовної спільноти, досягнути порозуміння з якою без відчуття сутності PÜNKTlichkeit неможливо. Отже, пунктуальність закарбувалась у ментальній ідентичності німців передусім як мірило поваги та шанобливого ставлення до іншої людини.

Список використаної літератури

1. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації. Київ : Довіра. 2007. С. 90-91.
2. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Москва : Гнозис. 2004. С. 73-187.
3. Лутовинова О. В. Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса. Волгоград : Издательство ВГПУ «Перемена». 2009. С. 314-352.
4. Пасик Л. А. Об'єктивація та дискурсивна профілізація концепту PARTNERWAHL/ВИБІР ПАРТНЕРА (на матеріалі німецької мови) : дис ... канд. філол. наук : 10.02.04 «Германські мови». URL : [http://phd.znu.edu.ua/page/dis/02_2016/Pasyk_dis.pdf] (besucht am 10. 02. 2021)
5. Zitate und 1 Gedicht über Pünktlichkeit: URL : [https://www.aphorismen.de/suche?f_thema=P%C3%BCnktlichkeit] (besucht am 10. 02. 2021)
6. Ist es unhöflich, zu pünktlich zu sein? URL : [https://www.tagesspiegel.de/berlin/puenktlichkeit-in-deutschland-ist-es-unhoeflich-zu-puenktlich-zu-sein/25158454.html] (besucht am 10. 02. 2021)

Коляда Е. К., канд. філол. наук, професор,
завідувач кафедри практики англійської мови,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Лехкобит В. В., учень, Ліцей імені Олени Пчілки м. Ковеля

Комунікативно-прагматичний аспект висловлень застереження

Комунікація – двосторонній процес: породження мовлення і його сприйняття. Мовець має на меті передати певне повідомлення, а завдання слухача – адекватно сприйняти інформацію. У більшості випадків люди спілкуються для обміну новою інформацією, знаннями, а також висловлюють прохання або спонукають один одного до дії [3, с. 113]. Спонукування до певних дій передбачає застереження, яке тлумачиться як настанова попередити іншу людину про небезпеку і порадити їй бути обережною. Це засвідчує аналіз словникових дефініцій німецьких слів *die Warnung* і *warnen* та українських застереження і застерігати:

Warnung (Substantiv (Femininum)) – Hinweis auf etw. jmdm. Drohendes, auf Gefahr für jmdn.;

warnen (schwaches Verb) – jmdn. auf etw. ihm Drohendes, auf Gefahr für ihn hinweisen und ihm dadurch raten, sich vorzusehen [8];

застереження 1. Дія за знач. застерегти. 2. Те, що застерігає від чого-небудь; пересторога, осторога; перестереження;

застерігати – заздалегідь попереджати когось про щось небезпечне, небажане; остерігати, перестерігати [5].

Мовленнева поведінка учасників комунікативної ситуації залежить від того, що для них є важливим [7, с. 79]. Згідно з Л. Ф. Бітцером, ситуацію небезпеки можна описати так: «Якщо хтось каже, що це небезпечна ситуація, його слова означають, що якісь події, особи або об'єкти загрожує йому, комусь іншому чи чомусь, що має цінність» [9, с. 1]. Ситуації загрози властива наявність потенційної небезпеки і певна обмеженість в часі для прийняття рішення. Мовець оцінює поведінку комунікативного партнера як необережну, необдуману і намагається застерегти його від виконання/невиконання певної дії. У такий спосіб він виявляє йому своє дружнє ставлення і турбот [2, с. 34]. Як зауважує А. Вежбицька, ми застерігаємо людей з приводу того, що, на нашу думку, є неминучим, бажаючи, таким чином, якнайбільше повідомити їм про певну майбутню подію і дати їм можливість підготуватися до неї [1, с. 267-268].

У процесі спілкування відбувається обмін інформацією між співрозмовниками за допомогою мовленневих актів, які виступають центральними поняттями прагмалінгвістики. Особливістю прагматичного підходу до аналізу мови є розгляд мовленневого акту як цілеспрямованого висловлення, яке визнається основною одиницею людського спілкування. Висловлення застереження можна розглядати як особливий прагматичний тип мовленневого акту. Т. В. Крупкіна трактує мовленневий акт застереження як гібридний, оскільки у ньому поєднуються дві іллокуції – директивна та

асертивна. Директивна складова застереження полягає у спонуканні адресантом адресата до певної дії в інтересах останнього, асертивна складова – це повідомлення адресатові певної невідомої йому інформації, що релевантна для предикованої у спонуканні дії. Іншими словами, застереження складається з повідомлення адресатові про загрозову ситуацію і поради/вимоги вжити певних заходів [4, с. 48]. Застереження, за словами М. М. Гавриш, є не категоричним директивним мовленнєвим актом, який полягає у вказівці адресанта на те, що вчинення деяких дій для адресата є небажаним, некорисним [2, с. 34].

Висловлюючи застереження, адресант допускає, що адресат може перебувати в ситуації вибору стосовно майбутньої дії, мати сумнів у її доцільності. Головними прагматичними ознаками мовленнєвого акту застереження є право адресата виконувати/не виконувати дію. З огляду на це, адресант змушений докласти певних зусиль для реалізації свого волевиявлення. Йому необхідно висловитись таким чином, щоб адресат усвідомив можливу небезпеку і сприйняв застереження.

Т. В. Крупкіна виокремлює експліцитний й імпліцитний мовленнєві акти застереження [4, с. 50]. Експліцитний мовленнєвий акт реалізується директивом, де перформативне дієслово *warne* вжите у першій особі однини дійсного способу та зазвичай супроводжується аргументацією. Експліцитні мовленнєві акти застереження є досить категоричними. Наприклад:

Ich warne Sie, wenn ich erfahre, dass sie rückfällig geworden sind, dann nehme ich mein Angebot zurück, Sie wissen so gut wie ich, dass es Ihre einzige Möglichkeit ist, aus dieser Misere, in der Sie sich befinden, herauszukommen [10].

Мовець застерігає свого співрозмовника від негативних наслідків, які можуть очікувати його в разі нерозважливої поведінки (*dann nehme ich mein Angebot zurück*). Апелюючи до розсудливості адресата (*Sie wissen so gut wie ich, dass*), мовець зазначає обставини, які склалися (*es Ihre einzige Möglichkeit ist, aus dieser Misere, in der Sie sich befinden, herauszukommen*), що підкреслює моральний обов'язок адресанта висловити застереження.

Імпліцитний мовленнєвий акт – це мовленнєва дія, коли один іллокутивний акт здійснюється безпосередньо за допомогою іншого мовленнєвого акту [6, с. 196]. До прикладу:

Ich an deiner Stelle würde nicht versuchen, irgendwie nachzuhelfen, wenn es das ist, was du vorhast. In dieser Welt ist von sogenannten wohlmeinenden Leuten schon viel Schaden angerichtet worden [11].

У цьому прикладі мовець підкреслює важливість для нього інтересів комунікативного партнера. Апелюючи до того, що робив би він на місці слухача, мовець намагається запевнити співрозмовника, що на його місці він вчинив би саме так, що це найкращий вихід. Вираження застереження уможливується завдяки тому, що адресант аргументує доцільність дії, до якої він спонукає адресата (*In dieser Welt ist von sogenannten wohlmeinenden Leuten schon viel Schaden angerichtet worden*).

Вживання некатегоричних форм вираження застереження у процесі спілкування усуває прямолінійність, яка може призвести до зіткнення точок зору й інтересів.

Отже, адресант є суб'єктом мовлення, суб'єктом каузації дії, тобто джерелом мовленнєвого впливу; адресант, відповідно, є об'єктом каузації дії, тобто особою, що зазнає мовленнєвого впливу і, таким чином, спонукається до дії. Застереження, з одного боку, не є наполегливою спробою спонукати адресата виконати якусь дію; висловлення застереження лише інформує адресата про те, що буде для нього корисним. З іншого боку, застереження як спонукальний мовленнєвий акт передбачає вплив мовця на майбутні дії адресата.

Список використаної літератури

1. Вежбицка А. Речевые акты. *Новое в зарубежной лингвистике*: Вып. 16: Лингвистическая прагматика. Москва: Прогресс, 1985. С. 251–275.
2. Гавриш М. М. Мовленнєвий акт застереження: соціолінгвістичний аспект. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*. 2015. Вип. 9. С. 33–38.
3. Забродська Н. В. Передумови успішної комунікації. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2005. № 22. С. 113–115.
4. Крупкіна Т. В. Структурно-семантичні типи висловлень застереження в німецькомовному діалогічному дискурсі. *Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна. Іноземна філологія*. 2017. Вип. 86. С. 48–55. DOI: 10.26565/2227-8877-2017-86-06
5. Новий тлумачний словник української мови у чотирьох томах. Том 2. Київ : Видавництво «Аконіт», 1999. 910 с.
6. Серль Дж. Косвенные речевые акты. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва : Прогресс, 1986. Вып. 17: Теория речевых актов. С. 195–222.
7. Ущина В. А. Позиціонування суб'єкта в англomовному дискурсі ризику: соціокогнітивний аспект: монографія. Луцьк: Вежа-Друк, 2015. 380 с.
8. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. URL: <https://www.dwds.de/> (besucht am 01.03.2021)
9. Bitzer L. F. The Rhetorical Situation. *Philosophy and Rhetoric*. 1968. Vol. 1. P. 1–14.

Список джерел ілюстративного матеріалу

10. Bechstein M. Keine Träne mehr. Linz: Wagner Verlag, 2007. 622 S.
11. Granger A. Mord ist aller Laster Anfang. Köln: Bastei Lübbe, 2010. 320 S.

Політичний жаргон у газетному тексті

Жаргон (французьке *jargon*, імовірно від галло-романського *gargone* – базікання), соціальний діалект; відрізняється своєю специфічною лексикою і експресивністю зворотів, але не володіє власною фонетичною і граматичною системою. Розвивається у середовищі більш менш замкнутих колективів: школярів, студентів, військовослужбовців, різних професійних груп [1]. Жаргон – це мова соціальної чи професійної групи, що відрізняється наявністю особливих слів і виразів, властивих лише цій групі [2].

Політичний жаргон посилається на слова та фрази, які використовують політики, лобісти, засоби масової інформації, щоб мати можливість обговорювати політичні проблеми або питання більш швидким, закодованим способом. Він є спільним набором фраз, висловлених близькими до політики людьми. Поняття «політичний сленг» й «політичний жаргон» часто використовують як синоніми, щоб привернути увагу до слова або словосполучення у політичному контексті.

Сленг за визначенням декількох словників (Oxford, Cambridge, Webster), містить наступні характеристики: 1) елемент неформального (нелітературного) прошарку лексики; 2) більш активне застосування в усній мові; 3) вживання, обмежене контекстом або соціальними рамками. Жаргон, за тими ж джерелами – це слова та вирази, що їх використовує певна група осіб (професіоналів), які важко зрозуміти за межами цієї групи [7, 8, 10].

Окреслюючи межі лексики, включеної в *The Oxford Dictionary of American Political Slang*, автори словника образно називають його «Політичним есперанто», так як, потрапляючи в американську політичну сферу (Вашингтон), ви не тільки перетинаєте реальне шосе (Beltway), але і невидиму межу в країну, де місцеві (політики) говорять на іншій мові [6]. Таким чином, використовуючи в назві словника термін «політичний сленг», автори, обґрунтовують свій вибір та, по суті, визначають його як політичний жаргон.

Чак Маккатчон і Девід Марк – автори лексикографічної праці «Розшифровка жаргону, сленгу та порожніх слів мови американської політики» (*Dog Whistles, Walk-Backs and Washington Handshakes: Decoding the Jargon, Slang, and Bluster of American Political Speech*), опублікованої у 2014 році, взагалі вважають, що політичний сленг – це одна з форм жаргону, який допомагає підтримувати загальне почуття приналежності до особливої групи лексики [9].

Політичним жаргонізмам притаманні яскраво виражені експресивні якості, так як при скороченні однієї частини складного слова виникають додаткові смислові відтінки (наприклад, іронія, зневага), нашаровуються на основне лексичне значення. У наведених нижче прикладах жаргонізми дуже емко та коротко, з певною часткою іронії характеризують складні, специфічні поняття і феномени політичної сфери:

- *Oppo-research* (opposition research) – політичне дослідження, яке спеціалізується на пошуках «брудної» інформації про опонентів. Напр., *What usually makes or breaks a candidate for the White House. Expensive, high-quality oppo-research...* (NY Times, July 24, 2014);

- *Brexit* (Britain + exit) – вихід Великобританії з Європейського Союзу. Напр., *Brexit: three reasons it should not be treated lightly...* (The Guardian, Jan 5, 2016);

- *Eurogeddon* (Europe + armageddon) – вкрай небезпечна економічна, політична або військова криза в Європі. Напр., *Certainly the Greek bailout is back on track, and the immediate prospect of Eurogeddon has receded*” (The Guardian, Nov 30, 2012).

Політичні жаргонізми-акроніми привертають увагу своєю незвичайною фонетичною формою, крім того, вони можуть набувати додаткового значення свого омофона. Так, наприклад, *RINO* (Republican in name only) – член Республіканської партії, якого вважають занадто консервативним – є омонімічним слову *rhino* (носоріг), що, можливо, породжує, додаткове оцінне значення акроніма – товстошкірий, грубий. Напр., *New Jersey Governor Chris Christie is branded with a four-letter word, RINO (Republican In Name Only)* (The Guardian, Aug 4, 2013).

При словосполученні експресивність політичних жаргонізмів може посилюватись за рахунок утворення ідіоматичних лексем, вони виокремлюються у серйозному політичному контексті, привертають увагу, так як вимагають додаткових зусиль для «розшифровки» значення:

Waitress mom – заміжня жінка з дітьми, яка має низькооплачувану роботу і недостатню освіту. «In California she carried so-called *waitress mom*’ by a 2-1 margin» (The Guardian, Feb 9, 2008).

Політичний жаргон став невід’ємною частиною не лише мовлення політиків, журналістів, але й народу, зокрема україномовного. Його творча обробка суспільних, політичних реалій є джерелом для журналістських текстів, котрі поширюють ці жаргонні слова, поступово роблять їх частотою вживаними. Так, скажімо, у період передвиборчої кампанії та парламентських виборів у 2012 році стають частотними такі слова, як «*тушка*» у значенні голосування виборця за партію, прибічником якої він не є, переважно з матеріальної зацікавленості; прикладка «*виборці-гастролери*» має схоже лексичне значення, а саме куплені голоси виборців. До цієї ж когорти можна зарахувати жаргонізми на позначення тих чи інших правопорушень під час голосування: «*гречка*», «*каруселі*», «*струмок*» (ручайок), технологія «*косинка*», технологія «*синій светр*», котрі ще не зафіксовані словниками: «Словник сучасного українського сленгу» [3], “арго, жаргон, сленг: «Соціальна диференціація української мови» [4].

Отже, політичний жаргон є ефективним засобом створення і вираження експресивності в текстах ЗМІ політичної тематики, відповідаючи їх прагматичній спрямованості на управління громадською думкою, формування у масового адресата певної оцінки інформації і заданої емоційної реакції на неї.

Список використаної літератури

1. Косцинський К. Чи існує проблема жаргону? *Питання літератури*. 1988. №5. С. 181-191.
2. Словник української мови: в 11 т. Т. 2: Г–Ж / за ред. А. П. Білоштан, М. Ф. Бойко, В. П. Градова, Г. М. Колесник, О. П. Петровська, Л. А. Юрчук. Київ : Наукова думка, 1971. С. 509.
3. Словник сучасного українського сленгу / за ред. Т. Кондратюк. Харків : Фоліо, 2006. 350 с.
4. Ставицька Л. Арго, жаргон, сленг: Соціальна диференціація української мови. Київ : Критика, 2005. 464 с.
5. Мисюра К. Використання жаргонів у суспільно-політичних виданнях. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвуз. зб. наук. пр. молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / редактори-упорядники В. Ільницький, А. Душний, І. Зимомря. Дрогобич : Посвіт, 2015. Вип. 11. С. 123-127.*
6. Barrett G. *The Oxford Dictionary of American Political Slang*. Oxford: Oxford University Press, 2006. 322 p.
7. Cambridge dictionaries online. URL: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british> (accessed on March 10, 2021)
8. Oxford dictionaries. URL: <http://www.oxforddictionaries.com> (accessed on March 10, 2021)
9. Ch. McCutcheon *Decoding the Jargon, Slang, and Bluster of American Political Speech*. URL: <http://dogwhistlebook.com/book> (accessed on March 10, 2021)
10. Merriam-Webster online. URL: <http://www.merriamwebster.com/> (accessed on March 10, 2021)

*Літкович Ю. В., канд. філол. наук., доцент
кафедри іноземної та української філології,
Луцький національний технічний університет*

English Poetic Discourse from the Perspective of Multimodality

Multimodality as a separate phenomenon did not attract the attention of humanities scholars until the end of the 20th century, but the whole practice of communication and writing works of art has always been multimodal. G. Kress defines multimodality as a process of communication using different modes (writing, speaking, gestures, visual images, etc.). In fact, the mode according to G. Kress is a channel of communication, culturally recognizable by transmitting information from one interlocutor to another.

Jeff Bezemer and Carey Jewitt defined in their work (2017) that if a “means for making meaning” is a “modality”, or “mode”, as it is usually called, then we might suggest that the term “multimodality is a recognition of the fact that people use multiple means of meaning making”. But that recognition alone does not accurately describe the notion of multimodality. After all, Saussure, writing in the early 20th century, already suggested that “linguistics was a branch of a more general science he called semiology”. Since then the branches of that imaginary science have continued to specialise in the study of one or a small set of means for making meaning: linguistics on speech and writing, semiotics on image and film [1].

Eugenia Labenska argues that multimodality is a key concept in multimodal studios. This word is formed by prefixation. The prefix *multi-* indicates the plurality of objects, relationships, functions or the repetition of a particular action. In turn, the noun modality (from the Latin *modus* – size, method, image) has a different content in the context of a discipline in which it is actually used, such as in linguistics, psychology, programming, philosophy, music [2]. From the point of view of psychology, multimodality is defined as belonging to a certain sensory system and is used to characterize sensations. It is claimed that the corresponding stimuli cause the appearance of a certain sensation in a particular sensory system of man – visual, auditory, gustatory, tactile. Man perceives and constructs the world in a multimodal way, that is, in the synesthesia of all sensations – sight, taste, hearing.

Verbal and nonverbal means of communication are involved in any communicative act, which makes it multimodal. There is a statement that there is no monomodal text at all. Thus, multimodality is the simultaneous involvement of several semiotic codes (resources) in communication [3]. Language appears only as one such resource. The most important is to identify the specifics of integration and interaction of different modes, in other words, semiotic resources, in the process of sign creation [2].

Currently, a number of areas are being developed in multimodal studios, namely: socio-semiotic, communicative, and interactive. These differences are not surprising, because researchers face different challenges. In a broad sense, the concept of mode is explained as a volatile, insignificant property of the object, which characterizes it only in certain states, as well as a way of being, acting, feeling and thinking.

The analysis of a literary text in the multimodal aspect is the subject of research by O. P. Vorobyova, who belongs to the classification of manifestations of multimodality in the English-language literary text. Thus, according to this classification, multimodality is divided into explicit (external), implied (built-in, hidden) and integrated, and its manifestations can take the form of configurations of different semiotic modes (visual, audio, taste, tactile, etc.), artistic imitation of different arts, transgression between the material and mental, "real" and virtual art worlds or verbal holography [3].

As noted above, multimodality involves the construction of images of natural elements at the intersection of different modes of poetic discourse. Each of which appeals to a certain sensory system of the addressee, in other words, visual, auditory, gustatory, olfactory.

In poetic texts, accompanied by illustrations, images of natural elements are constructed at the intersection of verbal and visual modes. Verbal, visual, auditory, kinesics, olfactory, and taste modes interact during the construction of poetic images of natural elements embodied in installations located in nature or in urban locations.

References

1. Jeff Bezemer and Carey Jewitt. *Multimodality: A guide for linguists*. London: Continuum. 2017.
2. Nórgaard N. *Multimodality: Extending the Stylistic Tol-Kit*. In D. McIntyre, V. Busse (Eds.), *Language and Style : In Honour of Mick Short*. London: Palgrave Macmillan. P. 433- 449.
3. Воробйова О. П. Смак “Шоколаду”: інтермедіальність й емоційний резонанс. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Філологія*, 15(1), С. 5-11.

Макарук Л. Л., докт. філол. наук,
доцент кафедри прикладної лінгвістики,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

Специфіка структурних компонентів англомовних інфографічних текстів (на матеріалі ресурсів, присвячених COVID-19)

Другий рік поспіль мешканці усієї планети переживають не найкращі часи, впроваджуючи радикальні міри задля зменшення розповсюдження COVID-19. На превеликий жаль, не всі вони виявляються ефективними в силу різних причин та обставин. Поради та рекомендації експертів щодо запобігання COVID-19, знайшли своє відображення в інфографічних малоформатних текстах, які будуть генеруватися доти, доки існуватиме потреба в інформуванні громадськості щодо питань, релевантних означеній проблемі.

Такі комунікативні продукти видаються лінгвістично привабливими, оскільки в одних подекуди поруч з вербальними співіснують й графічні немовні аналоги, в інших фігурують виключно останні, однак усі вони вимагають від реципієнтів достатнього спектру мультимодальних компетенцій, які дають змогу пришвидшити розуміння і здобуття необхідних навичок, які нині мають активізуватися автоматично як реакція на найскладнішу проблему сучасності.

Інфографічні тексти мають на меті шляхом графічних репрезентацій продемонструвати широкому колу осіб що робити щоб не інфікуватися, а якщо це уже трапилося, то як діяти щоб не наражати на небезпеку оточуючих. Англомовні інфографічні ресурси можна вважати своєю *lingua franca*, що покликана допомогти усім мешканцям планети швидко адаптуватися до викликів сьогодення і навчити людство миттєво приймати правильні рішення.

Проаналізуємо докладніше інфографіку, присвячену COVID-19, окресливши її ресурсне наповнення. Зауважимо, що у фокусі нашої уваги перебувають тексти, обсяг яких не перевищує 2000 знаків. Зазначимо, що вони можуть займати як сторінку формату А4, так і її більшу, або меншу частину, або ж половину. Є низка таких, що обрамлені в рамку, яка власне й визначає їх межі. Однак трапляються й ті, що не мають чітко виражених ліній, але мають чіткі обриси, які визначаються впорядкуванням елементів, які мають однакове вирівнювання та кольоровими маркерами, які не порушують загальну структуру.

Мовлячи про архітекtonіку таких текстів зауважимо, що кількість елементів, які входять до їх складу варіюється. Їх локація на сторінці теж. Проаналізувавши близько 60 одиниць, можемо стверджувати, що складу переважної більшості входять: заголовок (назва); підзаголовок (коротке пояснення), піктограми з поясненням або без пояснення; додаткові графічні компоненти, позначки організацій, які працювали над їх розробкою; контакти установ, до яких можна звертатися за допомогою (телефони, веб-адреси тощо).

Обґрунтуємо докладніше диференційні ознаки окремих складників. Закономірно, що заголовки (назви) у малоформатних текстах репрезентовані вербальними засобами, зрідка однокомпонентним (COVID-19), або двома, частіше трьома і більше. Частотними є випадки, коли назвою є повне речення, з якого й власне починається сам текст. Однак їх іноді розташовують посередині, а довкола них усі інші складники. Підзаголовкам теж характерне означене вище. Непоодинокими є випадки, коли за їх рахунок коротко висвітлюють проблему.

Видається слушним наголосити на тому, що характерною ознакою таких текстів має бути лаконічність, яка проявляється у можливості репрезентувати максимум інформації, використовуючи при цьому мінімум ресурсів. Проте, корпус ілюстративного матеріалу частково спростовує цей принцип, оскільки подекуди натрапляємо на доволі об'ємний текст. Зауважимо також, що існують тексти з кількома підзаголовками, які структурують їх загалом, поділяючи на кілька частин. Внаслідок цього, можемо стверджувати що в таких текстах можна виокремити кілька абзаців. Цьому також сприяє й обрана кольорова гама. Враховуючи тематику аналізованих інфографічних текстів, їх спектр не є широким. Зазвичай, їм характерні різні кольори, серед яких червоний, синій, чорний, сірий, жовтий. Найчастіше в одному тексті поєднують три кольори. З метою фокусування уваги на найважливіших частинах тексту, продуценти використовують червоний. Зазвичай, піктографічний сегмент репрезентовано синім кольором.

Слід звернути особливу увагу на піктограми, оскільки на них покладено ключову роль у цих малоформатних текстах. Не маємо підстав стверджувати, що їх кількість є фіксована, як і форма, розміри і кольорове забарвлення. В різних текстах натрапляємо як на чотири, так і на одинадцять чи навіть двадцять таких одиниць. Причому в одному і тому ж інфографічному тексті піктографічний сегмент можуть складати піктограми і у формі кола, і у формі квадрата з відмінним кольорово забарвленим тлом або без нього. Їхня локація може бути відцентрована, правостороння та лівостороння.

Фактично усі піктограми супроводжує словосполука або речення, яке пояснює їх значення. Незважаючи на те, що у таких інфографічних текстах ключову роль відводять зображальній графіці, і із-за їхнього загального об'єму, вербаліці мало б належати мало місця, аналізований корпус спростовує це бачення, оскільки у чималій кількості текстів вербальний складник настільки розлогий, що подекуди виходить на рівень тексту, оскільки включає два речення або більше. Крім того, не можна залишити поза увагою й інші техніки, які вкраплюються в ці пояснення, як-от варіювання кеглем, зміну його палітри тощо. Сукупність цих технік, які сучасний реципієнт не може залишити поза увагою, виводить лінгвістичні пошуки на цілком новий рівень, на якому акцент на значенні інформації відбувається різними способами, внаслідок кількох ресурсів (піктограма, пояснення, вкраплення додаткових складників в текст-супровід задля підсилення авторського задуму і апелювання до свідомості кризь зорову модальність у друкованих конструктах).

Повертаючись до аналізу складників, вважаємо доцільним зауважити, що піктограми, якими послуговуються у цих текстах мали б, на нашу думку, мати уніфікований характер і не слугувати підставою для полісемантичного прочитання. Не зважаючи на те, що вони видаються нескладними для сприйняття, і враховуючи первинну мету їхнього створення (можливість ідентичного прочитання інформації незалежно від того, якою мовою володіє/не володіє реципієнт), слід було б максимально уніфікувати ці одиниці, щоб запобігти полісемантичності. Цей аспект видається особливо цікавим та може слугувати вагомим підґрунтям для подальших лінгвістичних пошуків і розвою існуючих парадигм в сфері лінгвосеміотики.

Звернемо увагу й на вербальні складники, про які йшлося вище. Для більшості із них характерний наказовий спосіб і вони містять часто повторювані лексеми *wash, stay, cover, keep, avoid, do, no* тощо. З них власне й починається словосполука чи речення, яке прямо апелює до реципієнта, демонструючи у такий спосіб рекомендовані дії. З огляду на це, можна вести мову про мультимодальну імплікацію, що знаходить своє відображення в аналізованому корпусі. Природно, що наказові речення є потужними інструментами впливу і саме вони супроводжують піктограми, оскільки останні часто сигналізують про заборону, дозвіл або накладають певні обмеження. Отже, сплетіння вербальних та невербальних піктографічних компонентів до певної міри увиразнює значення, трансформуючи традиційні підходи до його трактування.

Інфографічні тексти мимоволі змушують нас вести мову й про мультимодальну грамотність, яка є неабияк затребуваною нині, коли ми перебуваємо у безмежному вирі інформації і щоб не піддатися маніпуляціям повинні удосконалювати навички, набувати умінь та розширювати спектр компетенцій, щоб належним чином сприймати інформацію, яка сьогодні фактично щомиті оновлюється та змушує нас постійно бути в курсі справ, щодо найактуальніших новин в медичній сфері, оскільки ми чітко усвідомлюємо гостроту глобальної проблеми COVID-19. У цьому контексті малоформатні тексти спрямовані на інформування громадськості з метою запобігання COVID-19 повинні стати ключовим джерелом комунікації між надійними продуцентами, які поширюють валідну, нефейкову інформацію, що відносно

легко сприймається внаслідок правильного структурування та ресурсного наповнення та грамотними реципієнтами, які правильно інтерпретують й усвідомлено діють, дотримуючись встановлених правил та норм.

Зауважимо, що не усім англомовним малоформатним текстам характерна тенденція класичного впорядкованого розміщення компонентів та загальноприйнята класична стратегія прочитання зліва направо. Трапляються тексти, у яких нема чіткого структурування і їхні невербальні складники можна читати по-різному, керуючись рандомною тактикою добору фрагментів, обираючи навмання спершу один із елементів, потім інший. І таких опцій може бути чимало. Власне в контексті концепції мультимодальної грамотності такі стратегії лімітуються, оскільки в рамках теорії мультимодальності існують правила, якими слід послуговуватися як під час побудови досліджуваних текстів, так і під час їх читання.

Окрім обґрунтованих вище складників та їх характеристик, в інфографічних текстах малої форми використовують й інші невербальні складники. До них належать зображення, типографічні позначки, математичні знаки тощо. Показовим є те, що поруч з піктограмами фігурують й засоби ілюстративного характеру. Натрапляємо також на випадки функціонування піктограм поруч з вербальними засобами і додатковими графічними компонентами (пташечками і хрестиками). Відповідно, піктограми супроводжують лексемою *don't* (хрестик та червоний колір) та *do* (пташечка та зелений колір). Прикметно, що один і той самий авторський задум має тривимірну репрезентацію: піктографічну, репрезентовану вербально лексемою *don't* та підкріплену лінією червоного кольору, яка розмежовує один блок від іншого, сигналізуючи про небезпеку. Аналогічну ситуацію спостерігаємо й з іншим наведеним вище випадком.

Таким чином, інфографічні тексти малої форми, присвячені проблематиці COVID-19 мають різну структуру, однак й спільну мету. Поліфонічність графічної репрезентації найактуальнішої проблеми сучасності свідчить, що кількість можливих варіацій є невичерпною, однак не усі тексти мають добре продуману структуру, добір оптимальних ресурсів, які входять до їх складу та легко сприймаються, швидко запам'ятовуються й втілюються їх реципієнтам в реальному щоденному житті шляхом екстраполяції завдяки активізації зорового модусу. Зауважимо, у багатьох інфографічних текстах одна і та ж сама дія (ситуація, явище) може репрезентуватися кількома засобами, сукупність яких підсилює вагомість інформаційного фрагменту, переважно тричі фокусуючись на одному й тому ж. Однак слід враховувати що іноді окремі компоненти такої семантичної тріади втрачають вагомість і можуть бути полісемантичними.

Список використаної літератури

Infographics about Covid 19. URL : <https://www.google.com/search?q=infographics+about+covid+19&tbm=isch&ved=2ahUKEwi0tY7Dru7vAhUM5IUKNYAIpQ2> (accessed on February 9, 2021)

Невербальні знаки як основні чинники мовної характеристики комунікації в месенджерах

В епоху тотальної цифровізації найрізноманітніших сфер діяльності суспільства дослідження специфіки мовної характеристики комунікації в месенджерах набувають першочергового значення і актуальності.

Специфічні особливості віртуального спілкування, спричинені високою швидкістю, часовою компресією/економією та можливістю одночасного обміну інформацією з багатьма комунікантами на малій площі з найменшими зусиллями з одного боку, а також викликані його природою психологічні особливості не можуть не відобразитись у лінгвістиці. Тому не дивно, що лінгвістичним особливостям ділового Інтернет-дискурсу присвячено багато робіт зарубіжних мовознавців, зокрема N. Döring, P. Handler, G. Rehm, P. Schlobinski.

Месенджери нового тисячоліття виступають як засоби для спілкування в мережі Інтернет, вони забезпечують зв'язок між людьми, долаючи державні кордони, відстані та пришвидшуючи процес комунікації.

Месенджери – це своєрідна можливість використання Інтернету для взаємодії і соціального взаємозв'язку значної кількості суб'єктів з метою встановлення стосунків, спільного вирішення певних завдань, задоволення потреб в інформації та спілкуванні. [1].

Характерною особливістю комунікації в месенджерах є її функціонально-стилістична неоднорідність, а спілкуванню між комунікантами притаманна спонтанність, експресивність, афективність, анонімність, часте недотримання літературних норм та використання некодифікованих одиниць. Фізична відсутність суб'єктів комунікації, сприяє їх відвертості, вираженню почуттів, які вони не можуть показати або висловити в реальному житті та долає цілий ряд комунікативних бар'єрів, які пов'язані з особистісними характеристиками комунікантів: їх стать, соціальний статус, вік, невербальний етикет, зовнішність.

Задля відповідності новим нагальним вимогам соціальної комунікації загальноновживаними стає величезна кількість невербальних знаків: графічних символів, емотиконів (смайликів), акронімів (скорочень, аббревіатур), інтернет-скорочень тощо.

Мова, що використовується для комунікації в месенджерах, незважаючи на всі подібності, суттєво відрізняється як від письмової, так і від усної форм нормованої літературної мови. Завдяки паралінгвістичному характеру месенджерів та здійсненню комунікації засобами інших семіотичних систем можна говорити про існування нового усно-письмового типу мовлення. Подібно до усного типу мовлення, комунікація в месенджерах керується законами зручності, простоти й економії зусиль. Подібно до письмового – має

письмове оформлення. Отже, цифровий вихор мережевої площини породив в Інтернет-комунікації нову особливу форму існування мови – «письмову розмовну мову» поряд з її усталеними формами: усною та письмовою [2].

Письмовій формі віртуального спілкування притаманні особливості реальної розмовної мови: згорнутість, висока частотність вживання стилістично забарвленої лексики, велика кількість специфічних розмовних конструкцій. За таких умов набуває чинності закон «заощадження мовних засобів»: комуніканти свідомо відмовляються від використання великих літер, мінімізують пунктуацію, широко застосовують систему аббревіатур і скорочень, не виправляють незначні помилки тощо.

Більшість фахівців-мовознавців вбачає у такому спілкуванні хибну тенденцію до глобального спрощення, зубожіння та стилістичного знецінення мови. Однак, є і представники протилежної думки.

Соціальний психолог Тіна Ганстер вважає, що графічні символи допомагають насамперед уникнути непорозумінь у спілкуванні в цифровому форматі. Жарт, іронія, сарказм, радість, сум – вся палітра емоцій передається співрозмовниками за допомогою смайликів [3].

Оскільки, як відомо, англomовний сектор є домінуючим, мережеве спілкування ведеться переважно англійською мовою [4]. Мережеві платформи для спілкування і месенджери розробляються насамперед англійською мовою: Facebook Messenger, Telegram, WhatsApp, Instagram Direct, Viber тощо.

Соціальна комунікація в умовах пандемії набуває нових якостей, а месенджери створюють для неї сучасну платформу, що набуває дедалі більшої популярності та щодня залучає нових користувачів. Месенджери успішно замінюють реальне спілкування, а, отже, виступають неформальним інструментом комунікації.

Тільки враховуючи особливості мовних характеристик спілкування в месенджерах і, насамперед, психолінгвістичні аспекти, можна зрозуміти доцільність всіх мовних змін, що відбуваються наразі в мережевій площині.

Список використаної літератури

1. Пінчук О. П. Історико-аналітичний огляд розвитку соціальних мережних технологій і перспектив їх використання у навчанні. 2015. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/1267/949> (дата звернення: 25.02.2021)
2. Данько Ю. А. Соціальні мережі як форма сучасної комунікації: плюси і мінуси. Сучасне суспільство: політичні науки, соціологічні науки, культурологічні науки. 2012. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&Z21ID=&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/cuc_2012_2_25.pdf (дата звернення: 01.03.2021)
3. Ганстер Т. Смайлери у листуванні: за і проти URL: <http://life.pravda.com.ua/society/2014/02/13/152140/> (дата звернення: 25.02.2021)

4. Wei Y. Investigating the use of mobile instant messaging and its impacts 2014. URL: <http://www.cs.bham.ac.uk/~rjh/courses/ResearchTopicsInHCI/2014-15/Submissions/wei--yunhao.pdf> (accessed on February 25, 2021)

Межов О. Г., *докт. філол. наук,
професор кафедри української мови,
Волинський національний університет імені Лесі Українки*

Формування пунктуаційних компетентностей здобувачів освіти засобами синтаксису

Одне із пріоритетних завдань сучасної вищої освіти – формування культуромовної компетентності майбутніх фахівців, складником якої є правописні вміння й навички, передовсім орфографічні та пунктуаційні. Орфографічно-пунктуаційні компетентності віддзеркалюють загальну мовленнєву культуру особистості й уможливають втілення ціннісного навчально-розвивального аспекту української мови в усіх видах комунікативної діяльності [1]. На філологічних і педагогічних спеціальностях університетів їх формують окремі дисципліни на зразок «Практикум з українського правопису», «Правописна компетентність учителя», «Синтаксис української мови», «Культура української мови» тощо. Якщо поглибленню орфографічної грамотності студентів нефілологічних спеціальностей приділено належну увагу під час вивчення дисципліни «Українська мова за професійними спрямуванням», то розвиток пунктуаційних умінь і навичок зазвичай викладачі недостатньо практикують, мотивуючи це незначною кількістю аудиторних годин у закладах вищої освіти або ж ґрунтовним засвоєнням пунктуаційних норм у закладах загальної середньої освіти. Унаслідок цього випускники вишів почасти забувають правила пунктуації, а відповідно й неправильно розставляють розділові знаки в текстах насамперед професійної комунікації.

Правопис будь-якого слова сьогодні можна перевірити в Інтернеті, задавши його в пошуку багатьох онлайн-словників, а розділовий знак таким швидким способом не перевіриш: для цього потрібно як мінімум знайти і прочитати правило в підручнику чи «Українському правописі», проаналізувати аналогічні приклади, актуалізувати знання синтаксичної будови речення і под., що вимагає чимало часу. Отож, першочергове завдання викладача – навчити студентів у найрізноманітніших життєвих ситуаціях самостійно користуватися українським правописом і навчально-довідковою літературою, які завантажено на багатьох освітніх платформах. Крім того, важливо добре усвідомити структурний, смисловий та інтонаційний принципи української пунктуації, а також мати глибокі знання синтаксичної структури, змістових відношень і зв'язків, особливостей інтонування різних типів речень. Саме на цих аспектах доцільно найбільше зосередити увагу здобувачів освіти, адже для належної пунктуаційної грамотності недостатньо лише завчити відносно невелику кількість правил уживання розділових знаків (майже із трьохсот сторінок

«Українського правопису» на пунктуацію відведено лише сорок [3]), головне – вміти їх практично застосовувати в писемному мовленні.

Викладач-словесник має наголосити, що вся пунктуаційна система мови базується на трьох основних принципах – синтаксичному (структурному), змістовому й інтонаційному [2]. Найпростіший для засвоєння є структурний принцип, відповідно до якого зумовлені синтаксичною будовою речення розділові знаки є обов'язковими: крапка між реченнями в тексті, кома між частинами складного речення, однорідними членами, при звертаннях, вставних словах, уточненні тощо. Найважче сприймають здобувачі освіти правила пунктуації, базовані на смисловому (логічному) принципі, за якого структурно-синтаксичне членування підпорядковане логічному. Це такі пунктограми, як кома при однорідних означеннях, що характеризують предмет в одному плані; при відокремлених означеннях, прикладках і обставинах, які виражають додаткові значення причини, умови, часу, допустовості і под.; двокрапка й тире між частинами безсполучникових складних речень із відповідно пояснювальними, причиновими, з'ясувальними, умовно-наслідковими, причиново-наслідковими відношеннями та ін. Саме розділові знаки в таких конструкціях є маркерами синтаксичних значень, а зміна розділового знака зумовлює інший характер семантичних (логічних) відношень.

Без знання синтаксису речення тут не обійтися, а тому викладач повинен допомогти студентам актуалізувати набуті синтаксичні компетентності в шкільному курсі української мови, доцільно добираючи дидактичний матеріал – передовсім різностильові тексти з усіма видами простих і складних речень. Виразне їх інтонування та синтаксично-пунктуаційний аналіз сприятимуть належному засвоєнню пунктуаційних норм. Наступним етапом мають стати завдання на редагування текстів із синтаксичними й пунктуаційними помилками, а також створення власних висловлень соціокультурної та професійної тематики, зокрема доповідей, публічних виступів, есе, ділових паперів із правильною розстановкою і поясненням розділових знаків. При цьому не варто забувати й про тісно пов'язаний зі структурним і смисловим інтонаційний принцип української пунктуації, за яким крапку, знак питання чи знак оклику в кінці речення ставлять відповідно до комунікативної мети висловлення; комою або знаком оклику виділяють звертання, дужками або тире – вставлені конструкції, комами або тире – відокремлені прикладки залежно від наявності / відсутності особливого експресивного забарвлення. Інтонаційно-смисловий принцип є основою авторської пунктуації, особливо тире, що нерідко суперечить літературним нормам, проте стилістично увиразнює писемне мовлення. Постійне практикування виразного читання чужих текстів чи правильного інтонування власних висловлень під час вивчення лінгвістичних дисциплін сприятиме не лише розвиткові культури усного зв'язного мовлення майбутніх фахівців, а й їхньої пунктуаційної грамотності.

Лише цілеспрямоване та взаємопов'язане пропорційне вдосконалення всіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо) у процесі мовної освіти забезпечить належний рівень комунікативних компетентностей і формування культуромовної особистості фахівця. Незнання законів рідної мови, зокрема синтаксичних і пунктуаційних, унеможливило належне опанування іноземних мов, адже недостатньо мати багатий словниковий запас, а й треба вміти ці слова правильно поєднувати між собою для творення зв'язного логічного мовлення з виразним інтонуванням, нормативним граматичним та пунктуаційним оформленням.

Список використаної літератури

1. Попович І. До проблеми підвищення орфографічної та пунктуаційної грамотності учнів. *Українська мова і література в школі*. 2010. № 3. С. 13–18.
2. Сегін Л. В. Українська пунктуація: здобутки, проблеми, перспективи опису та кодифікації. *Українська мова*. 2018. № 3 (67). С. 80–91.
3. Український правопис / Національна академія наук України. Київ, 2019. 391 с. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20seredny /05062019-ovnl-pravo.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20seredny%20ovnl-pravo.pdf) (дата звернення: 10.03.2021)

Мельник І. А., докт. філол. наук, доцент,
професор кафедри української мови,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

Значення курсу «Фонетика і лексикологія української мови» у професійній підготовці майбутніх учителів-словесників

Метою сучасної освіти є «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [1].

Навчальний курс «Фонетика і лексикологія української мови» належить до провідних навчальних нормативних дисциплін, що забезпечують вищу лінгвістичну освіту студентів – здобувачів освітнього ступеня Бакалавр, професійної кваліфікації – Учитель української та англійської / польської мов, української та зарубіжної літератури закладу середньої освіти, освітньої кваліфікації – Бакалавр середньої освіти зі спеціалізації «Середня освіта. Українська мова та література. Світова література».

Фонетичний та лексичний рівні – початкові ланки вивчення мовної структури – закладають надійне підґрунтя для подальшого сприйняття та розуміння словотвору, морфології, синтаксису, пунктуації української мови, які в сукупності становлять лінгвальну змістову лінію вишівського курсу сучасної української мови. Останній забезпечує системне засвоєння теоретичних знань та професійних умінь, які допоможуть студентам, майбутнім учителям-словесникам, зіставляти теоретичні знання з практичними потребами сучасної школи, упроваджувати нові навчально-методичні ідеї у практику вивчення мовознавчих дисциплін, розвивати пізнавальні інтереси, прагнути до професійного самовдосконалення, уміння працювати з науковою, навчально-методичною літературою; розвивати дослідницькі навички, формувати уміння до самостійних наукових пошуків та експериментальних досліджень, формувати фахівця з високим рівнем інтелекту, духовності та мовленнєвої культури тощо.

Автори посібника «Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах» акцентують на важливих уміннях майбутніх учителів-словесників, усвідомленні основних концептуальних засад мовної освіти в Україні, ідеї Державного стандарту, закладеній у змісті та структурі чинних програм з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів; проведенні методичного аналізу матеріалу, що вивчається, а саме: встановлюванні наступності й перспективності у його опрацюванні, співвідношенні між теоретичним матеріалом і практичними вміннями, диференціюванні матеріалу за ступенем складності його засвоєння, виділенні в ньому головного; виявленні основних зв'язків між українською мовою та матеріалом з літератури й інших предметів, визначенні ступеня їх інтегрованості; умілому використанні дидактичних можливостей методичного апарату навчальної книги, її рубрикації, умовних позначень, питань і завдань, ілюстративного матеріалу, вправ; здійсненні моделювання навчального процесу, складанні плану-конспекту уроку: визначенні типу уроку, його змісту й структури, формулюванні мети, визначенні його цілей і завдань, доборі дидактичного матеріалу тощо [3]. Цих та інших важливих умінь та навичок набувають студенти – майбутні вчителі-словесники – під час вивчення комплексу лінгвістичних і лінгводидактичних дисциплін у закладах вищої освіти.

Курс «Фонетика і лексикологія української мови» забезпечує засвоєння основних теоретичних положень та вироблення практичних умінь та навичок з фонетики, фонології, орфоєпії, лексикології, фразеології та лексикографії, що мають опертями кращі традиції вітчизняного та зарубіжного мовознавства й лінгводидактики, сприяє системному аналізу фонетичних та лексичних одиниць мови на тлі одиниць інших мовних рівнів, закладає основи системного підходу до аналізу мовних одиниць, формує в майбутніх учителів науковий лінгвістичний світогляд та навички вести самостійну дослідницьку роботу, практично оволодіти фонетичними, орфоєпічними, графічними, лексичними, лексикографічними, фразеологічними нормами сучасної української літературної мови [2]. Ґрунтовне теоретичне та практичне вивчення фонетичної

та лексичної системи української мови допоможе усвідомити низку фонетичних, лексичних та ін. мовних явищ, значення мовної освіти у відродженні духовності народу, формуванні його національної свідомості, дасть змогу з'ясувати роль рідної мови в розвої національно-мовної особистості, закріпить міцні навички культури усного та писемного мовлення, закладе надійне підґрунтя для фахової підготовки майбутніх учителів – спеціалістів високої кваліфікації.

Програма з фонетики і лексикології української мови для студентів зазначеної освітньої та професійної кваліфікації укладена відповідно до шкільної програми з української мови. Вона також передбачає ознайомлення з новітніми теоретичними ідеями лінгвістичної науки. У систему підготовки студентів входять лекції з фонетики і лексикології української мови, практичні заняття, передбачено також самостійне опрацювання деяких тем.

Під час вивчення дисципліни «Фонетика і лексикологія української мови» майбутні вчителі-словесники докладно ознайомляться з опорними поняттями курсу, з'ясують специфіку фонетичної і фонологічної системи української мови, усвідомлять зміни звукового складу слів у потоці мовлення, фонологічну інтерпретацію звукових змін, правила орфоєпії, особливості української графіки, лексикології, фразеології, лексикографії; набудуть умінь та навичок характеризувати опорні поняття курсу, класифікувати мовні звуки відповідно до їхніх артикуляційно-акустичних характеристик, вимовляти звуки і звукосполучення, дотримуючись норм української орфоєпії, наголошувати слова відповідно чинних норм сучасної української літературної мови, виконувати повний фонетичний розбір слова, записувати тексти спрощеною та деталізованою фонетичною транскрипцією, записувати тексти фонологічною транскрипцією, аналізувати слова за значенням, походженням, уживанням, стилістичним маркуванням тощо, робити повний лексикологічний аналіз слова, користуватися лексикографічними джерелами, зокрема й онлайн-словниками і под.

Отже, знання, уміння й навички, набуті під час вивчення курсу «Фонетика і лексикологія української мови», інших загальних і спеціальних курсів у закладах вищої освіти, разом зі способом мислення, поглядами, цінностями, іншими особистими якостями формують здатність майбутніх учителів-словесників успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність.

Список використаної літератури

1. Закон про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 12.03.2021)
2. Мельник І. А. Фонетика і лексикологія української мови : [навчально-методичні матеріали для студентів]. Луцьк: Надстир'я, 2020. 100 с.
3. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс : [посібник для студентів пед. університетів та інститутів]; за ред. М. І. Пентиліук. Київ: Ленвіт, 2011. 366 с.

Найдюк О.В., канд. філол. наук., доцент,
начальник відділу тестування та оцінювання
Центру мовної підготовки
Дипломатичної академії України імені Геннадія Удовенка

Прецедентні імена як еталони порівняння (на матеріалі німецької мови)

Потреба номінації нових понять, відчуттів, дій спонукає до створення термінів за подібністю, аналогією, намаганням зрозуміти нове через призму того, що уже існує. Роль такої призми найкраще виконує порівняння, оскільки воно здатне забезпечити розгляд того, що пізнається знову, через уже пізнане, зафіксоване у вигляді значень мовної одиниці.

Прецедентне ім'я – індивідуальне ім'я, яке пов'язане або 1) з добре відомим текстом, який належить, як правило, до прецедентних (напр., Обломов, Тарас Бульба), або 2) з ситуацією, широко відомою носіям мови і яка виступає за прецедента (напр., Іван Сусанін, Колумб); це – ім'я-символ, яке вказує на певну еталонну сукупність визначених ознак (Моцарт, Ломоносов) [3, 108].

Прецедентні імена (ПІ) формують набір „героїв” і „злодіїв”. Перші є прикладом для наслідування, другі – прикладом того, чого ні в якому разі не потрібно робити.

ПІ можуть змінювати свій статус, особливо в ідеологічній боротьбі. В першу чергу йде напад на прецедентні імена – колишні „герої” переходять у розряд „злодіїв” і навпаки.

До прецедентних імен належать прецедентні антропоніми (власні імена людей), теоніми (власні імена божеств), ідеоніми (власні імена об'єктів культури), топоніми (власні географічні назви) тощо.

З метою характеристики прецедентні імена (ПІ) часто вживаються у метафорах та порівняннях. Наведемо приклади вживання ПІ у якості порівняння.

1. Das ist er, dacht man interessiert. So sieht man also aus, wenn man einige Millionen im Rücken hat. <...> Diese adelige Schlankeheit der Figur. Dieser federnde, feurige Schritt. Dieser schmale, aristokratische Kopf. „So sah Dante aus“, flüsterte ein Mädchen ihrer Freundin zu. [4, 80]

Зазвичай уживаючи будь-яке ім'я письменника як ПІ, мають на увазі його твори, тобто те, завдяки чому цей письменник став відомим, а його ім'я – прецедентним. Але у прикладі 1 ПІ Dante використано у якості еталону порівняння для опису зовнішності людини. Тепер виникає питання, як саме виглядав Данте? Використавши інтернет ресурси ми знайшли кілька світлин Данте Алігері, проте якого саме Данте мала на увазі панянка, сказати з цих фото важко. Так, там присутня стрункість фігури, аристократична овальність обличчя, але це не є ті ознаки, які властиві лише Данте, і ми не знайшли там чогось особливого, щоб спонукало вжити ПІ для опису зовнішності іншої людини. Що ж стосується його ходи (federnde, feurige Schritt), то якою інформацією володіла молода пані, уживаючи ПІ Dante, нам достеменно не відомо.

2. „Ich kenne Sie von der Bühne her. Sie sind groß, gerade gewachsen“.

„Alles Kostüm. Man kann auf der Bühne einen Menschen nicht nur hässlich wie Richard III machen, sondern auch hübsch wie Romeo“. [5, 101]

Для демонстрації протилежного зовнішнього вигляду людини у прикладі 2 використано два *III hässlich wie Richard III* та *hübsch wie Romeo*“. Узявши до уваги те, що дане порівняння звучить з вуст актора, ми вважаємо, що дана інформація про зовнішність обох персон взята з творів У. Шекспіра, а саме: “Річард III” та “Ромео і Джульєтта”. У історичній драмі король Річард III зображений похмурим горбатим старцем, який убив своїх племінників і захопив престол. Проте сучасні історики вважають, що драматург дещо перебільшив. Що трапилось з племінниками Річарда – 12-річним королем Едуардом V і його братом, - поки що невідомо, а причетність до їх зникнення Річарда III не доведена. Сьогоднішні новітні технології дозволили реконструювати обличчя Річарда III. Тепер можна стверджувати, що він не був схожим на тирана, а був дуже гарним чоловіком [2]. Що ж стосується портрету Ромео, то ні його, ні його опису ми не знайшли. Але в уяві більшості людей закоханий, молодий хлопець завжди симпатичний, а саме таким він був у творі У. Шекспіра. Використовуючи для порівняння відомі III можливі казуси, які потребують пояснення, а в деяких випадках навіть дослідження.

3. „Kennen Sie die?“

„Nur dem Namen nach. Whisky ist für mich so unerreichbar wie der Nobelpreis. Ich bin froh, wenn ich meine Wasserrechnung abarbeiten kann“. [5,172]

III *Nobelpreis* (Нобелівська премія) порівнюється у недосяжності з спиртним напоєм *Whisky*. Нобелівська премія – міжнародна премія, яка названа на честь її засновника шведського інженера-хіміка А. Б. Нобеля. Вона присуджується щороку, починаючи з 1901, за видатні відкриття в області фізики, хімії, медицини, фізіології, за літературні твори, а також за діяльність по зміцненню миру [2]. Віскі – досить дорогий спиртний напій, який з міркувань особи у прикладі 3, може собі дозволити хіба що нобелівський лауреат. Таке порівняння засвідчує не тільки бідне матеріальне становище мовця, але й його безнадію на краще життя.

Вживаючи те чи інше прецедентне ім'я, мовець імплікує, тим самим, не тільки еталон порівняння, але й основу порівняння – ознаку, яка інкорпорована у семантичну структуру III. Отже, III виступає водночас не тільки еталоном порівняння, але й носієм ознак як основи порівняння.

Отже, як свідчить матеріал нашого дослідження прецедентні імена вживаються у порівняннях, створюючи тим самим нові поняття, нетипові образи, згадаймо III *Richard III* , *Romeo*, *Dante* та інші. Прецедентні імена – це свого роду стереотипні уявлення, образи, мірки для зіставлення. Вони використовуються як інструмент, що полегшує і прискорює переключення, яке здійснює мовна особистість, із “фактологічного” контексту думки в ментальний, а, можливо, і навпаки.

Список використаної літератури

1. Нобелівська премія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%> (дата звернення: 12.03.2021)
2. Портрет Річарда III. URL: https://www.bbc.com/russian/uk/2013/02/130205_richard_third_reconstructed_face (дата звернення: 12.03.2021)
3. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: ИТДГК „Гнозис“, 2003. 288 с.
4. Kosalik H. Bittersusses 7. Jahr: Roman. München: Wilhelm Heyne Verlag, 1979. 190 s.
5. Kosalik H. Eine Sunde zuviel: Roman. München: Wilhelm Heyne Verlag, 1995. 279 s.

Николюк Т. В., канд. філол. наук., доцент
кафедри іноземної та української філології,
Луцький національний технічний університет

Особливості сучасної політичної мовної комунікації

У сучасній політичній комунікації як громадяни, так і політики активно послуговуються соціальними медіа. Користувачі обмінюються інформацією, висловлюють думки про зміни в політичній системі, створюють віртуальні спільноти, організовують різноманітні політичні заходи онлайн та офлайн.

Кожна політична партія має свій контент в Інтернеті та комунікує з громадянами, використовуючи різні онлайн платформи. Інструменти та засоби діалогу різні.

Партія «Голос» має сторінку центрального осередку та регіональних осередків у Facebook. У передвиборній кампанії «Голос» створив власний комунікативний простір: спілкування з виборцями відбувалось на позитивному піднесено-емоційному рівні: *ваші руки, серця і голоси з нами! Тут все, як було – ГОЛОСно, неформально, емоційно! Не мовчіть, коли ваш голос може допомогти! Рівне – запалює серця!*[1]

Чимало в гаслах партії емоційно-оцінної лексики: *львів'яни, ви – неймовірні! Запоріжжя!! Ви – дивовижні! Кременчук – надзвичайний! Нейморівне Рівне!* Емоційно-оцінна лексика часто має метафоризоване значення: *Суми, з вами було гаряче!; обмінюємося енергією на Контрактовій площі у Києві!; Рівне – запалює серця! Океан вашої любові і енергії під дощем* [1].

Під час виборів «Голос» використовував мовну гру як нову форму діалогу з виборцями. Наприклад, прикладом переосмислення метафори «солодке» спілкування, «насолода» стали лайв-сесії, під час яких представники «Голосу» споживали фрукти. Такі акції мали на меті зробити комунікацію яскравою та незвичною і привернути увагу ще більшої кількості людей.

Не менш цікавою мовною грою є «день без голосних»: « 5 липня 2019 партія «Голос» провела соціальний експеримент під час якого вся комунікація відбувалась без голосних. Упродовж 4 годин всі офіційні повідомлення від партії «Голос», а також публікації у соціальних мережах були «позбавлені голосу». Таким чином «Голос» привернув увагу до проблеми контрольованих медіа, які підвладні олігархам» [1].

Щоденна комунікація «Голосу»—це звіт про свою діяльність та висловлення думки про події в Україні. На сторінці репрезентовано думки партійців та очільників партії.

Facebook— це й місце для популяризації своїх законопроектів та моніторингу діяльності партії в Раді.

Повідомлення партії – оригінальні, немає поширення інших сайтів, а лише покликання на інші джерела для ознайомлення з детальнішою інформацією.

Читачі «Голосу» – це зазвичай молоді люди, які оцінюють діяльність партії та коментують її рішення. На сторінці переважно емоційно-оцінні позитивні коментарі : *молодці, так тримати, чудово, просто фантастично, це прекрасно*[1].

У коментарях багато графічних мовних засобів, іноді вони є основним джерелом інформації. Коментатори часто послуговуються простими, еліптичними реченнями, тому спілкування видається динамічним.

Вербальна мова на сторінці під деякими повідомленнями замінена мовою жестів, зокрема «вподобаннями», що дає підстави вважати окрему інформацію повністю погодженою читачами.

Для Європейської Солідарності сторінка у фейсбуці— це можливість самопрезентації. Самопрезентація ЄС переважно обмежується окремими стриманими текстами, у яких акцент робиться на силі та досвіді команди.

У соціальній мережі рекламована політична та громадська діяльність партійців: «Друзі, ми не втомлюємося повторювати, що наші партійці найкращі!

Степан Вознюк, фельдшер екстреної медичної допомоги у селі Тучин, депутат Гощанської селищної ради від «Європейської Солідарності», за останні кілька днів став відомим на всю Україну. Він ніс хворого два кілометри через замети до «швидкої»[2].

Це й майданчик для популяризації проєктів партії, наприклад, форуму «International Youth Forum: Post-COVID World», а також розміщення інформації про резонансні події в Україні.

На ресурсі трапляються поширення на сторінки партійців та самореклама: покликання на «Інстаграм» ЄС, «Телеграм» ЄС.

Читачі партії під повідомленнями залишають переважно позитивні, схвальні, часто однотипні коментарі: *молодець, підтримую, респект, браво*[2].

Сторінка партії «Слуга народу» у мережі «Фейсбук» – для обговорення роботи парламенту та президента. Часто ресурс стає місцем реклами інших медіа ресурсів: ефірів окремих каналів, сайтів.

Подеколи інформація зовсім не стосується політики: «Уявіть, що завтра ви прокинулись, і більше жодних обмежень від COVID-19 немає. Що зробите в першу чергу?» [3].

Чимало повідомлень «Слуги народу» – це пояснення дій влади (санкції РНБО, зміни в законодавстві для поліпшення прав переселенців), популяризація державних проєктів (проєкт «Велике будівництво») та планів.

Коментарі до повідомлень інформативні, критичні, менше графічних, дописувачі висловлюють власну думку щодо різних питань.

Отже, проведений контент-аналіз сторінок окремих політичних партій дає можливість зробити висновки про використання мовної гри під час комунікації, емоційно-оцінної лексики, графічних мовних засобів.

Мережа «Фейсбук» для політичних партій – це місце для самопрезентації, популяризації власних проєктів, обговорення роботи парламенту та президента.

Список використаної літератури

1. Голос. URL: <https://www.facebook.com/GolosZmin> (accessed on February 17, 2021)
2. Європейська Солідарність. URL: <https://www.facebook.com/EuropeanSolidarity.official> (accessed on February 17, 2021)
3. Слуга Народу. URL: <https://www.facebook.com/slugarodu.official> (accessed on February 27, 2021)

*Павлюк А. Б., канд. філол. наук, доцент
кафедри практики англійської мови,
Волинський національний університет імені Лесі Українки*

Англійська народна казка як матриця літературної казки

У літературній скарбниці будь-якої нації найяскравіші та найколеритніші образи належать народній творчості. Англійська літературна казка має певні традиції та охоплює багату спадщину образів народних казок, пригод, незвичайних подій і народного гумору. Вона є особливим жанром світової літератури, в основу якої покладена народна казка.

Мета нашого дослідження полягає у доведенні факту, що народна казка є матрицею літературної казки, прослідкувавши відмінність і подібність між цими видами казок на рівні позиції автора, стилю, поезики, жанрових особливостей, тому що вивчення народної та авторської казок і вплив інших жанрів важливі для розуміння сучасної англійської літератури в цілому та менталітету англійців зокрема.

Усна народна творчість є неоціненним досягненням кожного народу, адже в ній знайшли втілення мрії та помисли багатьох поколінь. Серед розмаїття фольклорних жанрів одне з найпомітніших місць посідає казковий епос, який виник і розвивався на основі тисячолітньої трудової і суспільної діяльності людей [3, с. 282].

Дослідники визнали той факт, що неможливо вивчити культуру народу, залишивши без уваги багатий запас мудрості, сюжетів і поетичних засобів його фольклорних джерел, оскільки авторська казка – це не колективна творчість окремого народу, а її автором є окрема людина, яка користується певною лексикою, художніми засобами та уявою. Тому, мандруючи у часі та просторі, літературна казка набуває специфічних особливостей і основною її відмінністю від фольклорної є категорія авторства.

Сюжетна різноманітність англійської літературної казки також вважається однією з ключових відмінностей від народної казки, оскільки вона не обмежена лише фольклорними джерелами, а може мати, наприклад, соціальний підтекст.

Науковий інтерес до казок спалахнув у 19 столітті у країнах Західної Європи після появи збірок казок братів Грімм у Німеччині й Шарля Перро у Франції. Відтоді цей феномен вивчають у контексті гуманітарних наук, зокрема філології, історії, філософії та культурології.

Читачі досить часто відносять казку виключно до дитячої літератури, вбачаючи в ній ефективний засіб соціалізації дітей, однак під час більш детального дослідження слід відзначити, що вона звертається як до дитини, так і до дорослого. Приводячи своїх персонажів на межу між буденністю і дивом, примушуючи переживати дивні пригоди, казка розкриває найбільші та найважливіші істини про світ і людину. Її цікаво читати як малечі, щоб дізнатися, що відбудеться з героєм, так і дорослим, оскільки їх читання супроводжується спогадами про дитинство та пережиті емоції, які виникали у них під час дитячого сприйняття тексту. Тому характерною особливістю жанру є те, що він має два адресати – дорослого і дитину.

Тож звернення до дослідження жанру, проблематики, художніх особливостей казки залишається і до сьогодні одним із актуальних. Найдискусійнішим є питання співвідношення фольклорної та літературної казки, оскільки увага науковців акцентується на твердженні, що письменники пишуть літературні казки на основі мотивів фольклорної казки.

Н. Вікторова у процесі дослідження англійської літературної казки епохи постмодернізму і спираючись на праці дослідників казки різних країн, виділила чотири рівні, які обумовили різницю між фольклорним і літературним різновидами:

- 1) ідейно-тематичний;
- 2) сюжетно-композиційний;
- 3) образний;
- 4) мовний.

Авторка вважає, що ідейно-тематичний рівень літературної казки стає продуманішим, оскільки вона ставить перед собою більш визначені завдання, ніж народна казка [1, с. 13].

Описуючи сюжетно-композиційний рівень, дослідниця посилається на роботу філолога-фольклориста, основоположника порівняльно-типологічного методу в фольклористиці В. Проппа «Исторические корни волшебной сказки», в якій він визначав фольклорну казку через її композиційну структуру і писав, що чарівні казки є жанром, який починається з нанесення шкоди, або з бажання мати щось, розвивається через відправку героя з дому, зустріч з дарувальником,

отримання від нього чарівного засобу або помічника, за допомогою яких предмет пошуків знайдено. Подальший розвиток подій – боротьба із супротивником, повернення, погоня. Часто композиція ускладнена, проте в кінці герої запановують і одружуються [4, с. 5].

Система образів у літературній казці розроблена ретельніше, ніж у народній, оскільки кількість персонажів збільшується, головні і другорядні герої індивідуалізовані, і це призводить до появи їх портретних і психологічних характеристик. Автори намагаються мотивувати вчинки своїх героїв, коли вони порушують сталість їх функцій у казці, переводячи з категорії позитивних у категорію негативних, або навпаки. Вони додають у казку побутові деталі, опис природи та почуття людей, тобто порушується одна із ознак народної казки – спрямованість до минулого.

Літературна казка також вносить зміни в мову, оскільки вона більша за об'ємом і змушує читача вдумуватися в слова [1, с. 14]. Вона стає різноманітнішою, ніж народна і набуває, за словами І. С. Чернявської, «не казкову» лексику [6, с. 125].

Є. Сухоруков, вивчаючи співвідношення понять фольклорної й авторської казки, зробив висновок, що літературна і фольклорна казки розрізняються за певними параметрами: за генезисом – літературна казка створюється одним автором, фольклорна являє собою результат колективної творчості; за формою оповіді – літературна казка існує тільки в письмовій формі, в одному варіанті, фольклорна змінюється навіть тоді, коли вона переказується одним і тим самим оповідачем; за змістом літературна казка характеризується великою різноманітністю сюжетів, які вказують на її зв'язок з реальною дійсністю; за композицією вона характеризується менш чіткими правилами побудови, ніж фольклорна казка; за обсягом літературна казка може бути як короткою, так і досить довгою, тоді як фольклорна казка, як правило, завжди коротка; за мовою – в літературній казці рідко використовуються традиційні казкові формули, в ній більш складний синтаксис, багатша лексика, зустрічаються індивідуальні тропи замість традиційних, характерних для фольклорної казки. Отже, літературну та фольклорну казку розглядають, незважаючи на їх взаємозв'язок, як два самостійних жанри [5, с. 150-151].

Особлива структура казки як жанру народної творчості виявляється за допомогою традиційних зачинів та кінцівок. Починається казка своєрідним зачином – «буттєвою фразою», побудованою на лексичному повторі [2, с. 87]: *“In far-far away country there lived a very dreadful dragon”*. Далі подаються фрази, які вносять елементи емоцій і почуттів до зображуваних героїв у різноманітних ситуаціях, що дозволяє налагодити контакт з читачем. Зачин англійської фольклорної казки, особливо фантастичної, здебільшого традиційний і містить у собі певну усталену формулу: знайомство з персонажем: *“Here was once a king and a queen”*, *“Once upon a time there lived an old woman who lived in a vinegar bottle”*; віднесеність до часу описуваних подій: *“More than a hundred years since”*, *“Long ago, and a long time it was”*; просторових орієнтирів: *“In far-far away kingdom there lived a very beautiful princess”*; традиційно зачин народних казок характеризується інверсивним порядком слів у реченні: на першому місці стоїть обставина часу або місця,

присудок, а потім підмет. Наприклад: “*On the slopes of Sharp Tor stands the solitary farmhouse of Rowbrook, watching the valley below*” [3, с. 102].

Англійські народні казки часто починаються у віршованій формі або ж трапляються випадки, коли й вся казка представлена віршованими рядками: “...*The cattie sits in the kiln-ring. Spinning, spinning; And by came a little wee mousie, Running, running. “O what’s that you’re spinning, my loesome, Loesome lady” “I’m spinning a sark to my young son”, said she, said she...* [3, с. 124].

Отже, формула знайомства з персонажем є найпродуктивнішою для зачинів англійської народної казки.

Фінал казки найчастіше представлений традиційними маркерами завершення казкової оповіді, що інформують читача про щасливий кінець: *And they are living happy till this day*. Відмінність полягає не лише в частоті вживання, а й у характері формул.

Отже, літературна казка виникає на ґрунті фольклорної, існує в письмовій формі і завжди є завершеною. Вона наближена до реального життя, відображає ідеї та прагнення людей, які є сучасниками автора, а герої цих казок різноманітні, з різними зовнішніми ознаками, а події і характери героїв вимагають умотивування, причинно-наслідкового зв’язку. Літературна казка, як окремих жанр, ґрунтується на фольклорних джерелах, вона говорить з читачами на теми вічні, проте особистість автора, стиль і жанрові особливості відіграють значну роль у створенні композиційно складних творів.

Список використаної літератури

1. Викторова Н. А. Английская литературная сказка эпохи постмодернизма: дисс. ... канд. филол. наук: 10.01.03 «Литература народов стран зарубежья». Казань, 2011. 181 с.
2. Менькова Е. С. Некоторые образы английской народной сказки. *Современные подходы к интерпретации текста*. СПб., 2002. С. 86-88.
3. Народные сказки Британских островов / сост. Дж. Риордан. М.: Радуга, 1987. 368 с.
4. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. М.: Лабиринт, 1988. URL: https://royallib.com/book/propp_vladimir/istoricheskie_korni_volshebnoy_skazki.html (дата обращения: 05.03.2021)
5. Сухоруков Е. А. Соотношение понятий «фольклорная-литературная-авторская сказка (на примере современных экологических авторских сказок)». *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2014. № 19 (705). С. 144-151.
6. Чернявська І. С. Деякі особливості сучасної літературної казки. *Проблеми дитячої літератури*. 1979. С. 3-201.

Об'єктивація концепту CORONAVIRUS у німецькому Інтернет-дискурсі

Розвиток антропоцентричної лінгвістики спричинив зацікавленість мовознавців до концептуальної картини світу, що відображається у мовних знаках культури. Концепт **CORONAVIRUS** привертає увагу лінгвістів завдяки багатомірності та поліаспектності своєї природи.

Мета даної розвідки полягає у виявленні засобів актуалізації змістового наповнення концепту **CORONAVIRUS** у німецькому Інтернет-дискурсі.

Об'єктом дослідження слугують мовні засоби об'єктивації концепту **CORONAVIRUS** у німецькому Інтернет-дискурсі, **предметом** – інформативність вилучених мовних одиниць щодо характерних ознак концепту.

Існує багато трактувань поняття “концепт”. О. С. Кубрякова розглядає концепт як лінгвокогнітивне явище і стверджує, що це одиниця “ментальних або психічних ресурсів свідомості чи тієї інформаційної структури, яка відображає знання і досвід людини; оперативна змістова одиниця пам'яті, ментального лексикону, концептуальної системи та мови мозку (*lingua mentalis*), усієї картини світу, відображеної у людській психіці” [2, 90–93].

У А. Вежицької “концепт – це об'єкт зі світу “Ідеальне”, який має і відображає певні культурно зумовлені уявлення людини про світ “Дійсність”” [1, 122]. Тобто концепти – це інструмент пізнання світу, а описати їх необхідно засобами мови у вигляді певних пояснювальних конструкцій. Такий підхід до вивчення концептів можна назвати логіко-понятійним.

На думку М. В. Пименової концепт – це все, що людина знає, вважає, уявляє про об'єкти зовнішнього та внутрішнього світу; уявлення про його певний фрагмент. Для формування такого уявлення необхідні загальнонаціональні ознаки, які доповнюються ознаками індивідуального досвіду та особистої уяви [4, 60].

Підсумувавши точки зору різних дослідників, вважаємо, що концепт – це багатовимірне смислове динамічне утворення, у якому виділяють ціннісний, понятійний та асоціативно-образний складники, для вираження якого необхідна уся сукупність мовних та позамовних засобів, що прямо чи опосередковано ілюструють, уточнюють чи розвивають його зміст [3, 124–128].

Для виявлення засобів актуалізації змістового наповнення концепту **CORONAVIRUS** розглянемо спочатку значення лексеми-ідентифікатора.

За німецьким тлумачним словником під редакцією Дудена іменник *Coronavirus* має на сьогоднішній день кілька тлумачень:

1. *Virustyp, der Wirbeltiere infiziert und beim Menschen Erkältungskrankheiten auslöst* [5].

У корпусі німецької мови DWDS.DE наведено такі визначення: 1. *[fachsprachlich] Vertreter einer Familie verwandter Viren (Coronaviridae), die unterschiedlich schwere Infektionen der Atemwege verursachen*; 2. *[gemeinsprachlich] SARS-CoV-2 (schweres akutes Atemwegssyndrom Coronavirus*

ist eine Unterart des *Coronavirus* (1), die in den Jahren 2019 und 2020 die Atemwegserkrankung *COVID-19* ausgelöst hat)[6].

На основі аналізу емпіричного матеріалу виокремлено такі лексичні засоби вираження концепту CORONAVIRUS у німецькому Інтернет-дискурсі:

Синонімом слова *Coronavirus* часто є слово *Corona*, рідше скорочення *SARS-CoV-2*:

1. *Griechenland und Mallorca hoffen trotz Corona auf Touristen [7]?*

Лексема *Corona* зустрічається у багатьох:

а. композитах: *coronafrei*, *Coronabond*, *Coronademo*, *Coronaferien*, *Coronaradweg*, *coronaviral*, наприклад:

1. *Der antarktische Kontinent war bislang als einziger noch coronafrei [7].*

б. копулятивних композитах: *Corona-Maskenaffäre*, *Corona-Krise*, *Corona-Beschränkungen*, *Corona-Schnelltest*, *Corona-Patient*, *Corona-Impfdose*, *Corona-Pandemie*, *Corona-Mutant*, *Corona-Auflagen*, *Corona-Pleitewelle*, *Corona-Maßnahmen*, *Corona-Lockerungen*, *Corona-Strategiewechsel*, *Corona-Infektionszahlen*, *Corona-Helden*, *Corona-Zeiten*, *Corona-Impfpass*, наприклад:

1. *Ist das Ende der Corona-Pandemie in Sicht? [7].*

1. *Billiger und einfacher zu lagern – der Corona-Impfstoff von AstraZeneca galt als Hoffnungsträger [7].*

Лексема *Corona(virus)* сполучається з багатьма дієсловами, які називають і дії над вірусом, і дії вірусу: *Corona überwinden*, *auf Corona testen*, *Corona kommt*, *Coronavirus breitet sich aus*, *Corona behandeln*, *Corona bewältigen*, *mit Corona anstecken*, *sich mit Coronavirus infizieren*:

1. *Aber wie wahrscheinlich ist es, sich draußen mit dem Coronavirus zu infizieren [7]?*

2.

Отже, досліджуваний нами концепт CORONAVIRUS актуалізується у німецькому Інтернет-дискурсі за допомогою лексичних засобів різної частиномовної приналежності: композити (найпоширеніша група), дієслова тощо.

Список використаної літератури

1. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. Москва: Языки славян. культуры, 2001. 288 с.

2. Краткий словарь когнитивных терминов / сост. : Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина ; под общ. ред. Е. С. Кубряковой. Москва: Изд-во МГУ, 1997. 245 с.

3. Пасик Л. Концепт як об'єкт дослідження когнітивної лінгвістики. *Актуальні питання іноземної філології* : наук. журн. / [редкол. : І. П. Біскуб (голов. ред.) та ін.]. Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2015. № 3. С. 124–128. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/10978> (дата звернення: 09. 03. 2021)

4. Пименова М. В., Кондратьева О. Н. Концептуальные исследования. Введение : учеб. пособие. Москва: Флинта; Наука, 2011. 176 с.

5. Duden. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Coronavirus> (besucht am 09. 03. 2021)

6. DWDS. URL: <https://www.dwds.de/wb/Coronavirus> (besucht am 09. 03. 2021)

7. Deutsche Welle. URL: <https://www.dw.com/search/de?searchNavigationId=9077&languageCode=de&origin=gN&item=corona> (besucht am 09. 03. 2021)

Піддубна А. М., ст. 4 курсу
факультету іноземної філології
Одарчук Н. А., канд. філол. наук, доцент
кафедри практики англ. мови
Волинський національний університет імені Лесі Українки

Тактики негативної ввічливості в англomовному політичному дискурсі

Сучасна наукова парадигма особливу увагу звертає на мовні універсалії, адже саме вони, будучи репрезентовані усіма мовами світами, слугують найкращим ілюстративним матеріалом сутності мови, дискурсу, тексту та його функціонально-стилістичних особливостей.

Однією з таких мовних універсалій є категорія ввічливості [5, р. 264]. У зв'язку з цим у поле зору багатьох дослідників попадають так звані стійкі формули мовного спілкування в різних ситуаціях, таких як: прощання, вітання, вибачення, звертання прохання й інші. І. Амирьянц, Г. Беркаш, Л. Григорев, А. Гурочкіна, А. Іванов, Я. Радевич-Винницький, Н. Формановська розглядали конкретні етикетні ситуації як в українській та російській мовах, так і в англійській [2, с. 189].

Делик І. С. зазначає, що з-поміж усіх тематичних груп англійського мовленнєвого етикету своєї частотою вживання та різноманітністю висловлювань відзначаються етикетні формули повсякденного вжитку. До них ми відносимо, у першу чергу, формули вітання, звертання, прощання, подяки, вибачення, знайомства, прохання [2, с. 190]. Проте науковий інтерес викликає не стільки використання етикетних формул у рамках розмовного стилю, скільки їх функціонально-прагматичне навантаження в політичному дискурсі, адже запропоновані ним контексти та комунікативні ситуації безсумнівно вирізняються перспективами застосування багатопланових тактик, використання стратегій ввічливості, зокрема стратегії негативної ввічливості. Стратегія негативної ввічливості полягає в наданні свободи дій співрозмовнику, що прийнято в традиції західної культури й зазвичай розуміється як норма ввічливості. Проте, реалізація означеної мети може бути здійснена різними способами, вибір та спосіб організації яких прийнято називати «тактиками». Іващишин О. та Кащишин Н., досліджуючи дипломатичну комунікацію, виокремлюють наступні тактики стратегії «негативної ввічливості» у політичному дискурсі (на прикладі дипломатичної комунікації):

- 1) «пом'якшення» заяви чи твердження;
- 2) «навмисний песимізм»;
- 3) навмисне применшення важливості прохання;

- 4) навмисна нечіткість і двозначність;
- 5) висловлення небажання для позначення фактичного бажання;
- 6) тактика натяку;
- 7) тактика мовчання [1, с. 127-128].

Тактика «пом'якшення» заяви чи твердження більш предметно досліджувалася Романовською Л. В. та Сунагатуллиною Г. Х., які у загальному вигляді під «пом'якшенням» заяви чи твердження розуміють тактики мітигації. Прикладом мітигативної тактики, за класифікацією дослідниць, є тактика підкреслення суб'єктивності думки з метою «пом'якшення» оцінки.

Наприклад:

Stephanopoulos: DoyouthinkitmeansthatVladimirPutinwillstarttotakethemon?

Obama: WellPutin, I think, fromthestarhasbeensincereinseeing ISIL as a threat[6].

Відповідаючи на питання, Обама в даному випадку підкреслює, що дані слова відображають лише його власну точку зору і, отже, можуть бути суб'єктивними, що знижує категоричність висловлювання. З цією метою політики часто використовують лексичні предикати: *I believe, I think* і т.д.

Тактика «навмисного песимізму», викоремлена Іващишиним О. та Кащишиним Н., полягає у використанні опосередкованого спонування з метою досягнення необхідного комунікативного впливу. Опонент / співрозмовник засобами мовного впливу (модальними конструкціями, шаблонними фразами) намагається спростувати позицію мовця, таким чином, навпаки реалізуючи його інтенції. Наприклад, *“I am sure you will not be very much in favour of doing this”* [1, с. 127].

Тактика навмисної нечіткості завжди характеризувала дипломатичне спілкування. Двозначність і нечіткість дозволяє певною мірою зберігати гнучкість і створювати шляхи для відходу у разі необхідності. У західному світі нерідко чуємо про дипломатів афоризми, на кшталт *“an honest man sent abroad to lie for his country”* [1, с. 125].

Висловлення небажання для позначення фактичного бажання також є широко застосовуваною тактикою стратегії «негативного обличчя»: *“I would hate to ask this but...”*;

– використання пасивного стану з метою уникнення особистісного ставлення: *“It is generally done according to the agenda”, “It seems to us that this approach might reasonable in these circumstances”*;

– заміна займенників “I” і “you” на вирази із семантикою узагальнення (*“peoplethinkthat...”*) або вживання цих займенників у формі множини (*we, you*).

Тактика натяку становить найбільшу складність для вивчення, адже її важко виявити. Варіантами тактики натяку у політичному дискурсі є: власне натяк, недооцінювання, переоцінювання, вживання тавтології, метафори, риторичних запитань, іронії. Для виявлення цієї тактики нерідко необхідний контекст не лише розмови, а, можливо, і контекст певного питання чи проблеми загалом. Наприклад: *“Yes, a little violent aggression is a good way to delay the meeting”* [1, с. 127].

Тактика мовчання – одна із найвпливовіших тактик мовної взаємодії у дипломатії, яка дозволяє реалізувати не лише ввічливість. Попов Д. В. кваліфікує мовчання як особливу фігуру політичної мови [3, с. 169]. Мовчання – це стратегічна комунікативно-значима поведінка із метою затягування перемовин, дотримання етикету, уникнення конфлікту, небажання підтримувати відносини, серйозність позиції, вичікування, двозначність, ігнорування, протест, захист, покору, приховування, згоду та багато іншої інформації, яку виразити вербально набагато важче, або й неможливо [1, с. 127].

Усі згадані вище тактики та стратегії негативної ввічливості дозволяють будувати дипломатичне спілкування з урахуванням усіх потреб сучасної міжнародної політики. Перспективним є дослідження функціонування стратегій та тактик ввічливості в різностильових контекстах. Стратегія негативної ввічливості передбачає комплекс тактик комунікативної поведінки, метою якого є забезпечення миру, підтримання діалогу, стримування потенційної агресії та запобігання конфліктам.

Список використаної літератури

1. Іващишин О., Кащишин Н. Реалізація стратегій ввічливості в англomовному дипломатичному дискурсі. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації*. 2020. Т. 31. С. 125-129.
2. Делик І. С. Семантико-лексичні та граматичні особливості англійського мовленнєвого етикету. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*. Вип. десятий. 2016. С. 189–194.
3. Попов Д. В. Политическое молчание: формы, значение, пути инклюзии в политическую речь. *Манускрипт*. Тамбов: Грамота, 2020. Том 13. Выпуск 8. С. 164–169.
4. Романовская Л.В., Сунагатуллина Г.Х. Митигативные стратегии в дискурсе англоязычных политических интервью. *Вестник НГЛУ*. Нижний Новгород, 2017. Выпуск 40. С. 124–134.
5. Hutheifa Y. Al-Duleim. A Critical Review of Prominent Theories of Politeness. 2016. P 262–270.
6. President Barack Obama. URL: <http://abcnews.go.com/Politics/full-interview-transcript-president-barackobama/story?id=35203825>. (accessed on March 11, 2021)

Politeness Principle and Its Strategies in Modern English Conversational Discourse

Politeness is a form of behavior that establishes and maintains comity. That is the ability of participants in a social interaction to engage in interaction in an atmosphere of relative harmony. The Politeness Principle is proposed by Geoffrey Leech and defined as a series of maxims which explain how politeness operates in conversational exchanges.

Leech proposes the following maxims of conversation:

- Tact maxim: Minimize cost to other. Maximize benefit to other.
- Generosity maxim: Minimize benefit to self. Maximize cost to self.
- Approbation maxim: Minimize dispraise of other. Maximize praise of other.
- Modesty maxim: Minimize praise of self. Maximize dispraise of self.
- Agreement maxim: Minimize disagreement between self and other. Maximize agreement between self and other.
- Sympathy maxim: Minimize antipathy between self and other. Maximize sympathy between self and other [1, p. 5].

In the theory of P. Brown and S. Levinson [2, p. 61] communication is considered to be potentially dangerous and antagonistic. They explain politeness by deriving it from more fundamental notions of what it is to be a human being. The basic notion of their model is 'face'. Face can be regarded as 'the public self-image of a person and it refers to that emotional and social sense of self that everyone has and expects everyone to recognize.' Politeness is an instrument or tool that serves to protect one's own face by saving the participants' faces. The notion of 'face' is not dimensional, it consists of two parts: positive and negative face.

- Positive face is the positive consistent self-image or personality that people have and their desire to be appreciated and approved of by at least some other people.
- Negative face is defined as 'the basic claim to territories, personal preserve, rights to non-distraction – freedom of action and freedom of imposition'. Negative face is found in ways of mitigating the imposition:
 - Hedging: Er, could you, er, perhaps, close the, um, window?
 - Indicating deference: Excuse me, sir, would you mind if I asked you to close the window?
 - Apologizing: I'm terribly sorry to put you out, but could you close the window?
 - Impersonalizing: The management requires all windows to be closed.

In everyday speech speakers adapt their conversation to different situations. Among friends they take liberties or say things that would seem discourteous among strangers, and they avoid over-formality with friends. In both situations the speaker tries to avoid making the hearer embarrassed or uncomfortable and using face threatening acts (FTAs). Face-threatening acts are acts that infringe on the hearers' need to maintain his / her self-esteem, and be respected. It follows from this that in

the cases when the consideration of the hearer's positive or negative face yields the significance of the utterance, speakers will try to reduce the damage to the hearer by making use of so-called politeness strategies.

Brown and Levinson [2, p. 65] single out four strategies of human behavior: *the bald on record strategy*, the positive politeness strategy, the negative politeness strategy, off-record indirect strategy. The bald on-record strategy does nothing to minimize threats to the hearer's 'face':

- An emergency: Help!
- Task oriented: Give me those!
- Request: Put your jacket away.
- Alerting: Turn your lights on!

The positive politeness strategy shows that you recognize that your hearer has a desire to be respected. It also confirms that the relationship is friendly and expresses group reciprocity:

- Attend to the hearer: You must be hungry, it's a long time since breakfast.

How about some lunch?

- Assume agreement: So when are you coming to see us?

The negative politeness strategy also recognizes the hearer's face. But it also indicates that you are imposing on them in some way. Some other examples would be to say, 'I don't want to bother you but...' or 'I was wondering if...'

• Be indirect: I'm looking for a pen. • Request forgiveness: You must forgive me but....

- Minimize imposition: I just want to ask you if I could use your computer.

Off-record indirect strategies take some of the pressure off of you. You are trying to avoid the direct FTAs of asking for something or saying something. Give hints: It's a bit cold here.

- Be vague: Perhaps someone should have been more responsible.
- Be sarcastic, or joking: Yeah, he's a real Einstein!

These strategies are not universal, they are used more or less frequently in the other cultures, but they help speakers to avoid unpleasant situations which can be in communication, and, of course, to 'save their face' without being recognized by their interlocutors that they are uncertain in their thoughts.

References

1. Brown P. Universals in language usage: Politeness phenomena. Cambridge: Cambridge University Press, 1978. 324 p.
2. Brown P., Stephen C. L. Politeness: some universals in language usage. Cambridge: Cambridge Univ. Pr., 1988. 365 p.
3. Grebe N. Politeness: A theoretic review of Brown and Levinson's Politeness theory. München: München GRIN Verlag GmbH, 2009. 22 p.

Ричагівська Ю. Є., канд. філол. наук, доцент,
доцент кафедри української мови
Рівненського державного гуманітарного університету

Стилістичний синтаксис як галузь лінгвостилістики

Бажання глибше пізнати структуру мови й зрозуміти її призначення обумовило інтерес науковців до питання про функції та функціонування одиниць різних мовних рівнів як засобів лінгвостилістики.

Специфіка стилів, зокрема художнього, витворена не лише за рахунок використання готових стилістично маркованих засобів мови, а й завдяки закономірностям їх функціонування та принципам добору. Аналіз одиниць мови в стилістичному аспекті передбачає враховувати, що свобода авторського вибору обумовлена змістом, структурою, жанром, ідеєю та завданнями конкретного твору, а це значною мірою пов'язане зі світоглядною позицією митця, напрямками, течіями й характером літературного процесу.

Системний підхід до вивчення мови спричинив виникнення відповідних методів аналізу, які дозволяють дослідити тексти за структурними рівнями, встановити функції окремих мовних одиниць як стилістично-виражальних засобів, розкрити співвідношення форми й змісту, структури й думки. У працях українських науковців Н. Д. Бабич, П. С. Дудика, С. Я. Єрмоленко, А. П. Коваль, В. І. Кононенко, М. І. Пентилюк, М. М. Пилинського, О. О. Потебні, В. М. Русанівського, В. А. Чабаненка, І. Г. Чередниченка та ін. закладено теоретичні основи та відпрацьовано принципи лінгвостилістичного аналізу тексту.

Лінгвостилістика як галузь мовознавства на певному етапі розвитку виокремила стилістичний синтаксис, який має на меті дослідити специфіку функціонування словосполучень і речень у різних мовних стилях і в літературній мові загалом, виявити синтаксичні прийоми творення експресивності тощо.

Науковці традиційно виділяють стилістично нейтральні та стилістично забарвлені (стилістично марковані/немарковані) мовні засоби і протиставляють їх за певними ознаками, а саме: наявністю/відсутністю стилістичних відтінків і поширеністю у всіх стилях мови чи переважно в окремому. Проте з погляду функційної стилістики, як наголосила С. Я. Єрмоленко, «поняття нейтрального стилю чи стилістично нейтральних мовних одиниць» видаються нерелевантними, бо в тексті реалізується лише одне з потенційних конотаційних значень [4, с. 118–119]. Граматисти стверджують, що синтаксичні засоби мови також зазнають стилістичної диференціації: поряд зі значним пластом «міжстильових, «нейтральних» засобів існують засоби стилістично марковані» [10, с. 3]. Стосовно речення як стилістичної одиниці позицію уточнив П. С. Дудик, зауваживши, що за теорією актуального членування стилістичну нейтральність/значущість конструкції визначає її комунікативна спрямованість [2, с. 37–38].

Стилістична маркованість пов'язана з потенційною здатністю мовних одиниць виступати одиницями стилістичного рівня. Щодо останніх у науковій літературі не закріплено єдиної назви. Найчастіше йдеться про «стилістично марковані одиниці», «одиниці стилістики», «стилістичні одиниці», «стилістичні ресурси мови», «експресеми», проте ці терміни багатозначні й не дають чіткого уявлення про предмет вивчення.

У працях зі стилістики за аналогією до назв одиниць інших мовних рівнів уживають термін «стилістема» [2, с. 15; 4, с. 120]. Докладно витлумачив його П. С. Дудик, ототожнюючи стилістичні одиниці зі стилістичними функціями мовних одиниць, які «не існують самі по собі, окремо й самостійно, а лиш у єдності з іншими мовними одиницями – фонетичними, граматичними»; «їхні ж функції (стилістичні функції, стилістеми) – це вже породження й ознака, властивість кожної з мовних одиниць – фонеми, звука, морфеми, слова і т.д.» [1, с. 33]. Зрозуміло, що стилістичний аналіз мовних явищ – це своєрідне продовження іншого мовного аналізу (фонетичного, лексичного, фразеологічного, морфологічного, синтаксичного тощо), оскільки нема таких одиниць, які були б лише стилістичними. Отже, стилістема – це окрема стилістична функція кожної окремої мовної одиниці (окремого звука, морфеми, слова, словосполучення чи речення) [2, с. 365].

На відміну від лексичного рівня, на якому одиниці наділені постійними стилістичними ознаками, «граматичним одиницям (якщо відокремити їх від лексичної семантики) стилістичне значення як постійна і невід'ємна ознака не властиве» [6, с. 59], тобто граматичні засоби не мають безпосереднього зв'язку з позитивною або негативною оцінкою. Однак синтаксис має більший, ніж лексика, стилістичний потенціал, оскільки в цій площині включає в себе можливості й лексики, і морфології. Незважаючи на розбіжні стилістичні потужності одиниць різних мовних рівнів, функція речення найвагоміша, адже в ній реалізуються інші стилістеми (стилістичні функції одиниць інших мовних рівнів). Синтаксичні засоби загальномовні, тому й наділені значними ресурсами в стилістичному плані. Дослідники говорять лише про «певні обмеження у вживанні окремих конструкцій чи зворотів у якомусь різновиді мовлення», а не про пов'язаність цих конструкцій з якимось одним функційним стилем [8, с. 164]. С. Я. Єрмоленко експресивність синтаксису пов'язує зі структурами, що несуть у своїй семантиці відтінок розмовного, невимушеного стилю, з особливим членуванням фрази тощо [5, с. 327].

Естетична функція – основна для мовних одиниць у поетичному тексті – полягає в переданні естетичного наміру митця. Лінгвістам важливо встановити, як у віршовому жанрі реалізуються мовна система загалом та її підсистеми зокрема.

Описуючи структурно-композиційний, інтонаційний та функційно-стилістичний аспекти синтаксичного рівня в поетичному мовленні, дослідники розглянули речення в його різних мовленнєвих реалізаціях як базову одиницю лінгвістичного вивчення й опису синтаксису вірша [9, с. 8].

Граматисти звернули увагу на те, що складне речення, порівняно з простим, становить синтаксичне утворення дещо вищого рівня змістової, граматичної, стилістичної складності [2, с. 273]. Експресивно-стилістична перспектива складного речення в поезії значно ширша через структурно-інтонаційні особливості цього жанру художнього мовлення, які впливають і на формально-семантичну організацію синтаксичних одиниць.

Вивчаючи стилістичні можливості речення, його варто розглядати в кількох аспектах, а саме: як одиницю синтаксичного рівня та як одиницю тексту. У першому випадку аналізуємо конструкцію, що утворена компонентами нижчого рівня, виражає закінчену думку, наділена певними експресивно-стилістичними характеристиками за рахунок структури й семантики цих компонентів. У другому аспекті речення постає як текстова одиниця, експресивно-стилістичні можливості якої розкриваються в широкому контексті, а не лише за рахунок внутрішніх ресурсів.

Прямого, безпосереднього зв'язку між одиницями синтаксису, зокрема типами речення, і категоріями стилістики нема, проте принципи побудови певних типів речень та стилістичних фігур можуть збігатися. Оскільки явища експресивного синтаксису більшою чи меншою мірою пов'язані з принципом симетрії, що є основоположною ідеєю мистецтва та людського існування загалом, то до стилістично ефективних можемо віднести всі синтаксичні одиниці з паралельно розміщеними частинами й компонентами чи зі структурно однотипними, однорідними компонентами.

Досягнення художнього ефекту можливе не лише на основі гармонійної побудови, а й через порушення симетрії, про що свідчать, наприклад, випадки перенесення у віршових рядках із метою емоційного виділення, актуалізації.

У складному реченні експресивно-стилістичне звучання може формуватися повторенням синтаксем і компонентів, порядком компонентів, уживанням синонімічних сполучних засобів, взаємодією семантичного наповнення зі структурним вираженням, а також використанням парцельованих, приєднувальних, еліпсованих компонентів тощо. Оскільки в нашому випадку йдеться про поетичний текст, то витворенню експресивності тут сприятиме також ритмомелодика, яка належить до структуротвірних категорій у вірші. Крім того, «стилістичний синтаксис як розділ граматичної стилістики насамперед зосереджує увагу на незвичності й незвичайності конструкцій, що відрізняються від регулярно відтворюваних синтаксичних продуктивних моделей...» [5, с. 331], «не обмежується типовими стилістичними фігурами (повторами, еліпсами, переносами), тобто явищами так званого поетичного синтаксису або синтаксису тексту (віршованого, прозового)» [5, с. 337].

Сучасні науковці звертають увагу на посилення міждисциплінарних тенденцій у межах лінгвостилістики, на її інтеграцію в широке коло української гуманітарної культури, що підтверджує багатовекторність і перспективність лінгвостилістичних досліджень [3].

Список використаної літератури

1. Дудик П. Стилістика мови (мовлення) і культура мови (мовлення). *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського* : зб. наук. праць. Серія: Філологія. Вінниця : ВДПУ, 2003. Вип. 5. С. 29–33.
2. Дудик П. С. Стилістика української мови. К. : ВЦ «Академія», 2005. 368 с.
3. Єрмоленко С. Я. З історії української стилістики: від стилістики мовних засобів до інтегративної стилістики. *Українська мова*. : наук.-теорет. журнал. 2019. № 1. С. 3 – 17. DOI: doi.org/10.15407/ukrmova2019.01.003
4. Єрмоленко С. Я. Лінгвостилістика: основні поняття, напрямки й методи дослідження. *Мовознавство*. 2005. № 3–4. С. 112–125.
5. Єрмоленко С. Нариси з української словесності (стилістика та культура мови). К. : Довіра, 1999. 431 с.
6. Мацько Л. І., Сидоренко О. М., Мацько О. М. Стилістика української мови : підручник / ред. Л. І. Мацько. [2-ге вид., випр.]. К. : Вища школа, 2005. 462 с.
7. Мойсієнко А. К. До питання про експресивність. *Стилістика української мови* : зб. наук. праць. К., 1990. С. 25–28.
8. Пономарів О. Д. Стилістика сучасної української мови : підручник. К. : Либідь, 1993. 248 с.
9. Тарасов Л. Ф. Русская стихотворная речь. Историко-типологический аспект : автореф. дисс. ... доктора філол. наук : спец. 10.02.02. Днепропетровск, 1980. 48 с.
10. Формановская Н. И. Стилистика сложного предложения / 2-е изд., стереотип. М. : КомКнига, 2007. 240 с.
11. Чабаненко В. А. Основи мовної експресії. К. : Вища школа, 1984. 165 с.

Сабо О.А., канд.філол.наук, доцент
кафедри германської і фіно-угорської філології
імені професора Г.Г. Почепцова,
Київський національний лінгвістичний університет

Загальне і специфічне у розвитку артиклів англійської мови

Артикль як службова частина мови є детермінативом іменника і передає граматичну категорію означеності – неозначеності. Серед граматичних особливостей сучасної англійської мови найскладнішою є специфіка вжитку артиклів. Це пов'язано не лише з відсутністю артиклів в українській, російській та більшості інших слов'янських мов. Багато інших граматичних особливостей, притаманних англійській мові, а саме використання видо-часових форм дієслова, предикативних конструкцій, узгодження часів відсутні також. Навчання цим особливостям сучасної англійської мови – складний процес, що потребує знання правил та відпрацювання граматичних структур.

Незважаючи на те, що ці мовні особливості розподіляються і об'єднуються іншим чином, вони корелюють із граматичними категоріями нашої мови.

Вжиток артиклів нерідко викликає сумніви навіть за умови бездоганного знання правил. Причина полягає у відсутності в українській мові, на відміну від англійської, категорії означеності – неозначеності як необхідної граматичної категорії, що має завжди вказувати на іменник. В італійській, німецькій чи французькій вона наявна, що суттєво спрощує засвоєння англійських артиклів, хоч правила їх використання не завжди співпадають. Подекуди розвиток нових значень артиклів викликає несприйняття навіть у самих носіїв мови [4].

До загальних рис виявлення категорії означеності – неозначеності слід віднести наведені нижче характеристики.

Артикль, що відображає граматичну категорію означеності – неозначеності зустрічається у багатьох типологічно різнорідних мовах: в грецькій, германських, романських, деяких слов'янських, в албанській, угорській, семітських, полінезійських та інших мовах [1, с. 46]; [2, с. 37].

У будь-якій мові може виникнути необхідність виділити особу, предмет, поняття з ряду подібних, проте далеко не в усіх мовах, навіть однієї мовної сім'ї, виділяється граматична категорія означеності – неозначеності. Вона відсутня в українській, російській, більшості інших слов'янських мов (за винятком болгарської та македонської), санскриті, латині, китайській, японській, тамільській, тайській, які формально зовсім не мають артиклів [5]. Проте «ті ж відтінки значення, які у грецькій, французькій, німецькій і англійській передаються додаванням «означеного артикля», в інших мовах передаються іншими засобами» [3, с. 41].

Найчастіше для передачі означеності – неозначеності використовуються означений та неозначений артиклі, проте є мови і з одним артиклем, і такі, де їх кількість сягає чотирьох. Наявність понятійної дихотомії значення означеності – неозначеності – найбільш розповсюджене явище в усіх артиклевих мовах.

Означені артиклі в германських і романських мовах розвиваються із вказівних займенників «той», «та», «то», а неозначені – з числівника «один» [1, с. 45]; [5]. Проте, незважаючи на ідентичність походження, особливості їх вжитку можуть відрізнитись у різних західноєвропейських мовах.

Розглянувши загальні риси категорії означеності – неозначеності, перейдемо до специфічних особливостей розвитку артиклів англійської мови.

Специфічною ознакою англійської мови є існування опозиції трьох артиклів.

Формальна відсутність артикля не розглядається як нейтральність, а має свої правила вжитку і визначається як нульовий артикль.

Унікальна можливість виникнення значущого нуля обумовлена незалежністю артикля від граматичних категорій роду числа та відмінку означуваного іменника, що пояснюється специфікою історичного розвитку англійської мови.

До того ж, деякі дослідження сучасних текстів свідчать про динаміку розвитку нових правил їх вжитку. Так, в англійському науковому мовленні може вживатись більше нульових артиклів ніж означених.

Збереження сильного вказівного значення в означеного артикля є культурно-специфічною особливістю англійської мови, що створює великі можливості для його мета семіотичного використання.

Артикли належать до основних дейктичних засобів, що характеризують англомовний дискурс з погляду означеності – неозначеності. Вжиток артиклів може виявитись складним і протирічливим через множинність трактувань цих понять у конкретних мовних ситуаціях. Поширення випадків відсутності артиклів у науковому та газетно-публіцистичному стилях свідчать про розширення функцій нульового артикля у сучасній англійській мові [4].

Виявлення культурно-специфічних рис англійського артикля можна спостерігати як в наведених вище фактах, так і на всіх етапах, пов'язаних з його виникненням, розвитком, розширенням чи модифікацією значень. Його відсутність в давньоанглійській, розвиток трьохчленної опозиції, представленої означеним неозначеним і нульовим артиклями в середньоанглійський період через втрату граматичних показників роду числа і відмінка внаслідок аналізації англійської мови, віддзеркалюють комплекс взаємодії екстралінгвістичних і лінгвістичних чинників.

Список використаної літератури

1. Виноградов В. А. Артикль. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Большая Российская Энциклопедия, 2002. С. 45-46. 709 с.
2. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля К., 2006. 716 с.
3. Трубецкой Н.С. Отношение между определяемым, определением и определенностью. Избранные труды по филологии. М.: Прогресс, 1987. С. 37-43.
4. Тымчук Е. В. Общее и отдельное в артиклевой системе английского языка: автореф. дис. ... докт. филол. наук: 10.02.04. [Електронний ресурс] /. Москва, 2006. 411 с. Режим доступу до автореф.: <http://www.dissercat.com/content/com/content/obshchee-i-otdelnoe-v-artiklevoi-sisteme-angliiskogo-yazyka>
5. Артикль. [Електронний ресурс]. Режим доступу до статті: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D1%80%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%BB%D1%8C>

Стернічук В. Б., канд. філол. наук., доцент
кафедри іноземної та української філології,
Луцький національний технічний університет

Семіотична модель комунікації. Від Я до Іншого

Важливим чинником, що впливає на створення та «утримання» комунікативної ситуації, є функція мови як засобу ведення діалогу. Новий підхід до мови як знакової системи, запропонований Ф. де Соссюром, розкриває ще одну особливість людського буття: будучи посередником поміж «Я» і «Ти» та поміж світом, мова і є тим засобом ведення діалогу, що дозволяє почути голоси свідомості. Мова, мовлення дозволяють наблизитися до Іншого, стимулюючи його до відповіді. Процес віднайдення в мові чужого і свого голосів та одночасний пошук свого слова в чужому й у своїй мові чужого сприяє злагодженій роботі в напрямку до розкодування інформації однієї семіосфери.

Вирізняючи з-поміж функцій мови комунікативну, ми свідомо трактуємо її (мову) як діалогічний процес, що відбувається в тексті та за його межами. Нова інформація (нові смислові структури) створюється в межах однієї семіотичної системи. Семіотичний простір виконує роль індикатора, який чітко встановлює межі знакового поля і тим самим забезпечує та уможлиблює контакт з іншими, несеміотичними системами. Таким чином, проникаючи на чужу територію, слово кодується новою інформацією і пізніше «розсіює» її по різних семіотичних полях, стимулюючи таким чином обмін повідомленнями.

Російський культуролог та семіотик Юрій Лотман у своїй статті «Текст у тексті» наголошує на тому, що текст, «введений із семіотичної рівноваги, виявляється нездатним до саморозвитку». Отже, дієюю, на думку науковця, є ситуація «введення чужого семіозису до «материнського» тексту: предмет уваги переноситься з повідомлення на мову як таку, і виявляється явна кодова неоднорідність самого «материнського» тексту. У цих умовах субтексти, які його творять, можуть виступати один проти одного і, трансформуючись за чужими для них законами, утворювати нові повідомлення» [1, с. 587]. Таким чином, важливою ланкою в процесі комунікації є текст-повідомлення та його сприйняття, кодування та трансформації в різних семіотичних полях.

Цікавим моментом комунікації, за Лотманом, є її двовекторність. Тобто напрямки «Я-Він» та «Я-Я», на думку семіотика, є однаково діалогічні, оскільки результатом їхніх «взаємин» є нова інформація. Оскільки будь-який текст несе певну інформацію про світ та людей, то причетність до такої інформації – це вже діалог, це вже повноцінний акт комунікації. Сприймаючи, інтерпретуючи інформаційний потік, ми підсвідомо стаємо учасниками процесів породження, становлення, узагальнення та відмирання свого слова по відношенню до чужого. Однак і розуміємо одне одного, бо в змісті слів орієнтуємося на те загальне, яке О. Потебня окреслив як «найближчий зміст».

Отже, ситуація діалогу є цілісним комплексним фактором, що має конкретні завдання та способи реалізації в культурі, філософії, літературі, мистецтві тощо. Сучасні українські вчені, котрі досліджували розуміння діалогу у вітчизняній філософії, – О. П. Котовська [2], Л. В. Озадовська [3] та інші – завдання комунікації вбачали в народженні нової істини, у подоланні егоцентризму та в успішній реалізації комунікативної мети.

Діалог, на наше переконання, – це не просто звичне спілкування чи комунікація, а радше процес відкриття «Іншого», завдяки кропіткій праці власного розуму та бажанню пізнавати іншу сутність. Філософія століттями істинними та хибними шляхами намагалася утвердити статус Іншого задля того, щоб уможливити процес пізнання себе через визнання інакшості. Адже рух особистого буття до Іншого виявляється також і рухом до самого себе. Саме бажання до паритетного спілкування з Іншим уможливорює існування справжніх міжлюдських стосунків, сприяє пізнанню культури, науки тощо. Вектором, що спрямовує до комунікації між двома співрозмовниками, слугує мотивація, внутрішня налаштованість. Можна припустити, що мотиваціями можуть бути: потреба до самозбереження (Т. Гоббс), «нова інформація» (Л. Фестінгер), яка виступає збудником активності та забезпечує процес пізнання як такий; мотив пізнання у несхожості; мотив самореалізації, очікування успіху, самозамилування (писання заради писання) (А. Маслоу) [4]. Отже, «вмотивований» діалог можемо трактувати як акт самовияву «я», утвердження власної особистості, а також як спробу дати певну характеристику взаємовідносинам. Діалог уможливорює процес не тільки пізнання Іншого, але є будівельним елементом для розуміння текстів та розкодування інформації.

Список використаної літератури

1. Лотман. Ю Текст у тексті. Слово. Знак. Дискурс. *Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст.* / за ред. М. Зубрицької. Львів : Літопис, 2002. С. 581- 594.
2. Котовська О. П. Діалог як метод пошуку істини в українській філософській традиції : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.05 – історія філософії / Котовська Ольга Петрівна ; Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. Львів, 2008. 20 с.
3. Озадовська Л. Парадигма діалогічності в сучасному мисленні. Київ : Пропан, 2006. 118 с.
4. Роменець В. А. Історія психології ХХ ст. : навч. посібник / В. А. Роменець, І. П. Маноха. Київ : Либідь. 1998. 992 с.

Сухарєва С. В., докт. філол. наук., професор
завідувач кафедри полоністики і перекладу,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

«Емігранти» С. Мрожека: до проблеми відчуження особистості

Наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття, коли заборони соціалістичного режиму відійшли у минуле, творчий доробок Славомира Мрожека дочекався численних видань і перевидань. Зокрема, йдеться про драматичні твори «Будинок на кордоні» («Domnagranicy»), «Емігранти» («Emigranci»), «Кароль» («Karol»), «Посол» («Ambasador»), «Портрет» («Portret»), «Розвага» («Zabawa»), «Танго» («Tango»), «Чарівна ніч» («Czarowna noc»), «Щаслива подія» («Szczęśliwe wydarzenie») тощо, оповідання «Весна в Польщі» («Wiosna w Polsce»), «Два листи» («Dwa listy»), «Дірка в мосту» («Dziurawość»), «Дощ» («Deszcz»), «Процес» («Proces»), «Останній гусар» («Ostatni husarz»), «Слон» («Słoń»), «У млині, у млині, мій пане-добродію» («W młynie, w młynie, mój Panie») та ін., повісті «Маленьке літо» («Małe kielato») та «Втеча на південь» («Ucieczka na południe»), автобіографічні праці «Валтасар» («Baltazar»), «Танго з самим собою» («Tango z samym sobą») тощо. Літературна спадщина польського прозаїка та драматурга дуже велика і потребує подальшого вивчення.

Серед пізніх драматичних творів С. Мрожека найбільшу популярність здобули «Емігранти» («Діалог» 1974 р., постановка на сцені в 1975 р.). Очевидним залишається той факт, що особиста доля Мрожека-емігранта та спілкування з численними поляками за кордоном значно вплинули на сюжет і вибір героїв цієї драми. Подібну проблему письменник висвітлив в оповіданні «Моніза Клавер», персонаж якого пробує викликати жалість іноземців, представляючись жертвою політичних репресій. Коли драматичний твір вийшов друком, критики одноголосно заявили, що у стилістиці та тематиці творчого доробку Мрожека настав справжній перелом.

Реалістична драма «Емігранти» – це історія про двох осіб, які прибули зі Сходу і спільно проживають в одній кімнаті десь у Західній Європі. Перший з них – інтелігент і політичний біженець, другий – нелегальний робітник без освіти, який прагне заробітку і стабілізації матеріального становища. Свобода, яку вони шукають на Заході, виявляється пасткою: перший персонаж не може визволитися від синдрому жертви режиму, другий потрапляє в неволю мрій про збагачення. У творі не тільки гумористично представлено польську ментальність, а й звернено особливу увагу на тему відчуження особистості.

Роман Павловський зазначає: *«Часто вживаний у драмах Мрожека мотив людини, загнаної у пастку суспільних чи політичних теорій, особлива вразливість на всі прояви тоталітаризму були закорінені в особистому досвіді драматурга, який на початку 50-тих рр. брав участь у пропаганді соціалізму в мистецтві. У своїй пізнішій творчості відкидав соціалістичні ідеали»*[5].

Твір «Емігранти» можна інтерпретувати у декількох контекстах. Згідно з першим, еміграція має зовнішнє значення і відображає загальні зв'язки «поляки – Європа» або «поляки – світ». При цьому досвід польської нації у постсоціалістичному таборі накладається на представників країн усїєї Східної Європи. Натомість в другому контексті маються на увазі «внутрішні емігранти», у долях яких приховано не менше трагізму [3, с. 102].

Проблема провини інтелігенції перед народом, перед яким вона завжди вважає себе у боргу, залишається найбільш дискусійним питанням останніх двох століть. З одного боку, виникає прагнення утекти від натовпу, тому тема «внутрішньої» еміграції стала прерогативою творчості багатьох письменників ХХ ст. З іншого – митці прагнули принести себе в жертву задля порятунку своєї нації і країни. У межах цих двох полюсів С. Мрожек створив своїх «Емігрантів». До цього додається усвідомлення втраченої традиції, знищених ідеалів. *«Це спектакль-метафора про дуалізм людської натури, про дух і матерію. Про головні цінності життя, про сенс і призначення людини»*[3, с. 104].

На думку Тадеуша Ничека, ключем до інтерпретації драм Славомира Мрожека є співвідношення мови і людської поведінки у відображенні тих чи інших ситуацій. У цьому контексті дослідник виділяє особливу роль «Емігрантів» у творчому розвитку письменника [4, с. 137]. Він підкреслював, що в драмі «Емігранти» С. Мрожек вперше поглянув на світ із нової перспективи – *«конфлікту двох реальностей, двох постав, двох ментальностей»*[4, с. 76]. Загалом, автор мав на думці конфлікт Заходу і Сходу.

У випадку з драмою Мрожека про емігрантів маємо справу зі сценічними героями, які уповні виявляють свої особистісні якості, здатні логічно висловити свою позицію, що породжує антагонізм ідей та суспільних груп. На думку Станіслава Гембалі, персонажі твору ХХ і АА *«зовні не вказують на якісь анонімні грізні та нищівні сили, які розривають людину, а на неї саму як творця власної долі»* [2, с. 235]. Подібну позицію займає Ян Блонський у праці «Мрожек і Мрожек», хоча й представляє її в дещо інший спосіб. Зокрема, вчений пише: *«Чому АА та ХХ такі автентичні? Тому що моменти розпізнання (розчарування) і діяльності (агресії) несподівано поєднані у драматургійній формі. [...] Те, що для АА є агресивною діяльністю, для ХХ стає розчарованим пізнанням і навпаки»*[1, с. 213].

Дві особи в замкненому приміщенні приречені на розмову. Їхні антагоністичні позиції внутрішнього (тип мислення) та зовнішнього (соціальна приналежність) складу направлені на демаскування прихованого супротивника. Так, АА виявляє фальш у розповіді ХХ про його перебування на вокзалі. У відповідь ХХ висміює невдалі спроби АА залишити їхнє спільне помешкання. Обидва герої нещирі, коли переконують себе та інших, що колись повернуться на батьківщину. Явище прогресії акції впливає із поступового пізнання світу персонажів. Натомість ситуація самих героїв від першого до останнього акту залишається незмінною.

Славомир Мрожек зробив вдалу спробу відтворити у драмі реалістичні картини. Для цього він використав різні рівні поточного мовлення, яким користуються герої. Зокрема, АА повчає ХХ, як той має правильно висловлюватися. Домінуючу позицію АА підтверджує сам ХХ, коли просить свого співмешканця дати йому цигарки і консерви. Помічаємо, що ХХ – скнара, а АА – комедіант, якому важко без глядачів, але він мало що вміє робити власноруч.

У той час, як герой-інтелігент постійно філософствує, його товариш коротко передає свої думки прислів'ями та приказками. Для більшої ймовірності зображуваних подій Мрожек вибрав новорічний вечір, коли традиційно люди підводять підсумки і будують плани на майбутнє, озвучуючи свої бажання. В таких умовах АА і ХХ перестають бути смішними, бо відкривається трагізм їхньої життєвої позиції. *«Таким чином виникає сильне враження фатальності ситуації без виходу, гострого конфлікту. Причиною цього є вибір теми та повний контраст персонажів, а не фактичний перебіг діалогу»*[6, с. 217].

Натуральність щоденної мови, поступова заміна ролей, зображення стереотипних картин про робітника та інтелігента – основні художні прийоми, за допомогою яких письменникові вдається передати внутрішній світ героїв, емоційно розкрити їх почуття і прагнення, передати стан розчарування тощо. Бачимо передусім змагання слів, а не персонажів. На початку еміграційного періоду творчості Мрожек тільки пробував побудувати антагонізм постатей, переступаючи через вербальний бар'єр. Далі письменник все глибше занурювався у людську екзистенцію, прагнучи гумористичними та сатиричними прийомами виразити її слабкість перед лицем численних загроз об'єктивного і суб'єктивного характеру. Тому можемо вважати драму «Емігранти» вдалим етапом розвитку його творчості на шляху до гуманістичного, універсального гротеску.

Водночас варто підкреслити, що чи не вперше у творчості С. Мрожека маємо тут справу з «уреальненням» і «увірогідненням» художнього світу, вільного від авторських фантазій, на чому наголошувала М. Сугера [6, с. 59].

Політичний чинник вплинув на розвиток подій і становлення головних героїв драми, які – кожен на свій спосіб – пробують протистояти суспільним обставинам. АА робить це за рахунок зверхності над своїм товаришем і плануючи своє нове соціологічне дослідження. ХХ рефлексійно протестує проти власного безсилля, пробуючи покінчити життя самогубством, вважаючи це виявом волі. І хоча спроби обох героїв віднайти власну ідентичність не дуже вдалі, динамічність акції полягає в тому, що вони не припиняють боротьби за відстоювання власного «я», його збереження від нівеляції. Глядач укотре доходить до висновку, що через поширення комуністичної ідеології людська мораль, одвічні цінності були піддані деформації, тому далекі від правди життя. Персонажі драми не бажають поновно входити в атмосферу тоталітаризму, тому в кінцевому результаті згідні на всі незгоди еміграційного життя. Свобода для них дорожча понад усе.

Як бачимо, поняття абсурду, іронія і сарказм допомагали у зображенні комунізму, з яким польські глядачі стикалися щодня. Та, як стверджує багато сучасних дослідників, після падіння комуністичного режиму в Польщі драми Мрожека відійшли на другий план. Немає більш помилкової думки, ніж та, що зі зміною політичного режиму Мрожек вичерпав себе як митець. Доказом цієї помилковості є проаналізована нами драма «Емігранти», яку можна вважати своєрідним узагальненням еміграційного періоду творчості письменника.

На цьому літературному етапі Славомір Мрожек вийшов поза межі національної тематики, обіграв політичні мотиви у загальнонародському контексті, створивши власну філософію творчості, в якій основне місце відведено проблемам культурної і суспільної інтеграції та гуманізму. Ця тема не втратила своєї актуальності на сучасному етапі, а тому потребує подальшого вивчення та інтерпретацій.

Список використаної літератури

1. Błoński J. O Mrożku inaczej. *Teksty Drugie*. 1997. Nr 3. S. 102-105.
2. Gębala S. «Emigranci» – arcydzieło dramaturgii Ja i Ty. *Świat i Słowo*. 2003. Nr 1. S. 207-226.
3. Lappo I. Mrozek à la russe. Teatralna recepcja dramaturgii Sławomira Mrożka w rosyjskim kręgu językowo-kulturowym. Lublin : Wyd-wo UMCS, 2007.
4. Nyczek T. Tango z Mrożkiem // Mrozek S. Tango z samym sobą. Warszawa : Noir sur Blanc, 2009.
5. Pawłowski R. Ironia, sarkazm, Mrozek [Źródło elektroniczne]. URL : https://wyborcza.pl/1,75410,14445846,Ironia__sarkazm__Mrozek___pisze_Roman_Pawlowski.html(data dostępu : 18.09.2019 r.)
6. Sugiera M. Dramaturgia Sławomira Mrożka. Kraków : Universitas, 1996.

Федік Ю. М., аспірантка кафедри прикладної лінгвістики,
Волинський національний університет імені Л. Українки,
викладач англійської мови
Ківерцівський фаховий медичний коледж

Сучасні лінгвістичні підходи до трактування поняття «мультиmodalність»

Враховуючи зростаючу популярність мережі Інтернет, як потужного середовища у якому відбувається спілкування, швидкість та легкість його здійснення, виникає необхідність креативно комбінувати різні семіотичні ресурси з високим прагматико-стилістичним потенціалом. Інтернет простір дає змогу охопити значно ширшу аудиторію та відкриває нові горизонти для здійснення впливу на потенційного адресата.

Поняття «мультиmodalності» у вузькому сенсі пов'язують з органами чуття, в першу чергу зоровим і слуховим каналами. Візуальний канал охоплює жестикуляцію, погляд, міміку та інші аспекти «мови тіла». Писемне мовлення, також сприймається візуально і, окрім вербального компонента, включає цілий набір графічних параметрів, таких як шрифт, кольори, формат тощо. Як результат, і усне, і писемне мовлення мультиmodalне [2].

Актуальність дослідження мультиmodalності зумовлена тим, що розвиток сучасних засобів масової комунікації призвів до все більш ширшого залучення візуальних компонентів до процесу комунікації, зумовив потребу в докладному аналізі взаємозв'язку зображення та вербальної складової.

У сучасному мовознавстві лінгвісти все частіше звертаються до вивчення питань, які стосуються мовної комунікації. Дослідники наголошують на високому ступені інтегрованості різних семіотичних ресурсів у масмедійний комунікативний процес, в якому важливо не відокремлювати вербальну складову від невербальної [9].

Водночас стрімко набуває популярності поняття мультиmodalна лінгвістика, мультиmodalність, мультиmodalні тексти. Багато дослідників вивчають феномен мультиmodalності на основі текстів, до складу яких входять зображення.

Проблемою мультиmodalності в лінгвістиці займаються такі вітчизняні та зарубіжні дослідники: М. Кузнєцова, Ю. Кононець, М. Швецова, Ю. Сорокін, Л. Макарук, Г. Кресс, Т. ван Лівен, Ч. Фосвіль, Дж. Бейтман, М. Халлідей та ін.

Термін «мультиmodalність» був вперше уведений до наукового вжитку в кінці 1990-х рр. М. Халлідей запропонував розглядати мову не тільки як знакову систему, але й як соціальний факт, тобто як соціальний інститут чи навіть систему інститутів [6, р.1]. Послідовники М. Халлідея, Г. Кресс та Р. Ходж використовували термін «соціальна семіотика» не лише для позначення тих аспектів життя, на вивчення яких скерував свої зусилля М. Халлідей, але й для пояснення специфіки нової сфери міждисциплінарних досліджень на перетині таких галузей, як лінгвістика і політологія, психологія та соціологія тощо. Ця галузь вивчає текст, процес формування семіотичних систем враховуючи інтереси та ідеології, а також їх адаптацію до змін суспільства. Вчені досліджують тексти, фокусуючись на візуальних, звукових параметрах. Поєднання різних модусів соціальної комунікації є вагомим внеском Р. Ходжа і Г. Кресса. Власне звідси й бере початок важливий науковий напрям, який одержав назву «мультиmodalність». [7, р. 252]

Термін «мультиmodalний/ креолізований текст» вперше було введено до наукового обігу вченими Г. Крессом та Т. ван Лівеном у спільній статті «Мультиmodalний дискурс». [10, р. 56]. Під цим поняттям вони розуміють текст, який поєднує в собі різні семіотичні системи для того, щоб отримати більш детальну інформацію. Більше того, ці знакові системи спрямовані на утворення неподільної системи та не можуть бути зведені лише до окремих складових частин. [9, 10]. У свою чергу вітчизняні науковці Ю. Сорокін та Є. Тарасов розуміють креолізовані тексти як «тексти, фактура яких складається

з двох і більше негомогенних частин: вербальної (мовної) і невербальної (що належить до інших знакових систем, ніж природна мова)» [4, с. 181].

Ф. Серафіні та Дж. Клозен, вважають, що друковані тексти мультимодальні, оскільки вони включають зображення, різноманітні графічні дизайнерські елементи, і засоби писемного мовлення [12].

К. Джевіт, Дж. Беземер та К. О'Халлоран запропонували дефініцію мультимодальності у широкому розумінні: для продукування значення люди використовують великий набір ресурсів (мовлення, жести); у вузькому розумінні для продукування цілісних мультимодальних конструктів люди у конкретних випадках послуговуються кількома ресурсами [8, р. 158].

Слід погодитися з думкою Т. ван Лівен, який аналізуючи концепцію мультимодальності та порівнюючи різні віхи її розвитку, зауважує, що під цим терміном лінгвісти розуміють інтегроване використання таких комунікативних ресурсів, як мова, зображення, звуки. Поступова робота над означеною проблемою призвела до того, що фахівці-дослідники усвідомили, що комунікація мультимодальна, що усне мовлення не можна тлумачити без урахування невербального складника, що багато форм сучасного писемного мовлення також важко зрозуміти, якщо не враховувати зображення, розміщення тексту, типографічні особливості і колір. Такі підходи призвели до розвитку мультимодальності як сфери досліджень, яка розглядає як спільні, так і відмінні властивості різних модусів, способи, у які вони інтегровані в мультимодальних текстах [13, р. 668].

Дж. Бейтман, аналізуючи текст і зображення в межах мультимодальності, вважає, що у її фокусі перебувають різні модуси вираження та їх комбінації [5, р. 6].

Згідно з теорією Г. Кресса та Т. ван Лівена існують дві ключові функції, закладені семіотичними модусами: функція репрезентації світу всередині та довкола нас, а також міжособистісна функція інтеграції та соціальних відносин. [11]. Г. Кресс виокремлює 4 складники мультимодальності: 1) модус – результат формування матеріалу з урахуванням культури; 2) семіотичний ресурс – демонструє відношення між репрезентаційними засобами та їх застосуванням; 3) модальна допустимість – концепт, пов'язаний із культурним, матеріальним та історичним використанням модусу; 4) інтерсеміотичність модусів – об'єднує модуси в певній сфері чи контексті. [9, р. 14].

Схиляємось до думки Л. Макарук, яка вважає, що термін «мультимодальність» охоплює як сферу усного, так і сферу писемного мовлення. Дослідниця трактує мультимодальність як «лінгвістичну дво- або мультимодусну перцептивну категорію, для якої характерна принаймні одна модальність» [3, с. 99].

Під час комунікації використовують декілька семіотичних ресурсів одночасно, поєднання яких залежить від низки чинників. Слід зважати й на можливі варіанти їхньої сумісності. Семіотичні ресурси гетерогенні. Закономірно, що їхній спектр доволі широкий та не обмежується лише однією сферою використання. Загалом усі семіотичні ресурси можна умовно поділити на три групи: (1) ті, які використовують лише в усному мовленні; (2) ті, що

залучають лише в писемне; (3) ті, якими користуються і в усному, і в писемному мовленні. Чітко диференціювати спектр засобів, притаманних писемному чи усному мовленню, навряд чи можливо, оскільки сучасне комунікативне середовище достатньо динамічне й гнучке. Найширший спектр ресурсів використовують на телебаченні та в Інтернеті. Якщо тематика й конкретна ситуація не суперечать, то усне мовлення поєднують із музичним супроводом, неординарними графічними об'єктами, які змінюють форму, розміри, колір і здатні рухатися на екранах гаджетів. У традиційному усному спілкуванні до семіотичних ресурсів, окрім мовлення, потрібно віднести темп і тембр голосу, міміку, жести, поставу, одяг адресата тощо. Таким чином, семіотичні ресурси – це інформативно місткі й семантично значущі гетерогенні комунікативні компоненти, які використовують під час усного та писемного мовлення (зображення, світлини, піктограми, жести, міміка обличчя тощо). Модальна сумісність – ключовий концепт, який визначає ступінь інтерсеміотичної кореляції різних модусів: кількох невербальних і вербального або лише кількох невербальних та паравербальних одночасно. Під модальною сумісністю розуміємо можливість семіотичних ресурсів сполучатися між собою, не суперечачи при цьому як у плані вираження, так і у плані змісту [1, с. 157].

Ми погоджуємось, що мультимодальним називається текст, зміст якого розкривається за допомогою двох і більше семіотичних систем. Семіотичні системи, і мультимодальні тексти зокрема, виконують принаймні 3 основні функції: 1) формування понять (ideational); 2) створення інтеракції між комунікантами (interpersonal); 3) організація та структурування тексту (textual). Когерентність та когезія характерні мультимодальним текстам [11, р. 177]. До мультимодальних текстів належать карти, таблиці, рекламні плакати, газетні шпальти, карикатури, сторінки журналів, твори мистецтва тощо.

Таким чином, мультимодальність можна вважати багатограним поняттям. Мультимодальна лінгвістика відповідає потребам сучасності, оскільки покликана досліджувати гетерогенні семіотичні анклавні. Невербальними складниками не потрібно нехтувати, адже вони теж можуть відіграти провідну роль у процесі спілкування. Вербальні та невербальні складники тісно взаємодіють між собою.

Список використаної літератури

1. Біскуб І. П. Філософія, суспільство, мова : [монографія] / І. П. Біскуб, А. Л. Данильчук, Л. Л. Макарук. Луцьк: Вежа-Друк, 2018. 234 с.
2. Кибрик А. А. Мультимодальная лингвистика // [Електронний ресурс] – URL :: http://ilingran.ru/kibrik/Multimodal@Cog_Studies_2010.pdf (дата звернення: 05.03.2021)
3. Макарук Л. Л. Мультимодальність сучасного англomовного масмедійного комунікативного простору : дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.04. Запоріжжя, 2019. 635 с.

4. Сорокин Ю. А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Оптимизация речевого воздействия / А. Ю. Сорокин, С. Ф. Тарасов. М.: Наука, 1990. С.180–195.
5. Bateman J. Text and Image: a Critical Introduction to the Visual / J. Bateman London; New York : Routledge, 2014. 276 p.
6. Halliday M.A.K. Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning. L.: Edward Arnold, 1978. 256 p.
7. Hodge R., Kress G. Social semiotics. Cambridge: Polity press, 1988. 285 p.
8. Jewitt C. Introducing Mutimodality / С. Jewitt, J. Bezemer, K. L. O'Halloran. London : Routledge, 2016. 232 p.
9. Kress G.R. Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication / G.R. Kress, T.van Leeuwen. London: Edward Arnold, 2002. 152 p.
10. Kress G. R. The multimodal landscape of communication. / G. R. Kress. Medien Journal, 2002. V. 4. P. 4 –19.
11. Kress G., van Leeuwen T. Reading Images: The Grammar of Visual Design. Psychology Press, 1996. 288 p.
12. Serafini F. Typography as Semiotic Resource / Frank Serafini, Jennifer Clausen // Journal of Visual Literacy. 2012. No. 31 (2). P. 1–16. DOI : 10.1080/23796529.2012.11674697
13. Van Leeuwen T. Multimodality / T. Van Leeuwen // The Routledge handbook of applied linguistics / ed. J. Simpson. New York : Routledge, 2011. P. 668–682.

Фурман О. М., *аспірантка кафедри
прикладної лінгвістики*

*Волинського національного університету імені Лесі Українки,
викладач англійської мови*

Ківерцівського фахового медичного коледжу

Вербальні та невербальні засоби репрезентації COVID-19 в англомовних масмедійних інфографічних текстах

Глобальний вимір пандемії, спричиненої поширенням COVID-19, колосально вплинув на усі життєві цикли суспільства, заповнивши масмедійний простір та спричинивши появу контамінованого процесу інфодемії, що асоціюється швидким та далекосяжним поширенням недостовірної інформації про коронавірусну інфекцію. Варто зауважити, що в умовах надзвичайних ситуацій, яскравим прикладом яких є світова пандемія, що масово уразила людей вірусом Covid-19, писемне мовлення виявилось чи не єдиним можливим і безпечним способом комунікації для цивілізації. Беручи до уваги той факт, що писемні повідомлення (тексти) розраховані на зорове сприйняття, сучасний комунікативний масмедійний простір послуговується допоміжними візуальними можливостями, розширюючи спектр засобів спілкування завдяки інформаційно-комунікаційним технологіям.

У цій розвідці окреслимо особливості мовного ландшафту у поєднанні з позамовними інструментами як засобами репрезентації COVID-19 в комунікативному масмедійному просторі. Нових функцій набувають графемні засоби, які репрезентують феномен COVID-19.

Інформація про пандемію коронавірусу заповнила шпальти та веб сторінки багатьох вітчизняних та зарубіжних видань і цей процес триває й досі. Аналіз зібраних інфографічних текстів виявив наявність у них мультимодальних ресурсів, що потребує всебічного вивчення. Актуальність цієї проблематики підтверджується й тим фактом, що у травні 2020 року лінгвісти у галузі семіотики у всьому світі об'єдналися, щоб розпочати проєкт "PanMeMic" (Пандемічне значення взаємодії та спілкування), метою якого стало формування наукових парадигм, що ґрунтуються на спостереженні та фіксації змін у спілкуванні та взаємодії, спричинених COVID-19[1]. Реагуючи на пандемію, більшість закладів освіти, медичних установ та організацій створили тематичні розділи на своїх веб-сайтах з метою інформування суспільства про перебіг пандемії та її вплив на життя.

На основі ілюстративного корпусу ми виявили експресивно забарвлені лексичні складники на позначення боротьби з вірусом. Мілітаристський характер писемного мовлення прослідковуємо у наступних прикладах: *Be ready to fight COVID-19* [2]. *Stay healthy to beat COVID-19*[3]. *There are five key steps to tackle the coronavirus* [4]. *Encourage your kids to become hand-washing superheroes!*[5](рис. 1-4).

Рис. 1[2]



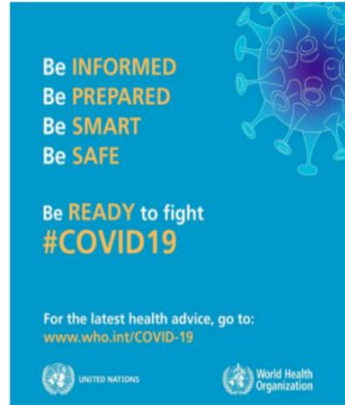
Рис. 2 [3]



Рис. 3[4]



Рис. 4[5]



Надзвичайно виразним і дієвим механізмом є окличні речення, які репрезентують емоційний стан продуцентів, закликаючи реципієнтів щось

зробити, акцентуючи увагу на важливих речах. Вживання окличних речень зумовлене потребою у здійсненні впливу. Знак оклику, як правило, сигналізує про підвищену цінність інформації, підкреслює важливість виділеного фрагменту інформації, наголошує на значущість викладеної в ньому інформації. У наведеному прикладі окличне речення використовується для застереження та заклику: *Stay home when you are sick!*[6].*Follow these simple steps to protect yourself and your loved ones from COVID-19!*[7](рис. 5-6).



Рис. 5[6]

Follow these simple steps to protect yourself and your loved ones from COVID-19!

Stay home

Wear a mask



Рис. 6 [7]

В англomовному комунікативному просторі спостерігаємо функціонування питальних речень, які виражають прагнення адресата спонукати адресанта до отримання відповіді на запитання або ж самостійно знайти відповідь на інформаційний запит у тексті. Питальні речення розраховані на певну реакцію читача. Існують питальні речення з експліцитним та імпліцитним значенням. Розглянемо докладніше. У наведеному далі прикладі спостерігаємо питання в його прямому значенні, яке передбачає отримання відповідної інформації. У цьому випадку інформація виражена експліцитно, адже відповідь одразу слідує за питанням (рис. 7).

Рис. 7[8]Рис 8.[9]

What lockdown rules are changing?

- 

From Saturday
Stay at home restrictions will change to stay local
Four people from two households can meet outside
Outdoor sports like golf can resume
- 

From Monday, 15 March
All children back to primary schools
Hairdressers and barbers to reopen for appointments
- 

From Monday, 22 March
Supermarkets reopen non-essential items aisles
Garden centres reopen
- 

From Monday, 12 April
All shops will be able to open

Source: Welsh Government



COVID-19
**Should I
Get Tested?**
Broward Test Collection Sites

Продемонструємо приклад питальних речень з імпліцитним значенням. Вони є риторичними. Такі речення є різними за метою висловлювання: розповідними або заперечними не вимагають відповіді. Такі питання – потужний засіб експресивного синтаксису, характерною особливістю якого є яскраво виражена прагматична спрямованість (рис. 8).

Медичні тексти малої форми на тематику Covid-19 містять значну кількість піктографічних зображень, що мають чимало синонімів та слугують засобом полегшення сприйняття вербального повідомлення. Іноді вони не залежать від вербального складника, оскільки самі мають потужне семантичне значення (рис. 9).

Actions to reduce risk of COVID-19



Рис. 9 [10]

Ілюстративні компоненти часто надають текстам образності та, будучи семантичним інтенсифікатором вербального тексту, полегшують декодування повідомлення. Різнобарвні краплі (рис. 10) символізують лабораторний аналіз слини, що дає змогу ідентифікувати зараженість вірусом. Британські медики-науковці стверджують, що регулярне проведення таких тестувань по всій території країни дозволить зупинити темпи розвитку пандемії. Зображення дверного замка (рис. 11) підсилює процес локдауну (lockdown) у контексті загальнонаціонального соціального дистанціювання.



Рис 10.[11]Рис 11.[12]

Проведений аналіз корпусу ілюстративного матеріалу засвідчує наявність у ньому мультимодальних слів, які сформовані внаслідок поєднання алфавітних графем та візуальних компонентів (рис. 12).



Рис12.[13]

Враховуючи напрацювання в рамках соціолінгвістики та, зокрема, мультимодальної лінгвістики та мультимодальної стилістики, перспективи подальших розвідок мають на меті розширити міждисциплінарні пошуки, і здійснити ґрунтовні лінгвістичні дослідження, які стосуються текстів медичної тематики.

Список використаної літератури

1. Adami, E., AlZidjaly, N., Canale, G., Djonov, E., Ghiasian, M. S., Gualberto, C., Karatza, S., Lim, FV, Pedrazzini, A., Pirini, J., Wildfeuer, J., Zhang, Y. PanMeMicManifesto: Making meaning in the Covid-19 pandemic and the future of social interaction. *Working Papers in Urban Language & Literacies*. (2020).

ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

2. Instagram [Electronic resource]. URL: <https://www.instagram.com/p/B94C9C3KuWi/> (accessed on March 12, 2021)
3. Instagram [Electronic resource]. URL: <https://www.instagram.com/p/CEwha7xozj-/> (accessed on March 12, 2021)
4. Instagram [Electronic resource]. URL: https://www.instagram.com/p/B-GI3hrj5_a/ (accessed on March 12, 2021)
5. Johns Hopkins Medicine. [Electronic resource]. URL: <https://www.hopkinsmedicine.org/health/conditions-and-diseases/coronavirus/handwashing-for-kids-infographic> (accessed on March 12, 2021)
6. Centers for Disease Control and Prevention. [Electronic resource]. URL: <https://search.cdc.gov/search/index.html?sitelimit=coronavirus%2F2019-nCoV> (accessed on March 12, 2021)
7. Wisconsin Department of Health Service. [Electronic resource]. URL: <https://www.dhs.wisconsin.gov/covid-19/protect.htm> (accessed on March 12, 2021)
8. Validating the News. Twitter. [Electronic resource]. URL: <https://twitter.com/TheValidating/status/1370520136738873344/photo/1>
9. Broward News. [Electronic resource]. URL: <https://www.broward.org/CoronaVirus/Pages/default.aspx> (accessed on March 12, 2021)
10. Centers for Disease Control and Prevention. [Electronic resource]. URL: <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/covid-data/investigations-discovery/hospitalization-death-by-age.html>
11. BBC News. [Electronic resource]. URL: <https://www.bbc.com/news/health-53437555> (accessed on March 12, 2021)
12. Cordis. EU research results. [Electronic resource] URL: <https://cordis.europa.eu/article/id/418451-trending-science-lockdowns-in-europe-saved-millions-of-lives-say-researchers>
13. Imperial College London. [Electronic resource] URL: <https://www.imperial.ac.uk/beinspired/student-recruitment-and-outreach/schools-and-colleges/students/lockdown-lessons/> (accessed on March 12, 2021)

Шкляєва Н. В., канд. філол. наук, доцент кафедри
іноземної та української філології
Луцького національного технічного університету,
Жалко Т. Й., канд. філол. наук, доцент
кафедри інформаційної діяльності та туризму
Луцького інституту розвитку людини Університету «Україна»

Обряд сватання як один з елементів передвесільної обрядовості населення Західного Полісся та західної частини Волині

Обряд сватання на території Західного Полісся та західної частини Волині є відображенням давніх звичаїв українців. Так, літописи свідчать про те, що «...древляни викрадали наречених. Радимичі й сіверяни брали шлюб під час купальських ігор, перестрибуючи через вогонь, у полян був шлюб за вільним договором із посагом нареченої» [11; 64].

Сватання, як стверджують дослідники, «відбувалось після того, як хлопець і дівчина домовлялись побратись. Наречений обирає собі старостів, один з яких старший, а другий молодший, вони з хлібом ідуть до батьків дівчини. Після переговорів з батьками досягається згода і старости з батьками обмінюються хлібом, батько благословляє дочку, вона подає рушники і хустку нареченому. Старости перев'язують один одного через плече під праву руку, дякуючи батькам нареченої і самій дівчині за вміння шити-прясти. Молодому дівчина на знак згоди підносить хустку, а якщо відмовляється, то подає гарбуза» [11; 64]. Сватання, зазначає Федір Вовк, «...це вже перший акт шлюбних церемоній, і відбувається воно згідно зі стародавнім ритуалом; на самому вже початку цього ритуалу ми знаходимо сліди найдавніших форм шлюбу, як-от умикання та купівля молодої» [1; 230]. У народних переказах з точністю відтворюється інформація з наукових джерел: «Спочатку приходили свати з хлібом та сіллю та запитували, чи віддасть батько дочку свою за їхнього парубка. Коли батько погоджувався, дівчина виходила і перев'язувала рушниками сватів, це означало, що домовилися. Старости домовлялися про дату весілля» [3].

Так само описував обряд сватання і Федір Вовк: «Скоро питання про шлюб між молодими людьми вирішене, наречений звертається до своїх батьків з проханням послати сватів до батьків нареченої. У свати запрошують двох досить літніх та поважних господарів, і принаймні один з них мусить бути родичем нареченого, найчастіше його дядько. В призначений час, майже завше ввечері, свати чи старости, взявши з собою хліб, пляшку горілки та конче палиці в руки – як знак своєї посольської місії, - вирушають до хати нареченої. Дуже часто із ними іде наречений із своїм дружком. Постукавши у вікно, вони просять, щоб їх пустили до хати. Посилаючись на пізню годину та на свою втому з дороги. В хаті починається нарада: чи впускати, чи не пускати, і, звичайно, вирішують питання позитивно. Тоді старости починають оповідати небувалу історію, що ніби вони мисливці, гнали куницю та запрямили, що вона сховалась у цій хаті та що вони бажають знайти її. Вислухавши

пропозицію, мати звертається до батька, а потім вони разом питаються у дочки: чи піде вона за пропонованого жениха? Невіста приносить рушники, давно вже приготовані для цього, пов'язує ними старостів через плече, а женихові затикає вишивану хустку за пояс. Потім сватам дають хліб, і церемонія кінчається на тому, що свати виймають з-за пазухи пляшку з горілкою, частують господарів та змовляються під час заручин» [1;195].

Обряд сватання, описаний Федором Вовком один до одного співпадає з обрядом сватання, описаним у народному оповіданні із села Деревок Любешівського району Волинської області: «Традиційно весілля у Дереву розпочиналося і розпочинається сватанням, яке ще називають «міняти хліб» або «запоїни». Молоді люди бажають поєднати свої долі. Про це вони повідомляють своїх батьків, які й вирішують, коли буде сватання. У призначений час свати та наречений приходять до молодої. В число сватів входять батько та мати молодого, брат, сестра... Про кількість сватів повідомляють молодій.

Першим входить до хати просватай. У нього в руках – довга палиця, засмалена з одного кінця, а під рукою — загорнута в рушник або білу хустину хлібина. У снігах він стукає у двері палицею, таким чином питаючи дозволу ввійти. Зайшовши в хату, говорили:

- Вечір добрий, добрі люди! Чи у вас є на продаж теличка?

- У нас немає на продаж телички. У нас є тільки дочка Ніночка.

- О-о-о! Нарешті ми знайшли, кого шукали. Тож не тримайте нас на порозі, а приймайте хліб святий та садовіть за стіл, а там уже ладком якимсь договоримось. Батьки нареченої запрошують гостей до столу. Сват кладе на стіл хлібину, ставить дві пляшки горілки, перев'язані червоною стрічкою. (Цю горілку випивають на «пирогох»). Від молодого для частування приносять горілку, а молода ставить на стіл закуску. Починається частування. Наливається перша чарка. Сват говорить:

- Дай, Боже, у добрий час почати та добре закінчити. Нехай у нашій справі помагають нам Бог і добрі люди. Щоб у здоров'ї та щасті дочекалися весілля.

Другу чарку піднімають за молодих, аби вони були здорові, щасливі, щоб у добрі та злагоді дочекалися весілля. Третя чарка п'ється за батьків. Висловлюється їм подяка за те, що дітей народили, виростили, в люди вивели, а також побажання дочекатись онуків.

Весільних пісень на сватанні не співали.

Весілля колись розпочиналося тільки в неділю» [4].

А так розповідається про вишиті для заручин рушники, та гарбузи після сватання у іншому оповіданні: «На сватанні, якщо дівчина була проти одруження, то вона вручала молодому гарбуза. На заручинах руки молодих перев'язували вишитим рушником. На своє весілля наречена повинна була власноруч вишити рушника. Коровайі обов'язково пекли заміжні жінки у вдалому, щасливому шлюбі. Після викупу молодої відбувається обсипання наречених зерном. Мати повинна обійти молодят тричі за годинниковою стрілкою. Перед початком святкування молоді розривали коровай, аби

визначити хто з них буде головою у сім'ї» [5]. Або, такий приклад сватання можна побачити у народному оповіданні із села Видричі Камінь-Каширського району Волинської області: «Перед тим, як повинно було бути весілля, йшли на договір свати. Треба було прийти парубкові у свати і посватати дівку. І вже, коли прийшли свати до дівчини, то дівчина маму і тата перев'язувала рушниками, це було знаком на згоду на рахунок сватання. А якщо вона не хотіла виходити заміж за того парубка, то коли приходили свататися, то вона виносила гарбуза. Тоді перш замовляли сватів, свати домовлялися. Коли приходили до хати, то казали: «Ой, ішли ми дорогою, стомилися, та й зайшли до вас відпочити. Чули, у вас молода теличка продається. А нам треба її купити». Так говорили свати. А коли вже домовилися, посватали дівчину, тоді готувалися до весілля. Тоді збирали родину молодого і молодої» [6]. Федір Вовк, досліджуючи обряд заручин, говорить про те, що «...вживання найархаїчніших виразів, як, наприклад: «Наш бичок хоче до вашої телиці» [1; 233], прямо нагадують про давній обряд умикання молодої, «що відбувається нині, тільки як наподоблення того, що колись було в дійсності» [1; 230].

Сватання, яке закінчувалося «гарбузами» на території Західного Полісся та західної частини Волині траплялося часто, оскільки наречена мала право відмовити сватам. Це говорить про те, що волинські та поліські дівчата користувалися свободою у своєму виборі подружньої пари: «У нас всі весільні обряди починаються зі сватання. З першої спроби сватання могло закінчитись нічим. Це не означало, що батьки проти шлюбу, просто не хотіли спішно віддавати дочку заміж. Якщо молодий не подобався, батьки просили прийти іншим разом і посилалися на мале придане. Бували, однак, випадки, коли дівчина не давала згоди на одруження і повертала старостам принесений ними хліб або ж підносила молодому гарбуз» [7].

Анатолій Пономарьов, описуючи обряд сватання, говорить про те, що «Все починалося зі сватання, коли представники родів молодого й молодої домовлялися про весілля. Історично склалися три основних варіанти сватання: найбільш архаїчний, пов'язаний з умиканням молодої; сватання дівчини до парубка; класичне сватання дівчини через старостів молодого» [12; 273]. На території Західного Полісся та західної частини Волині поширений лише третій тип сватання. Про це свідчать численні зразки народних оповідань та переказів: «Спочатку йшов свататись молодий хлопець, потім засилали сватів, сватались, намічали день весілля. Святкували два дні, перший день ідуть до нареченої на весілля, другий день – до нареченого. Молода була в білому платті, віночок і ленти різнокольорові висіли. Віночок був до вуха в квітах, а там, взду, чиплялися ленти. Молодий був в костюмі» [8]; «Молодий засилав сватів до молодої. Призначали день весілля. Молода вдягалася в українську форму, а на голові вінок, а молодий в українську вишиванку. Йшли до церкви, до вінчання, повинен бути дружок та дружка і старші свати» [9].

Дослідники української етнографії описують обряд сватання так: «Наречений обирає собі старостів, один з яких старший, а другий – молодший, вони з хлібом ідуть до батьків дівчини. Після переговорів з батьками, обрамлених поетичними примовками, досягається згода, і старости з батьками обмінюються хлібом, батько благословляє дочку, вона подає рушники і хустку нареченому. Молодому дівчина на знак згоди підносить хустку, а якщо відмовляє, то подає гарбуз» [11; 65]. Багато інформації про обряд сватання знаходимо у народних переказах: «Тож перед весіллям йдуть у свати. В мене були такі свати: мати його одна прийшла, з матір'ю переляляли, повечеряли, хліб поміняли, дай усе. А перед весіллям до сповіді йдуть» [2].

У народному оповіданні, записаному у селі Нова Руда Маневицького району Волинської області розповідається й про перев'язування сватів вишитим рушником, і про дарування молодому хустки на згоду про шлюб, і про призначений спеціально для сватання хліб,: «Весілля починалося зі сватання. Батьки молодого приходили до молодої з хлібом. Якщо дівчина була згодна виходити заміж, то вона перев'язувала сватів вишитими рушниками, а молодому на рукав хустку зав'язували» [10].

Отже, обряд сватання на території Західного Полісся та західної частини Волині – давня традиція, що супроводжується дружбами, дружками, сватами, вишитими весільними та вінчальними рушниками, сватанням, рушниками для сватів, заручинами, піснями, випіканням короваїв, коровайними рушниками, різними видами весільних хлібів.

Список використаної літератури

- 1.Вовк Ф.К. Студії з української етнографії та антропології. К.: мистецтво, 1995. 495с.
- 2.Записала Клімук Софія від Клімук Наталії Василівни, 1929р.н. у селі Більська Воля Володимирецького району Рівненської області, весілля 1947р.
3. Записала Дихавка О.О. від Яремчук Надії Іванівни, 1949 р.н., у селі Володимирець, Рівненської області від Акулини Герасимівни Яремчук 14.05.1914 р.н., у селі Озеро Володимирського району Рівненської області.
- 4.Записала Кривчук Марія у селі Деревок Любешівського району Волинської області від Світу Єфросинії Хомівни (1936 р.н.), Любежанін Марини Трохимівни (1937 р.н.), Кузьмінчук Домни Василівни (1930 р.н.).
- 5.Записала Голюк Ольга від Голюк Галини Миколаївни, 1979 р.н., Голюк Надії Василівни,1941 р.н., Голюка Володимира Миколайовича,1972 р.н. ум. Ковель Ковельського району Волинської області.
- 6.Записала А.П. Мартинюк від Сороки Катерини Іванівни, 1962 р.н. у селі Видричі Камінь-Каширського району Волинської області.
- 7.Записав О.Теребейко від Теребейка Олексія у селі Милушин Луцького району.
- 8.Записала Побережна Дарина від Побережної Любові Костянтинівни, 1945 р.н. у селі Верхи Камінь-Каширського району Волинської області.
- 9.Записала Остапук Анастасія від Остапук Ганни,1956 р.н. у селі Видричі Камінь-Каширського району Волинської області.

10. Записала Бутова Марія від Бутової Любові Василівни, 1964р.н. у селі Нова Руда Маневицького району Волинської області.

11. Ковальчук О.В. Українське народознавство. К.: Освіта, 1994. 264 с.

12. Пономарьов А.П. Українська етнографія. Курс лекцій. К.: Либідь, 1994. 573 с.

Шкляєва Н. В., канд. філол. наук, доцент
кафедри іноземної та української філології
Луцького національного технічного університету,

Возняк О. М., канд. філол. наук, доцент
кафедри соціогуманітарних технологій
Луцького національного технічного університету,

Піменова О. О., канд. соціологічних наук,
доцент кафедри соціогуманітарних технологій
Луцького національного технічного університету

Заручини та запросини як елементи передвесільної обрядовості населення Західного Полісся та західної частини Волині

Заручини та запросини на весілля – ще один етап передвесільної обрядовості у регіонах Західного Полісся та західної частини Волині. Анатолій Пономарьов описує ці дійства так: «Заручини за своєю структурою і функціями нагадували весілля. Молодий і молода з друзками запрошували гостей. Сватів і родичів до хати молодої, де відбувалися церемонії поєднання двох родів. Символом єднання були рушники та хліб. Молодих виводили на посад, старший староста накривав рушником хліб, що лежав на столі, клав на нього руку дівчини, зверху – руку хлопця і перев'язував їх рушником. Після цього молода перев'язувала старостів рушниками, а всіх присутніх обдаровувала хустками, полотном та сорочками. Опісля відбувалося урочисте благословення молодих їхніми батьками. Батьки хлібом-сіллю тричі благословляли наречених, а молоді, стоячи на рушнику, тричі вклонялися батькам, тричі вклонялися батькам, приймаючи благословення. На ознаку того, що дівчина і хлопець заручені. Вони обмінювалися перснями...» [7; 273]. Ось як описуються усі ці події у народній прозі Західного Полісся та західної частини Волині: «Ну весілля у нашому селі не дуже часто справляли, було це кілька раз на моїй пам'яті, але все було так, що хлопець, який хоче женитися, вибирає собі старших за себе, часто родичів своїх двох чоловік і їде вечером з хлібом до дівчини. Кладуть хлібину на стіл і говорять «Добрий вечір, ми стрільці-молодці, ідем по сліду куниці – красивої дівичі, а сліди завернули у ваш двір» [2]. «Дружби радяться з батьками дівчини, чи віддадуть її заміж за цього хлопця. І якщо батьки не проти, то викликають дівчину і питають, чи вона піде за нього. Коли дівчина згодна, староста бере за праву руку молодого и молоду і з'єднує їх. Дівчина подає старостам рушники, а молодому – хустку. Вишиті рушники і хустку пов'язує через плече. Потім запивають могорич. Молода и молодий п'ють з одної чарки, щоб була згода між ними на все життя.

Домовляються по весілля. Староста залишає на столі принесений ними хліб. На відході батьки дівчини у знак згоди дають свій хліб. Молода й батьки проводять їх аж до вулиці, де й прощаються. А далі йде частування, танці та інші веселощі. Після сватання жених і наречена обмінювалися обручками. Після цього жених вже міг ночувати в будинку нареченої. Члени сім'ї нареченої після святкової трапези обрізали косу нареченої. Для очищення молодих перед будинком їх проводили через вогонь або поливали водою» [2]. Українські дослідники, описуючи обряд заручин, говорять про те, що «Заручини практично повторюють сватання, але з тією відмінністю, що молоді сідають за столом на покуті, куди їх заводить староста, тримаючи середину рушника, а батьки благословляють молодих» [2].

А от ще один приклад, із села Качин Камінь-Каширського району Волинської області: «Зазвичай, усе починалося зі сватання. До першого етапу весілля ставились дуже серйозно, дотримувалися найдрібніших деталей, цю важливу справу не затівали в середу або п'ятницю, а, тим більше, – 13-го числа. Заходячи до хати, свати непомітно торкалися до одвірка, щоб не винести через ті двері гарбуза. Після запрошення господарі намагалися сісти прямо під сволоком, що мало сприяти успіху у сватанні. Під час застілля гості виходили на ганок і радилися про гідні сторони нареченої. Юнакові була дуже важлива думка батьків. У цьому виявлялася споконвічна мудрість і міцність родинних взаємин, які виховувалися десятиліттями і століттями.

Не менш важливим етапом весільної обрядовості були заручини. Під час заручин відбувалося перше благословіння молодих – обмін хлібом і сіллю. Між сватами була цілковита згода, випивали чарку за здоров'я молодих.

Напередодні весілля влаштовували прощання нареченої та нареченого з дівочою та парубоцькою свободою. Відбувалися вечорини окремо: і молодої і молодого. Не менш цікавим етапом весілля є понеділок. Цього дня до батьків молодої приходили молотити жито. Цей захоплюючий обряд має прадавнє коріння і культурну цінність. Ще з язичницьких часів рядилися (тобто перевтілювалися) для того, щоб відігнати злих духів і задобрити тих, які стоять на стороні родини.

На жаль, у наші дні весілля докорінно змінилося і перестало бути народною виставою» [3]. Федір Вовк, говорячи про обряд заручин, зазначає про те, що «Заручини починаються зовсім так само, як і сватання, з тою тільки різницею, що тепер батьки молодої, так само, як і її подруги, що становлять дівочий хор, зібрані в батьківській хаті; молодий приходить туди в товаристві не тільки самих старостів, як на сватанні, але з цілою своєю ріднею та з усіма гостями, що він їх закликав. Жіночий персонал має назву свах або свашок разом із тим хор з боку молодого. Так само, як і на сватанні, молодого та його товариство спочатку не пускають до хати, але потім, згодом, їх пускають, і тоді старости виголошують промови, наказувані ритуалом, а після того близькі родичі молодої знову пов'язують їм рушники» [1; 232].

Як бачимо, у деяких народних оповіданнях згадується і про звичай влаштування дівич-вечора та парубоцького вечора. Анатолій Пономарьов про ці обряди пише: «Дівич-вечір влаштовували напередодні весілля як символ прощання з самотнім життям і робили це окремо в оселях молодої та молодого. Особливою ліричністю визначалися такі вечори у дівочій громаді. Виготовляли тут і квіти та вінки для молодих. Одягання вінків супроводжувалося певними ритуалами: на долівці розстеляли біле полотно, на нього ставили хлібну діжу, зверху клали подушку, і на все це сідала молода, яку мав розплести молодший брат» [7; 473]. А так описано обмін перснями нареченими під час заручин у народній прозі: «Перед весіллям відбувався етап сватання. До хати молодої приходили свати і просили згоди на шлюб у батьків нареченої. На ознаку, що дівчина і хлопець засватані, вони обмінювалися перстнями» [4]. У народних переказах знаходимо інформацію і про виготовлення дружками весільних квітів напередодні весілля, на дівич-вечорі. На території Волині й Полісся такий вечір називався «вінок»: «Перед весіллям, у суботу, подружки молодої збиралися на вінок: робили з кольорового паперу квітки для гостей, на другий день подружки-дівчата пришпилювали їх гостям. На другий день приходили дружки з молодим, «викупляли» молоду. Потім їхали або ішли вінчатися» [5].

Список використаної літератури

1. Вовк Ф.К. Студії з української етнографії та антропології. К.: мистецтво, 1995. 532с.
2. Записав Кожан Богдан від Кожана Миколи, 1942 р.н. у селі Нагоряни Дубенського району Рівненської обл.
3. Записав Войтюк Олег від Сіжук Тетяни Андріївни, 1944 р.н., у селі Качин Камінь-Каширського району Волинської області.
4. Записала Голюк Ольга від Голюк Галини Миколаївни, 1979 р.н., Голюк Надії Василівни, 1941 р.н., Голюка Володимира Миколайовича, 1972 р.н. ум. Ковель Ковельського району Волинської області.
5. Записала Малюк Вікторія від Логацької Галини Кузьмівна, 1955р. н. у селі Довговоля Володимирецького району Рівненської області.
6. Ковальчук О.В. Українське народознавство. К.: Освіта, 1994. 365 с.
7. Пономарьов А.П. Українська етнографія. Курс лекцій. К.: Либідь, 1994.

Шкляєва Н. В., канд. філол. наук, доцент
кафедри іноземної та української філології
Луцького національного технічного університету,
Скляренко Н. В., канд. мистецтвознавства, доцент,
докторант Київського національного університету
технолог

Шкляєва І. О. учениця 11-А класу КЗ «Луцька гімназія №4
імені Модеста Левицького Луцької міської ради Волинської області»

Традиційний весільний одяг молодих в народній обрядовості населення Західного Полісся та західної частини Волині

За давніми українськими звичаями кожен регіон мав свої особливості весільного вбрання нареченої й нареченого. Західне Полісся та західна частина Волині мають давню історію виготовлення, зберігання та носіння традиційного весільного одягу. Про це свідчать багато текстів народних оповідань та переказів.

На території Західного Полісся та західної частини Волині поширений третій тип сватання. Про це свідчать численні зразки народних оповідань та переказів: «Спочатку йшов свататись молодий хлопець, потім засилали сватів, сватались, намічали день весілля. Святкували два дня, перший день ідуть до нареченої на весілля, другий день – до нареченого. Молода була в білому платті, віночок і ленти різнокольорові висіли. Віночок був до вуха в квітах, а там, взаду, чиплялися ленти. Молодий був в костюмі» [5]. На сватання та запросини одягалися так: «Молодий засилав сватів до молодої. Призначали день весілля. Молода вдягалася в українську форму, а на голові вінок, а молодий в українську вишиванку. Йшли до церкви, до вінчання, повинен бути дружок та дружка і старші свати» [8].

У чому ішли наші бабусі й дідусі вінчатися, який одяг був домінував у весільній обрядовості волинян та поліщуків? У народних переказах про це розповідається так: «Коли молодий ішов до молодої, то він був одягнений у капелюхові, на якому була перина, якщо не було перини, то була квітка, був обутий у чоботях. А дівчина була одягнена у вінкові (який був зроблений власноруч, він був кольоровий, з стрічками), в нашитій сорочці, а на сорочці була вив'язана жилетка і спідниця в пришитки» [1]. Або: «У молодої був віночок, в молодого квітка. Плаття, як зараз у молодої не було, а вдягали вишиванку або щось гарне, нарядне та вельона. Наречений був одягнений в сорочку та штани» [2].

Як бачимо із багатьох зразків народної прози, біла сукня, весільний вельон або фата, чорний костюм молодого з'явилися пізніше, а до того вінчалися й одружувалися у традиційних українських вишиванках, на голові у нареченої був український вінок із кольоровими стрічками.

А так описано традиційний весільний одяг молодих у оповіданні із села Більська Воля Володимирецького району Рівненської області: «Ох, хіба колись було таке, як тепер. Молода накладала спідницю з пасаманами. Хвартух

вишитий був. Сорочка вишита була і рукави, і чохла, і геть все вишите. Пацьорок на шию навішають багато, тепер таких нема, як колись. Вінок був високий. До вінка причіпляли застежки да ленти всякі, щоб багато такого було. На ногах були чоботи не кирзові, а поросінови. Багато чого тоді не було да позичали один в одного. Тоді ж не було костюмів. Молодий надівав штани, рубашку. Рубашка була вишита, пазушки були на рубашці і комірі, до рубашки пришивали віночка. А на ногах були черевики» [3].

І, навіть, пізніше, коли у традицію весільного одягу на території Західного Полісся та західної частини Волині увійшли біла сукня та фата, на голову нареченій одягали український вінок із паперових квітів, увішаний стрічками: «Молода була в білому платті, віночок і ленти різнокольорові висіли. Віночок був до вуха в квітах, а там, взду, чиплялися ленти. Молодий був в костюмі» [1].

Із середини 20-го століття волинські та поліські наречені почали одягати чорні костюми, білі плаття, а на голову – вельон або фату, взувати білі весільні туфлі. Ось як розповідається про це в народній прозі: «Молода була у білому платті і туфлях, у фаті, а молодий – у чорному костюмі і білій сорочці» [1]; «Молода одягалася у білу сукню, на голові була фата. Молодий одягав костюм» [6]; «Молода одягалася завжди в плаття весільне, і «вельон» в нас тоді казали, а не «фата». Молодий в костюмові, сорочка біла» [7].

Перед вінчанням, як правило, молоді знову брали благословення у батьків, а тоді йшли до церкви вінчатися: «На перший день, коли викупили молоду, тоді молодого і молоду садять за стіл і на кожне угло кладуть хліб, тоді батьки підходять і благословляють дітей йти до вінчання, проводять три рази кругом стола, цілують хліб, сідають, встають і йдуть до вінчання [1].

Традиційне весільне вбрання молодих населення Західного Полісся та західної частини Волині вражає багатством кольорів та їх обрядовим призначенням, мистецьким та художнім значенням.

Список використаної літератури

1. Записала А.П. Мартинюк від Сороки Катерини Іванівни, 1962 р.н. у селі Видричі Камінь-Каширського району Волинської області.
2. Записала Комзюк Олександра від Савчук Надії Григорівни, 1939 р. н. у селі Дольск Любешівського району Волинської області.
3. Записала Клімук Софія від Клімук Наталії Василівни, 1929р.н. у селі Більська Воля Володимирецького району Рівненської області, весілля 1947р.
4. Записала Побережна Дарина від Побережної Любові Костянтинівни, 1945 р.н. у селі Верхи Камінь-Каширського району Волинської області.
5. Записала Малюк Вікторія від Логацької Галини Кузьмівна, 1955р. н. у селі Довговоля Володимирецького району Рівненської області.
6. Записала Мирулюбова Тетяна від Мирулюбової Ірини Семенівн, 1944 р.н. у селі Радомишль Луцького району Волинської області.
7. Записала Яцук Ілона від Шкабко Людмили, 1952р. у с. Прилісне Маневицького району Волинської області.
8. Записала Остапук Анастасія від Остапук Ганни, 1956 р.н. у селі Видричі Камінь-Каширського району Волинської області.

Шкляєва Н. В., канд. філол. наук, доцент
кафедри іноземної та української філології
Луцького національного технічного університету,
Бондарчук І. М., вчитель української мови та літератури
КЗ «Луцька загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів
№ 25 Луцької міської ради Волинської області,
Сироватка Т. Ф., вчитель української мови та літератури
КЗ «Луцька гімназія №4 імені Модеста Левицького
Луцької міської ради Волинської області»

Функції слів на позначення предметів побуту в романі Б.Лепкого «Мотря»

Загальноновживана або нейтральна лексика – найчисельніша і найвагоміша частина словникового запасу української мови. Надзвичайно велика частота її вживання дещо знижує інтерес до її зображувальних можливостей. Недовіру викликає ще й той факт, що ці слова, перебуваючи постійно у щоденному побутовому обігу, у переважній більшості позбавлені переносного значення. Однак вивчення загальноновживаної лексики як мови твору певного письменника змушує переконатись у протилежному. Ця, на перший погляд, «безобразна» лексика у художній літературі виконує конкретні зображувальні функції. Подібні дослідження не позбавлені актуальності, бо художня література як мистецтво слова вимагає багато аспектних лінгвістичних досліджень. Слово в умовах контексту набирає інших значень, його багатофункціональність при зміні принципу укладання тематичних груп, до яких воно входить.

Предметом вивчення є одна з лексико-семантичних груп загальноновживаної лексики – побутова лексика. Дослідження її проводились по тексті роману Б.Лепкого «Мотря». Отже, ми працювали з оказіальним (контекстуально зумовленим) значенням слова.

Метою є дослідити різні аспекти функціонування «побутової» лексики у романі Б.Лепкого «Мотря».

Уточнення термінів «лексика», «семантика», «семантичне поле», здійснювали за «Словником лінгвістичних термінів» [3] та «Лингвистической энциклопедии» [2].

Питання оказіального вживання слова добре висвітлені у монографії Л.Латиченко «Лексикологія сучасної української мови»[4].

Про принципи укладання тематичних словників та втілення лексико-семантичних груп висвітлено у книзі Г.Усатенко «Лексична семантика і розвиток мовлення учнів» [8].

Крім того, ознайомились з науковими дослідженнями творчості Б. Лепкого, здійснені Б.Погребенником, А.Фасолею, Г.Насмінчук [7].

У романі Б.Лепкого змальовано життя різних соціальних верств населення XVII століття. Письменник немало місця відводить побутописанню, диференціюючи цим самим умови, у яких живуть царі і гетьмани, пани, монахи, корчмарі, селяни. Відповідно відбувається відбір лексики, розподіл її в тексті згідно зображувальним вимогам. В основі відбору лежить описовий характер або констатуючий.

Специфікою номінацій Б. Лепкого є поширені описи для тих предметів, які не мають відповідної лексеми. Це предмети-винаходи, результати плодів людських рук та фантазій.

Так, на прийомі у київському палаці І.Мазепи гостей з північної столиці пригощали незвичною стравою, яка не мала назви у XVII столітті. Це торт з морозива. Так можна сьогодні називати це кулінарне диво. Проте навіть така назва нічого не скаже про цей витвір. Звичайно, письменник його описує «Гетьман підняв покриву, і на підносі показався Петербург, царський двірок і торт, а в порті корабель. Море – то було солодка морожена страва, на дахах будинків на набережній, на стовпах-скрізь білівся цукор, як іней. Штука була так гарно з цукру вироблена, що цар не міг нахвалитися і казав, що коли б це не літо і коли б не треба було спішитися, бо «кунштик» розплинеться, він волів би дивитись на нього, аніж їсти. Набрав мороженого повну золоту ложку і гетьманові наложив, а тоді піднос помандрував кругом столів. Крашчі налили чарки старим угорським вином, від которого по залу понесло пахощами, такими принадними для вибагливого носа [5;10].

Другий, не менш оригінальний кулінарний виріб, який так і називається «страва» описує Б. Лепкий. «Подавали нову страву. Зі шматків усякого м'ясива був вироблений по-мистецьки олень, що лежав на підносі, ніби в лісі на мураві. До м'яса обносили у срібних сосієрах підливи чотирьох родів: чорну, жовту, рожеву й червону, яку хто хотів. Остання була з томатів, що якраз тоді входили дуже в моду. В підливі тій плавали цілі гарні червоні овочі, начинені начинкою так смачно приладженою, що хто її засмакував, то й м'яса відрікався, а ще тої підливи казав собі давати» [5;8].

Не менш унікальною і цікавою була кімната, яку відповідно до власних уподобань умеблював і оздобив В.Кочубей. Це його гордість.

Однак, сказати, що це світлиця не можна, і тому Б.Лепкий пише: «Отею кімнатку Кочубей назвав своєю святинею» [5;118]. «Кімната святиня» потребує опису для конкретизації свого призначення.

«Між приватною канцелярією і спальнею генерального судді була невеличка кімнатка, котру він казав улаштувати й прибрати на свій смак, щоб було не по-панськи, а по-козацьки.

Ні занавіски при дверях та при вікнах не теліпалися, ні турецькі дивани козацьким чоботям не заважали, ні м'які фателі по кутках не позіхали, стояли попід стінами кріпкі дубові лавки, на середині круглий стіл і крісла з поруччями й високими спинками, на котрих і медведі могли б сидати не провалилися б. На стінках висіли стрільби й пістолі всіляких родів і фасонів, дротяні мисюрки й лискучі панцирі та шоломи сріблом, а навіть і золотом гарно порозписувані, на котрих і гострі мечі теж досить густо й різко нестертим письмом пописали.

На полицях стояли всілякі збанки, чарки, кубки, пугарі, ковші та ріжки.

Сидить ото пан генеральний суддя у своїй святині раннім ранком, поснідавши смачно та в міру, й приглядається до тих малюнків, що їх київські та львівські малярі лиш тамтого тижня скінчили малювати, ще навіть фарба добре не висохла, ще блищить

Попід стелею крутилася виноградна галузка з вусиками. Де-не-де жовті, аж золоті й сині, аж чорні, кетяги униз позвисали. Вони то й ніби ділять цей фриз на декілька піль, у яких видно всілякі веселі й дотепні сценки.

На другому полі змальований здоровий козак, що, здавалося б, і вола як кулаком по голові гепне, то вб'є, у новій зброї та ще на такому коні, як смок, і того козака москаль у лаптях на аркані веде. А підписано: «Здоровий медвідь, так кільце в носі!»

А на третьому полі – жіночка-молодичка, повновида, кругле личка, хоч води до неї напитися, така миленька, така солоденька, ніби що лиш з церкви після святого причастя вернула, тягне свого сутулуватого подруга за вус та Ідей лівою рукою у потилицю штовхає, щоби з шинку додому поспішав. А тут знову підпис: «Жінка поти люба, поки не візьме за чуба» [5; 96].

Роман «Мотря» Б.Лепкого відображає суспільно-політичне життя в Україні у XVII столітті. Для забезпечення реальності у змалюванні побуту письменник вживає слова-архаїзми на позначення предметів побуту. Загальноновживана лексика у романі Б. Лепкого має чітко виражений поділ на дві великі групи: побутову та суспільно-політичну. Дослідження тематичного словника побутової лексики її функціонування у контексті дозволило зробити такі висновки:

1. Із стилістичного шару загальноновживаної лексики можна виділити слова на позначення предметів побуту, так звану побутову лексику.

2. У романі Б. Лепкого «Мотря» наявні такі лексико-семантичні групи побутової лексики: назви страв та напоїв; назви одягу, прикрас, предметів індивідуального користування; назви частин тіла; назви посуду; назви соціального стану людей; назви місцевості, явищ природи, назви зброї.

3. Полісемантичність побутової лексики підтверджується розподілом її відповідно до об'єктів зображення. Такий підхід до диференціації дозволив виділити дві групи нейтральної за значенням лексики: слова на позначення явищ природи та зовнішності людини

4. Семантична модель «іменник з прикметником-конкретизатором» має багатofункціональний характер: диференціація уподобань, рівень заможності, визначення конкретних особистісних характеристик, розмаїття предметів одного виду.

Виявом індивідуального стилю Б.Лепкого є описи, що вживаються як розгорнуті номінації оригінальних витворів людського розуму та рук.

Для відтворення історичного колориту Б.Лепкий вживає слова-архаїзми на позначення предметів побуту, професійної або станової приналежності людей.

Список використаної літератури

1. Бацій І. Краса і сила слова. К., 1963. 96 с.
2. Ганич Г.І., Олійник І.С. Словник лінгвістичних термінів К.: Вища школа, 1985. 360 с.
3. Лингвистический энциклопедический словарь. Москва, Советская энциклопедия, 1990. 682 с.
4. Латиченко Л. Лексикологія сучасної української мови. Харків, 1977. 150с.
5. Лепкий Богдан. Мотря. Львів, 1991. 388 с.
6. Насмінчук Г. Повість Богдана Легшого «Крутіж». *Дивослово*. К., 1993, №2. С.19.
7. Погребенник Ф. Богдан Лепкий. К., 1991. 61с.
8. Усатенко Т.П. Лексична семантика і розвиток мовлення учнів К. 1984. 127с.
9. Фасоля А. Творчість Богдана Лепкого в школі. К., 1995. №2. С.54.

СЕКЦІЯ V

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНІ **АСПЕКТИ ПЕРЕКЛАДУ**

Мартинюк О. М., канд. філол. наук., доцент
кафедри романських мов та інтерлінгвістики,
Волинський національний університет
імені Лесі Українки

Регіональна лексика як частина національно-культурної спадщини французького народу

Регіональна лексика є важливим джерелом збагачення французького словника в XVI ст., у період зміцнення статусу французької мови і визнання її як національної. Поряд з активним запозиченням з латинської, грецької, італійської мов йде пошук французьких засобів вираження, які черпаються з різних французьких діалектів. Крім того, діалектизми надають особливого забарвлення літературній мові та усному мовленню. Так, пікардійський та нормандський діалекти стали джерелом багатьох слів, які увійшли у щоденне спілкування французів: *échouer* (зазнати невдачі; сісти на мілину), *garer* (вкривати; ховати), *nager* (плавати; плисти), *marquer* (відзначати; позначати), *bouquet* (букет), *chef-lieu* (головне місто), тощо. З північних і північно-східних діалектів узагальнофранцузької мову входять в XVI в. такі слова: *bouquin* (книжка), *paquet* (пакунок), *piquer* (колоти; протикати). Зі східних – *poussière* (пил), *robinet* (кран), *poêle* (сковорідка), *beurre* (масло) [1].

У той же час багато діалектів виступають основою для становлення професійних жаргонів. Безумовно, традиційні промисли і професії насичені діалектизмами. Так, в морській справі активно використовуються нормандцями слова: *nautique* (морський), *naviguer* (плавати на судні), *navigation* (судноплавство; навігація), *vague* (хвиля), *falaise* (скеля) та ін. З фламандського і валлонського діалектів прийшли терміни: *textile* (текстиль), *teinturerie* (хімчистка), а також всі терміни пивоварної справи [1].

Жителі Ельзасу, вживаючи місцевий діалект, «оживляють» багато традицій старої провінції, зокрема колорит ельзаської кухні. Назви деяких ельзаських страв відомі в усьому світі (наприклад, «*baeckeoffe*» – рагу з трьох видів м'яса; «*tarteflambée*» – ельзаський пиріг). Переважна кількість діалектних слів пов'язана з побутом жителів різних регіонів, причому дуже часто – з сільським побутом. Серед французьких діалектних висловів, що збереглися в Європі, перш за все, виділяються слова, пов'язані з культурою побуту, а також експресивна лексика з позитивною або негативною конотацією.

Усі ці регіональні слова становлять неабиякі труднощі для перекладачів, адже вони повинні знати не лише стандартну французьку мову, але і її регіональні особливості. Щодо семантичних особливостей регіональних варіантів французької мови, то варто зазначити, що кожен регіон Франції може мати своє слово для позначення певного об'єкту. Так, наприклад, слово «швабра» (франц. *laserpillère*) у Шербурзі позначається як *toile*, у Марселі словом *larièse*, у Ліоні як *lapanosse*, в Аквітанії – *lagueille*, у Лангедоці як *lapeille*, у Пікардії – *laloque*, та на Півночі – *lawassingue*. Для позначення «булочки з

шоколадом» (*painauchocolat*) використовують наступні позначення: *chocolatine* (південний захід Франції та Канада), *petit-painauchocolat* (на півночі і заході Франції), *couque au chocolat* (на півночі). Для виразу «цілуватися» (*sefairelabise*) також є декілька регіональних варіантів, наприклад: *seboujouter* (у Нормандії), *sefaireunbec* (використовують у Бургундії), *sefaireunschmoutz* (в Альзасі) [3].

Для розуміння носіїв регіональних мов необхідно також знати і їхні фонетичні особливості. Наприклад, для жителів південних регіонів Франції, які зазнають впливу баскської, каталанської й окситанської мов, характерне вимовляння випадного [ə] та німого [e]; ослаблення назалізації кінцевих голосних звуків: [bieñ]; відмінність у вимові [o] закритого й [ɔ] відкритого *saute* [sɔte]; вимовляння [in] у слові *fin*, [um] *parfum*. У північних районах, що розташовані поруч із фламандською частиною Бельгії, проявляються такі особливості вимови: голосні звуки [e] й [o] вимовляються як закриті у відкритих складах, а в закритих – як відкриті: *c’était*[sete], *côte*[kɔt].

Таким чином, використання регіональної лексики є територіально обмеженим, і сфери життя людини (культура, економіка, політика, наука та ін.) обслуговуються загально французьким варіантом мови. При цьому регіональні варіанти можуть слугувати джерелом поповнення словника національної мови.

На жаль, зараз дуже багато регіональних мов та діалектів перебувають у занепаді (обмежуються сферою побутового спілкування, фольклору, художньої творчості). З одного боку, падає їхня комунікативна значимість, скорочується сфера їх використання, збільшується число осіб, які переходять повністю на французьку (особливо серед молодого покоління до 35 років). З іншого – посилюється рух за відродження цих мов, що охоплює переважно кола інтелігенції. У цих умовах змінюється функція мови: із засобу практичного спілкування він перетворюється в символ етнічної самобутності, в ньому починає переважати «вторинна» функція. Тому важливо, щоб регіональні мови не були лише шкільним предметом вивчення, який не має значення поза шкільним життям, але необхідно втілити їх у різні сфери суспільного життя (культурно-мистецьку творчість), цифрову та економічну сферу завдяки новим технологіям.

Список використаної літератури

1. Разумова Л. В. Куда уходят французские диалекты? *Гуманитарный вектор*. 2010. № 3. С. 91-97.
2. Languefrançaise : cet atlas répertorie les expressions régionales URL: <https://positivr.fr/langue-francaise-cet-atlas-repertorie-les-expressions-regionales/> (date d'accès: 20.02.2021)
3. Nos langues régionales. URL: <https://www.hautsdefrance.fr/langues-regionales> (date d'accès: 23.02.2021)
4. Pourquoi les langues régionales sont indispensables. URL : <https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/actu-des-mots/pourquoi-les-langues-regionales-sont-indispensables-20190518> (date d'accès:20.02.2021)

Переклади творів Лесі Українки російською мовою (на матеріалі поезії «Бахчисарай»)

Наука про переклад вивчає процес перекладу. Під процесом перекладу звичайно розуміють міжмовні перетворення, трансформацію тексту на одній мові в текст іншою мовою. Такі перетворення обов'язково обмежені рамками двох конкретних мов. Тим самим завдання науки про переклад зводяться до порівняльного вивчення двох мовних систем.

Однак процес перекладу не є простою заміною одиниць однієї мови одиницями іншої мови. Процес перекладу як специфічний компонент комунікації з використанням двох мов завжди є діяльністю людини, в ньому акумулюються проблеми філософії, психології, фізіології, соціології та інших наук, не кажучи вже про лінгвістику, залежність перекладу від якої немає необхідності доводити.

Проблеми перекладу давно вивчаються різними науковцями світу. Наведемо окремі визначення теоретиків перекладознавства:

А. В. Федоров: «Переклад, передусім, є мовленнєвим утворенням, яке співвідноситься з оригіналом, зважаючи на особливості двох мов і належністю матеріалу, що перекладається, до певних жанрових категорій. Перекласти означає виразити засобами однієї мови правильно і повністю те, що вже було виражено засобами іншої мови» [5, с. 32].

А. Д. Швейцер: «Переклад можна визначити як: односпрямований і двофазовий процес міжмовної і міжкультурної комунікації, за якого на основі цілеспрямованого (перекладацького) аналізу первинного тексту створюється вторинний текст (метатекст), який замінює первинний текст у іншому мовному і культурному середовищі. [Переклад – це] Процес, який характеризується установкою на передачу комунікативного ефекту первинного тексту, що часто модифікується різницями між двома мовами, двома культурами, двома комунікативними ситуаціями» [6, с. 7].

В. С. Виноградов: «...переклад – особливий, своєрідний і самостійний вид мовного мистецтва. Це „вторинне” мистецтво, мистецтво „перевираження” оригіналу матеріалом іншої мови ... складає особливий різновид художньо-творчої діяльності, своєрідну форму „вторинної” художньої творчості» [2, с.47].

Л. С. Бархударов: «Переклад можна вважати певним видом трансформації, а саме – міжмовної трансформації» [1, с. 16].

Мета статті – проаналізувати переклад поезії Лесі Українки російською мовою на прикладі твору «Бахчисарай», здійснений П. Карабаном.

У перших чотирьох рядках Лесиного тексту картина нічного міста передається з використанням колористичних означень «*промені золотисті*», «*блищать, мов срібні, білі стіни*». В тексті П. Карабана колористична картина майже збережена, але змінено смислові акценти. Якщо в українському тексті

місяць «*иле промені злотисті*», то в російському порівняння – «*сияет месяц золотистым светом*». Проте перекладач опускає колористичне порівняння «*мов срібні*», замінюючи його виразом «*белеют стены в дивном блеске этом*», пор.:

Блищатъ, мов срібні, білі стіни в місті...
[4, с. 126]

і
Белеют стены в дивном блеске этом...
[7]

Порівняльні конструкції доповнюються в перекладі додатковими реаліями, наприклад, «*часовые*» («*военнослужащий, стоящий на посту, на карауле*» [, с. 1325]), пор.:

Скрізь мінарети й дерева сріблесті
Мов стережуть сей тихий сонний рай...
[4, с. 126]

і
Серебряным деревьям, минаретам,
Как часовым, доверен сонный рай...
[7]

Леся Українка, змальовуючи природу півдня, вводить в текст здавна культивовану в цій місцині рослину – виноград:

У темряві та в винограднім листі
Таємно плеще тихий водограй.
[4, с. 127]

При перекладі згадана поетесою реалія «розчиняється»:
Среди кустов таинственным приветом
Плеснет фонтан во мраке невзначай.
[7]

Слово українського походження «*водограй*» передано загальновідомим італійським «*фонтан*», оскільки немає російського відповідника.

Слід звернути увагу й на дієслова, що по-різному окреслюють повторюваність дії. В тексті Лесі Українки дієслово «*плеще*» передає постійність процесу, а в російському – одноразовість і рідкість процесу підкреслюється словами «*невзначай*» і «*плеснет*».

Перекладач вводить в текст метафори («*седые были*»), які відсутні в оригіналі, виступаючи в ролі поета, що підтверджує слова В. С. Виноградова про переклад як «своєрідну форму „вторинної” художньої творчості». Пор.:

І верховіттям тонкії тополі
Кивають стиха, шепотять поволі,
Про давні часи згадують вони...
[4, с. 127]

I
*И тополя, вершинами кивая,
Неторопливо шепчут, вспоминая
Седы были давней старины...*

[7]

Отже, переклад можна вважати певним видом трансформації, а саме – міжмовної трансформації, що й доводить аналіз текстів Лесі Українки та Павла Карабана.

Список використаної літератури

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М.: «Междунар. отношения», 1975. 240 с.
2. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. 224 с.
3. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / Под ред. проф. Л. И. Скворцова. М. : Мир образования, 2014. 1376 с.
4. Українка Л. Повне академічне зібрання творів: у 14 томах. Том 5. Поетичні твори. Ліро-епічні твори / ред. О. Вісич, С. Кочерга; передм. С. Романов; упоряд., комент. С. Романов, О. Кицан, М. Моклиця та ін. Луцьк: Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2021. 928 с.
5. Федоров А. В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): Для институтов и факультетов иностр. языков. Учеб. пособие. 5-е изд. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: ООО «Издательский Дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ»», 2002. 416 с.
6. Швейцер А. Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. М.: Наука, 1988. 215 с.
7. www.znanie-vlast.livejournal.com (accessed on February 27, 2021)

*Мялковська Л. М., доктор філол. наук, доцент,
професор кафедри іноземної та української філології,
Луцький національний технічний університет*

Мова художнього твору Г. Сенкевича «Вогнем і мечем»: компаративний аспект

У контексті сучасного перекладознавства, що ґрунтується синтезі на літературознавчого і мовознавчого методів інтерпретації художніх текстів, переклад художнього тексту – це творчий [...] процес перетворення першоджерела й народження нового твору у вимірі іншої лінгвокультури зі збереженням його вихідних семантичних рис [2]. Дослідники відзначають, що такий підхід забезпечує адекватну оцінку якості перекладеного тексту в системі національної літератури та виявляє інтерпретаторську позицію перекладача стосовно індивідуального стилю автора оригіналу.

Варто наголосити, що напрям перекладознавства, який поєднує мовознавчий і літературознавчий методи дослідження художніх текстів, у науковій парадигмі сучасної компаративістики усталився в 60 – 80 рр. ХХ ст. (праці В. Коптілова, М. Новикової, О. Чередниченка, Р. Зорівчак, В. Радчука та ін.) [1]. До аналізу художнього перекладу поетичних та драматичних творів у зв'язку із проблемою сфер впливу літературознавства й лінгвістики звертався І. Франко (праці «Шевченко в німецькій одязі», «Українські переклади Гамлета», «Каменярі. Український текст і польський переклад. Дещо про штуку перекладання»). Ці авторитетні праці спираються насамперед на теорію перекладу, яка дає їм об'єктивну основу для конкретних суджень і оцінок якості того чи того перекладу.

Йдучи від оригіналу до перекладу, дослідник доводить у своїй роботі до такого важливого об'єкта в оцінці мови перекладу, як збереження своєрідності мови письменників, їхнього індивідуального стилю.

Так, наприклад, компаративний аналіз художнього тексту Г. Сенкевича «Вогнем і мечем» (переклад Є. Литвиненка) засвідчує мовні структури індивідуально-авторського художнього мислення, що належать до характерних ознак ідіостилу письменника. Це фразеологічні та метафоричні конструкції, семантичне наповнення яких унаочнює адекватне відтворення національно-культурної специфіки першотвору.

Фіксуючи авторське слововживання, переклад художнього тексту Г. Сенкевича «Вогнем і мечем» підтверджує, що мовні структури фразеологічного характеру не завжди мають повні еквіваленти в українській мові, перекладач, як правило, використовує фразеологічні аналоги, які так само несуть на собі функціональне навантаження оцінних характеристик, пор.: *Toście do jednej dziewczki szli w koperczaki / Отже, ви до однієї дівки халявки смалили* (Г. Сенкевич, 141); *Nakluczylismy jak zajace, niewiele po prawdzie drogi zrobivszy, ale tez takeśmy zatarli za sobą ślady, że zje diabła, kto nas odnajdzie / Напетляли ми як зайці, хоч, правду кажучи, відійшли недалеко, але зате так сліди заплутали, що той, хто знайде нас, дідька за хвіст піймає* (Г. Сенкевич, 168); *Istotnie nowa wataha Kozaków gnała ku panu Zagłobie, wyjąc nieludzkimi głosami, a na karku jej siedzieli pancerni Polanowskiego / I справді, нова ватага козаків, виючи нелюдськими голосами, мчала до пана Заглоби, а на п'яти їм наступали латники Полянського* (Г. Сенкевич, 260); *Musiał więc rycerz sprawę zdawać, jako jechał, jak go na Chortycy napadli i do Siczy powlekli, tylko o swych **certacjach** (spór, dyskusja) z Chmielnickim zamilczał, by się nie zdawało, że sobie chwałbę czyni / Рицар із подробицями розповів, як їхав, як напали на нього на Хортиці й на Січ доправили, тільки про те, як **розводив церемонії** із Хмельницьким, промовчав, аби не здалося, що вихваляється* (Г. Сенкевич, 199); *Więc też, gdy o tym od Anusi zasłyszał, choć to niby szermierz pierwszej wody i na szable, i na słowa, skonfundował się tak, że języka w gębie zapomniął [...] / Отож зараз, почувши про це від Анусі, він, неперевершений у шабельних і словесних герцях, збентежився так, ніби **язика проковтнув*** (Г. Сенкевич, 210). Як бачимо, лексико-фразеологічні структури, якими досконало володів автор, слугували у його художній оповіді для відтворення різних життєвих ситуацій:

від образної характеристики людського спілкування, передавання емоційного стану персонажів до опису особливостей їхньої поведінки, виховання манер.

Інтерпретаторську позицію перекладача, з одного боку, та метафоричне осмислення, творчу трансформацію автора, з другого, відбивають контексти, які демонструють тенденцію художньої прози письменника до уточнення, деталізації, образної описовості внутрішнього стану героїв, перенесення світу відчуттів у світ конкретних реалій, напр.: *Ta myśl wydała mi się najprawdopodobniejszą, utkwiała mi wreszcie jak gwóźdź w głowie i taką nappełniła go radością, że począł wrzeszczeć jak orętanu: «Niech żyją!»* / *Ця думка здалася йому найправдоподібнішою, засіла цвяхком у голові й наповнила такою радістю, що він почав верещати, мов навіжений: «На здоров'я!»* Г. Сенкевич, 286).

Для індивідуального стилю Г. Сенкевича показові описи, в яких емоційний стан персонажа (стан переживання чи радості) переплітається зі станом заглиблення у його роздуми/думки (пор. також наведений вище контекст). Художнє осмислення такого поєднання репрезентують контексти, де мовні структури метафоричного характеру, що їх фіксує оригінал та переклад, мають різне граматичне оформлення: *Kamień tęsknoty stał się tak ciężki, że za ciężki nawet na barki tego olbrzyma. Dusza poczęła się w nim wahać* / *Камінь туги ще дужче згнітив серце, став не до снаги навіть нашому велетневі. У душу почали закрадатися сумніви* (Г. Сенкевич, 440); *Litość wezbrała w sercu Skrzetuskiego na widok tego starca z twarzą męczennika, którego ostatnie dni życia pędził w podwójnym, bo duszy i ciała cierpieniu* / *Жалем переповнилося серце Скушетуського — важко йому було дивитися на цього старого з обличчям мученика, котрому випало на схилі віку страждати подвійно: душею і тілом* (Г. Сенкевич, 359). *Nadzieja na nowo wstąpiła w struchlałe serca [...] / Надія знову влилася у сполохані серця [...]* (Г. Сенкевич, 310).

Зіставний аналіз оригіналу та перекладу засвідчує функціонування цілої низки метафоричних структур, які так само мають різне граматичне оформлення: *Tymczasem znów oddział uciekających przemknął się jak błyskawica* / *Тим часом знову блискавкою промчав загін утікачів* (Г. Сенкевич, 119); *Czółno pomknęło jak strzała, pan Krzeczowski zaś, stojąc w środku, z czapką na okrwawionej szabli, z oczyma jak płomienie [...]* / *Човник помчав стрілою, а пан Кричевський, стоячи посередині з шапкою на закривавленій шаблі й палючим поглядом, кричав могутнім голосом* (Г. Сенкевич, 110); *Chmielnickiego znał on [Krzeczowski] dobrze i dawno, uważał go zawsze aż dotąd za człowieka nadzwyczajnych zdolności, któremu tylko pola brakło, by wyleciał jak orzeł w górę, a teraz Krzeczowski zważył o tym* / *Хмельницького знав він добре й давно, завжди вважав його чоловіком надзвичайних здібностей, якому просто ніде було розвернутися, щоб полинути орлом у високость, але зараз Кричевський засумнівався в цьому* (Г. Сенкевич, 106).

Аналіз стилістичного ресурсу перекладеного твору засвідчує таку тенденцію перекладацького стилю, як використання стилістично виправданих порівняльних зворотів, які підсилюють ефект об'єктивізму у сприйнятті зовнішності персонажа, пор.: *Step szumiał słodko, z kwiatów wychodziły zapachy*

silne i upajające, czerwone głowy bodiakówi, purpurowe kistki roztocza, białe perły mikołajków i pióra bylicy pochylały się ku niej, jakby w tym kozaczku przebranym, o długich warkoczach, mlecznej twarzy i kraśnych ustach rozpoznawały siostrę-diewczynę / Степ солодко шумів, квіти розливали сильні п'янливі запахи, червоні голівки будяків, пурпурні китиці заячої капусти, білі перли миколайчиків і пера чорнобиллю схилилися до нього, ніби у цьому перевдягнутому козачкові з довгими кісьми, з білим, як молоко, обличчям і червоними вустами впізнавали сестру-дівчину (Г. Сенкевич, 164).

Якщо письменник пробуджує конкретно-чуттєві відчуття від описуваного за допомогою епітетних структур (пор.: *zorzę krwawę, melancholiczną pogodę jesieni*), то інтерпретатор для створення конкретно-чуттєвих пейзажних картин активно залучає порівняльні конструкції або розгорнуті, поширені додатковими складниками метафори, напр.: *Ranek dnia tego wstał blade, jakby przerażony, zorzę na wschodzie były krwawe, słońce wzeszło rude, chorobliwe, krwawy jakiś oriłask oświecał wody i lasy. / Ранок цього дня видався блідий, ніби переляканий, зоря на сході скидалася на кров, сонце сходило руде, немічне, кидаючи кривавий відблиск на води й ліси (Г. Сенкевич, 473); Listopad postrzącał wprawdzie liść z krzewin, ale gęstwa tak była zbita, że czerniała jakoby wstęga kiru, het, przez puste pola aż ku lasom. Dzień był wprawdzie blade, ale pogodny tą melancholiczną pogodę jesieni, pełną słodyczy. / Листопад, щоправда, пострушував із кущів листя, але вони були такі густі, що, ніби жалобний флер, тяглися через пустельні поля аж ген до лісу. День був хоч і не яскравий, але погідний, — восени бувають такі дні, сповнені меланхолійної журби (Г. Сенкевич, 327).*

Отже, компаративний аналіз художніх текстів засвідчує, з одного боку, особливості ідіостилю автора, а з другого, – особливості інтерпретаторської позиції перекладача та визначає основні характеристики перекладацького стилю.

Список використаної літератури

1. Ажнюк М. Т. Перекладознавство. *Українська мова. Енциклопедія*. Київ: Укр. енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2004. С. 466 – 467.
2. Засекін С. В. Психолінгвальні закономірності відтворення художнього тексту в перекладі (на матеріалі англійської та української мов). Дис. ... докт. філол. наук : 10.02.16. Луцьк, 2020. 486 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/334577669.pdf> (дата звернення: 25.03.2021)
3. Сенкевич Г. Вогнем і мечем: у 2 т. Тернопіль: Богдан, 2006. Т. 1. 544 с. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=4047> (дата звернення: 20.03.2021)
4. Чужа Т. В. Історичний роман Г. Сенкевича «Вогнем і мечем»: джерела і художній дискурс: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец.10.01.03 «Література слов'янських народів». К., 2007. 20 с.

Перішко І. В., канд. пед. наук., доцент
кафедри практики англійської мови,
Рівненський державний гуманітарний університет
Манюта А. Ю., магістрантка,
Рівненський державний гуманітарний університет

Англійські фразеологізми та ідіоми з компонентами-назвами одягу

Спостереження за мовним матеріалом показують, що в англійській художній літературі часто використовуються фразеологізми або ідіоми, що належать до лексики одягу та стилю, які базуються на переосмислених професійно-термінологічних висловлюваннях, наприклад, англомовні люди вживають низку ідіом, у складі яких є компоненти на позначення одягу та його елементів.

Проаналізуємо деякі англійські фразеологізми з компонентом *belt*.

1) *Below the belt* – нечесна або жорстока дія, «удар нижче поясу». *I know she wants revenge – but telling my secrets to all her friend is just below the belt.* – Я знаю, що вона хоче помститися, але розповідати всі мої секрети своїм друзям – це просто удар нижче поясу.

2) *Tighten your belt* – бути економним у фінансовому плані або «затягнути пояс», «покласти зуби на полицю». *Since we've taken a credit for a new flat, we must tighten our belts including food and clothes.* – Оскільки ми взяли кредит на нову квартиру, нам доводиться економити на всьому, включаючи продукти й одяг.

Приказки про штани в англомовних фразеологізмах теж мають місце бути. Ось, наприклад, згадайте, вираз: *catch someone with their pants down* – ловити когось на гарячому. *To scare the pants off* означає «сильно налякати кого-небудь», *to have ants in one's pants* – нервувати, бути на голках («мурахи в штанях»).

Спостереження свідчать про велику кількість англійських фразеологізмів з компонентом *shirt*. Оскільки саме ця річ є основним елементом гардеробу, то і цікавих виразів з нею багато. Ми почнемо з верхньої частини сорочки – коміра (*collar*), адже саме за ним здавна судили про становище людини в суспільстві або його настрої, наприклад:

1) *White collar* – «білий комірець», працівник офісу;

2) *Blue collar* – «синій комірець», робітник;

3) *Hot under the collar* – бути дуже розлюченим, вийти з себе. Розглянемо речення з цією ідіомою: *He got very hot under the collar when I asked him where he'd been all day.* – Він сказився, коли я запитала його, де він був весь день.

Наступна важлива деталь сорочки – рукав (*sleeve*). Він можемо бути різної довжини, а тому по-різному прикриває наше тіло. Розглянемо такі ідіоми:

1) *To wear your heart on your sleeve* – виражати емоції відкрито. *Rea wears her heart on her sleeve. You always know when she's happy or sad.* – Ріа ніколи не приховує своїх почуттів. Ти завжди знаєш, коли вона щаслива чи сумна.

2) *To have an ace up one's sleeve* – мати туз в рукаві. *If it does not work I still have an ace up my sleeve.* – Якщо це не спрацює, у мене є туз в рукаві.

Наявність сорочки на вас говорить про ваш достаток і, таким чином, втративши сорочку, ви можете втратити багато чого.

3) *To give someone the shirt off one's back* – віддати останню сорочку. *My uncle is very kind and he will give you the shirt off his back.* – Мій дядечко дуже добрий – він віддасть тобі останню сорочку.

4) *Lose one's shirt* – гайнувати останню сорочку, втратити все до нитки. Розглянемо речення: *Las Vegas can be called a city of broken hearts and wallets – my friend once lost his shirt there!* – Лас Вегас називають містом розбитих сердець і гаманців – мій друг один раз спустив там все до копійки.

Footwear (взуття) – це не тільки зручність і комфорт для ваших ніг, це – і показник вашого статусу і добробуту. Іноді через порівняння зі взуттям люди навіть можуть спробувати описати внутрішній стан. Наприклад, *have one's heart in one's boots* – злякатися («коли серце пішло в п'яти»). Якщо ваш колега намагається догодити комусь, він буде *lick someone's boots*, а якщо при цьому ще й намагається вести себе, як супер важлива людина, то він точно *is getting too big for his boots*.

Існує ще дуже багато виразів з компонентом на позначення одягу, які увійшли у наше мовлення. Наприклад, якщо ви збираєтеся на вечірку, то рекомендуємо вибрати *Sunday clothes* (святкову сукню), і тоді ви точно будете *dressed up to the nines* (одягнені «з голочки»).

Проаналізуємо деякі англійські фразеологізми з компонентом **cap**.

Якщо ви давно відтягували момент ремонту, і на кухні вже почали звисати шпалери, значить саме час *put on his thinking cap* – задуматися, знайти рішення для проблеми, наприклад: *She put her thinking cap on and tried to decide what to do with her old house which was falling to pieces.* – Вона поміркувала і спробувала вирішити, що робити зі старим будинком, який просто розвалювався на частини.

Вираз *a feather in one's cap* означає щось, чим ви можете пишатися або якусь важливу заслугу, наприклад: *Her gold medal at the Olympic Games in Athens was a feather in the cap for her coach.* – Її золота медаль на Олімпійських іграх в Афінах була заслугою її тренера.

Якщо ми хочемо щось зберегти в секреті, то ми *keep it under one's hat*, а вираз *old hat* допоможе описати старомодне плаття.

Представляємо список англійських фразеологізмів з компонентом на позначення предметів одягу та їх елементів:

put on his thinking cap – задуматися, шукати рішення для проблеми;

a feather in one's cap – важлива заслуга, якою можна пишатися;

keep it under one's hat – зберегти все в секреті;

old hat – старомодний, застарілий;

white collar – «білий комірць», працівник офісу;

blue collar – «синій комірць», робочий;

hot under the collar – бути дуже розлюченим, вийти з себе;

wear your heart on your sleeve – виражати емоції відкрито;

have an ace up one's sleeve – мати туз в рукаві;
give someone the shirt off one's back – віддати останню сорочку;
lose one's shirt – гайнувати останню сорочку, втратити все до нитки;
below the belt – нечесна або жорстока дія, «удар нижче поясу»;
tighten one's belt – бути економним;
catch someone with his pants down – піймати когось на місці злочину;
scare the pants of – сильно налякати когось;
have ants in one's pants – нервувати;
have one's heart in one's boots – злякатися;
lick someone's boots – намагатися догодити;
get too big for one's boots – величатися;
sunday clothes – святкова сукня;
dress up to the nines – одягнений з голочки;
fit like a glove – бути в пору [1].

Фразеологізми з назвами одягу – невід’ємна частина англійської фразеології. Сюди входять предмети, з якими ми стикаємося щодня, і тому саме з ними виникає велика кількість фразеологізмів.

Список використаної літератури

1. Будь в тренде - английские идиомы об одежде. EnglishDom: веб-сайт. URL: <https://www.englishdom.com/blog/idiomy-bud-v-trende-idiomy-ob-odezhde/> (accessed: 08.03.2021)

Приходько В. Б., канд. філол. наук., доцент
кафедри іноземної та української філології,
Луцький національний технічний університет

Фразеологія І. Франка: проблеми іншомовної інтерпретації

Фразеологічне багатство мови є складним компонентом національного колориту твору. Визначаючи ефективність перекладу фразеологічних одиниць, треба зважати на їх контекстуальне значення, бо навіть точно перекладена з лінгвістичного погляду ідіома може бути не рівноцінною оригіналові в художньому аспекті. Як зазначає Р. Зорівчак: „Фразеологія письменника – це специфічна риса його стилю, важливий елемент характеристики зображуваного середовища й епохи. Її не можна розглядати поза художнім твором” [1, с. 76]. Як відомо, колоритності стилю І. Франка надає бойківський діалект, яким митець послуговувався в житті і творчості, що, звісно, не могло не позначитись на фразеології його творів. Крім того, письменник широко використовував і літературні ідіоми, часто перетворюючи їх в okazionalnі, тобто надаючи їм нової образної виразності, змістової насиченості та ідейної вагомості. Тому складність перекладу Франкової фразеології значною мірою зумовлена особливостями мовної палітри поета, а також співвідношенням фразеологічних одиниць мов оригіналу і перекладу. На жаль, у сучасній перекладознавчій науці

проблема відтворення фразеології І. Франка в англійських перекладах ще не знайшла свого висвітлення.

Мета цієї розвідки – простежити переклад національної специфіки фразеології поеми І. Франка „Панські жарти” в її англійській інтерпретації, здійсненій Р. Татчиним.

Найбільшу частку ідіом в поемі І. Франка „Панські жарти” складають літературні, або, так звана, книжна фразеологія. Більшість фразеологізмів поеми І. Франка „Панські жарти” не має повних еквівалентів в англійській мові, тому перекладач, головним чином, послуговується фразеологічними аналогами, дескриптивними описами та кальками. Слід зауважити, що Р. Татчин досить часто нехтує словниковим варіантом перекладу ідіом, однак, це не позначається негативно на тексті-перекладі:

І. Франко

Р. Татчин

Словник

1. „Три шкіри спустять гайдуки” [5, с. 13].
2. „Тут треба голову зложить” [5, с. 17].
3. „Бог дає ще іншим руки золоті” [5, с. 26].
4. „Щоб рук його не доходила” [5, с. 33].
5. „Зціпились зуби” [5, с. 34].
6. „Піп водить вас усіх за ніс” [5, с. 36].
7. „Мов весь уйшов аж в п’яти дух” [5, с. 38].
8. „Пустить з торбами” [5, с. 40].
1. “*He’d have you horsewhipped black and blue*” [6, с. 17].
1. “*Change this life, or life away!*” [6, с. 23].
1. “*Yet others’ gifts are hands of gold*” [6, с. 33].
1. “*That he would not be called to settle*” [6, с. 41].
1. “*His lips grew stiff and rounded*” [6, с. 42].
1. “*Your galech leads you by your nose*” [6, с. 44].
1. “*As if his heart had turned to lead*” [6, с. 47].
1. “*To send to th’poorhouse!*” [6, с. 49].
1. “*Tan (flay) the nide off smb.*” [2, с. 690].
2. “*Lay down one’s life, head, bones*” [2, с. 129].
3. “*Gifted hands*” [2, с. 512].
4. “*One has no time for it*”; “*One just can’t get it done*” [2, с. 513].
5. “*Grit one’s teeth*” [2, с. 245].
6. “*Make a fool of smb.*”; “*Lead smb. a dance*” [2, с. 389].
7. “*One’s heart slipped down to one’s boots*” [2, с. 204].
8. “*Beggar smb.*”; “*put smb. on the dole*” [2, с. 349].

І. Франко не лише широко використовував літературні ідіоми, але й переробляв їх залежно від тематичного, композиційного чи стилістичного навантаження:

І. Франко
Словник
Р. Татчин

1. „Ще ж не заснуло наше лихо” [5, с. 17].
2. „Та годі знов було ховаться, не будши в лісі, від вовків” [5, с. 29].
3. „Десь там йому натерли хрину” [5, с. 52].
4. „А нам пора змазати свій гріх” [5, с. 109].
1. „Не буди лиха, пока лихо спит” [2, с. 319].
2. „Волков (волка) бояться – в лес не ходитъ” [2, с. 86].
3. „Натурати (натерти) перцю в ніс” [3, с. 427].
4. „Спокутувати (свою) вину (провину, гріхи)” [3, с. 683].
1. “For e'er our bane its strength recovers” [6, с. 23].
2. “But as we judged it stunted vision without the woods from wolves to hide” [6, с. 37].
3. “He must have gotten quite a baking” [6, с. 63].
4. “It's time to mend our sin” [6, с. 125].

Поет і сам викарбував багато фразеологізмів, хоча, насправді, важко визначити, чи він сам створив ту чи іншу фразеологічну одиницю, чи, почувши її серед народу, надав їй літературно-поетичної форми. Розуміючи всю складність перекладу авторських ідіом, Р. Татчин вдається до калькування, або сам вдало витворює оказіональні фразеологічні звороти:

І. Франко
Р. Татчин

1. „Тоді в панів сміялись очі” [5, с. 14].
2. „Не зблід, не задрижав на волос” [5, с. 14].
3. „Даремно груди надриває” [5, с. 15].
4. „Пани знов світу голосили” [5, с. 21].
5. „Що тут якась рука брудна” [5, с. 21].
6. „Почули, що якесь тут лихо над ними без вини стряслось” [5, с. 27].
7. „Під ноги камінь підложить” [5, с. 52].
8. „Ба навіть усміх жартівливий іграв у нього на устах” [5, с. 72].
9. „На другий тиждень вість іде” [5, с. 81].
1. “Aye, Masters' eyes then danced with laughter” [6, с. 18].
2. “No trembling, paleness round his sockets” [6, с. 18].
3. “Will shout his hardest” [6, с. 20].
4. “Bewept the world” [6, с. 27].
5. “That some dark force” [6, с. 27].
6. “We felt the dawn of dim disquiet, portending pain unsought, unfair” [6, с. 34].
7. “Intends to slay with clacking jaws” [6, с. 63].
8. “For even an impish smile with languor and hidden mirth his visage spanned” [6, с. 84].
9. “The following week we get the shock” [6, с. 93].

Певну неадекватність спостерігаємо при відтворенні ідіоми „під ноги камінь підложить” [5, с. 52] – „Intends to slay with clacking jaw” [6, с. 63] („має

намір вбити щелепами, які клацають”, або „має намір вбити необережним словом” (пер. мій – П.В.)). Через відсутність англomовного фразеологічного еквівалента в перекладі доцільнішим було б застосувати калькування, яке зберегло б образність, колорит та емоційну наповненість виразу.

Необхідно зазначити, що такі фразеологізми, як „не перейшло і через голову нікому” [5, с. 13]; „серце чує” [5, с. 20]; „голову зложив” [5, с. 21]; „під боком” [5, с. 23]; „серце рвущу” [5, с. 25]; „ніщо крити шила в місі” [5, с. 29]; „щоб рук його не доходила” [5, с. 33]; „не жаліти рук” [5, с. 68] Р. Татчин чомусь взагалі опускає в тексті-перекладі.

Отже, як бачимо, відтворення в перекладі національної специфіки фразеології художнього твору вимагає від перекладача, насамперед, вміння розкрити своєрідність сприйняття світу носіями різних мов на фразеологічному рівні, а також знайти такі фразеологічні аналоги в мові реципієнта, які семантично і стилістично передавали б зміст і барвистість фразеологічних одиниць оригіналу. Р. Татчин успішно впорався із цим завданням.

Список використаної літератури

1. Зорівчак Р.П. Фразеологія письменника як проблема перекладу. *Мовознавство*. 1975. № 5. С. 75-82.
2. Квеселевич Д.И. Русско-английский фразеологический словарь. М.: Рус. яз., 2001. 705 с.
3. СФУМ – Словник фразеологізмів української мови. К.: Наукова думка, 2003. 1104 с.
4. ФПМЛ – Фразеологія перекладів Миколи Лукаша: Словник-довідник. К.: Довіра, 2002. 735 с.
5. Франко І.Я. Панські жарти. Зібр. тв. у 50 т. К.: Наукова думка, 1976, т.2. С. 7-116.
6. Ivan Franko. The Master's Jests / Translated by Roman Tatchyn. New-York, Paris, Sydney, Toronto: Shevchenko Scientific Society. 1979. 133 p.

Спориш Я. С., магістрантка
Волинський національний університет ім. Лесі Українки,
Семенюк А. А., канд. філол. наук, доцент
кафедри практики англійської мови
Волинський національний університет ім. Лесі Українки

Способи перекладу англійських фразеологізмів

Дослідження та переклад фразеологізмів є одними з найбільш цікавих і водночас складних завдань як для перекладачів так і для дослідників, що зумовлено відмінністю культур, а також світоглядів носіїв мови. На утворення фразеологізмів впливає лінгвокраїнознавчий аспект, тобто історичні події, які стали передумовою виникнення того чи іншого фразеологізму. Розгляд фразеологічних одиниць та їх класифікація стали об'єктами аналізу багатьох науковців, наприклад: Я. Барана [1], О. В. Куніна [2] та ін.

Актуальність нашої статті зумовлена зацікавленістю сучасних мовознавчих та перекладознавчих студій у розширенні лінгвокультурологічних досліджень мовних явищ, які відображають їх історичне підґрунтя та передумови виникнення.

Метою нашої розвідки є особливості та способи перекладу англійських фразеологізмів, які описують риси характеру та здібності людини.

Фразеологізми – це стійкі словосполучення, готові сполучення слів, які не створюються в мовленні подібно до вільних словосполучень (новий костюм, великий будинок, читати газети, йти до школи), а відтворюються: якщо мовцеві необхідно вжити фразеологізм, то він його вилучає, як і слово, в готовому вигляді зі свого фразеологічного запасу, а не будує його заново [2, с. 241].

Як показав аналіз, більшість фразеологізмів мають історичне підґрунтя, наприклад: *a young Turk* [4] (*той, хто йде проти системи*). Історичні події, такі як, війни Англії та Данії, колонізація Америки, закони впроваджені в англійському суспільстві тощо зіграли ключову роль при утворенні даних одиниць.

Частина фразеологізмів базується на біблійних та літературних алюзіях: *good Samaritan* (*добрий Самаритянин*) [4], *beware of Greeks bearing gifts* [4] (*бійтеся данайців, що дари приносять*). Щодо першого прикладу, то тут присутня алюзія на притчу в Євангеліє від Луки, тоді як другий фразеологізм побудований на алюзії на Енеїду Вергілія.

Окрім того, сприйняття носіями мови подій та явищ навколишньої дійсності створило історичні передумови виникнення досліджуваних одиниць. Наприклад, *chinese arithmetic* [3] (*китайська грамота*). На етимологію даного фразеологізму вплинули труднощі у розумінні китайської мови іншими націями, що і зумовило збіг образу на позначення складності виконання якогось завдання, як в українській, так і в англійській мовах, і фразеологізм перекладається за допомогою методу фразеологічного еквіваленту.

Найбільш уживаними способами перекладу фразеологізмів є: фразеологічний еквівалент, фразеологічний аналог, калькування та описовий переклад. Фразеологізми на позначення розумових здібностей людини найчастіше перекладаються за допомогою фразеологічного еквіваленту, калькування та фразеологічного еквіваленту.

Метод калькування застосовується тоді коли неможливо передати цілісність експресивно-емоційного та семантико-стилістичного значення фразеологічної одиниці, яку необхідно донести до читача (*good Samaritan- добрий самаритянин; beware of Greeks bearing gifts - бійтеся данайців, що дари приносять; Indian giver- Індійській дарувальник*). Також такі фразеологізми як *facts speak for themselves* [3] (*факти говорять самі про себе*) та *walking encyclopedia* [3] (*ходяча енциклопедія*) передаються з допомогою методу калькування. Перевагами даного способу перекладу є повне збереження форми фразеологізму, в той час як до недоліків можна віднести часткову втрату його смислу та самобутності.

Фразеологізми *to know something like the back of your hand* [3] (*знати як свої п'ять пальців*), *to jump to conclusions* [3] (*прийти/дійти до висновку*), *beat one's brains out* [3] (*ламати голову над чимось*) перекладаються способом фразеологічного еквіваленту, тому що, як в українській, так і в англійській мовах вони базуються на одному й тому ж образі. Зазвичай це стає можливим тоді, коли обидві мови запозичують фразеологічний зворот з інших мов.

Найменш вживаним методом перекладу фразеологізмів є фразеологічний аналог, тобто використання в українській мові фразеологічних одиниць, які мають те саме значення, що й в англійській, але образи різняться. Наприклад, *to hit the nail on the head* [3] (*влучити в самісіньке яблучко*). Як бачимо, ці фразеологізми базуються на різних образах. В англійському варіанті присутнє слово *голова*, тоді як в українському *яблуко*.

Отже, під час перекладу англійських фразеологізмів виникають певні складнощі, які зумовлені історичними подіями, різницею у світосприйнятті, культурі та традиціях представників англomовного світу та носіїв української мови.

Щодо власне методів, які застосовуються при перекладі фразеологізмів, то варто зазначити, що найбільш вживаними є метод фразеологічного еквіваленту, та калькування, тоді як найменш типовим є метод фразеологічного аналогу. Окрім того, жоден з проаналізованих фразеологізмів не перекладається шляхом описового перекладу. Найімовірніше, що це зумовлено тим, що вживання фразеологізмів у мові надає їй певного емоційного забарвлення, тоді як метод описового перекладу є дещо нейтральним, та не передає так яскраво емоційного потенціалу досліджуваних одиниць.

Список використаної літератури

1. Баран Я. А., О. М. Білоус, І. М. Зимомря [та ін.] Фразеологія: знакові величини. Вінниця : Нова Книга, 2008. 256 с.

2. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства. Біла Церква: Академія, 2001. 367 с.
3. Кунин О. В. Курс фразеології сучасного англійського мови. Дубна: Фенікс, 2005. 488 с.
4. Learn English today. URL: <https://www.learn-english-today.com> (accessed on March 10, 2021)

Харкевич Г. І., канд. філол. наук, доцент
кафедри іноземних мов та перекладу,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

Кінетичні засоби відображення стану тривоги в англомовній художній прозі

Стан тривоги, що є важливим явищем психологічної реальності, за допомогою знаків різного характеру набуває своєї форми, тобто знаходить своє “сміслові відображення” [5, с. 41], зокрема у художньому тексті. Художній текст, розкриваючи емоційне життя персонажів, які переживають події уявного художнього світу як реальні [2, с. 18], зображає їх внутрішній світ за різних обставин та у відносинах з іншими персонажами [1, с. 123]. У художньому тексті знакова репрезентація тривоги, постає, одночасно, як внутрішнє, усвідомлене чи неусвідомлене, бачення свого емоційного стану персонажем твору і як сприйняття цього стану іншими персонажами або оповідачем.

Залежно від форми викладу внутрішній емоційний світ персонажа та його зовнішні вияви в художньому тексті репрезентуються через матеріальні знакові утворення [7, с. 3-4] – текстові компоненти, які *позначають* (номінація), *виражають* (міміка, жести) та/або *зображають* (словесна образність, описи) той чи інший емоційний стан.

Тривога, як і інші емоційні стани, має характерні зовнішні вияви, що пов’язуються з конкретними емоційними, душевними переживаннями, знаком яких може бути той чи інший невербальний компонент стану тривоги. У процесі безпосередньої комунікації емоційні стани *виражаються* через міміку, жести, а в тексті художньої літератури ці фактори кодуються за допомогою *кінем*, тобто позначень будь-якого завершеного і самостійного мімічного або жестового руху [3, с. 37], що є сигналами певного психічного та/або фізичного стану персонажа. Наприклад:

Her claw-like hands moved agitatedly, fingers drumming together soundlessly and rapidly (Stirling, p. 140).

Пережиті емоції мимовільно, а іноді проти волі персонажа, відображаються в міміці, пантоміміці, сигналізуючи про його емоційний стан. Обличчя частіше, ніж будь-яка інша частина людського тіла, використовується для приховування помилкових висловів. Ми посміхаємося, киваємо головою і підморгуємо в спробі сховати неправду, але наше тіло своїми знаками говорить щирі правду, тому спостерігається невідповідність між сигналами, що зчитуються з обличчя, із тіла, і словами [6, с. 68].

Стан тривоги проявляється через мимовільні рухи окремих частин обличчя: часте моргання очима: “*felt myself blink*” (Brent, p. 127), зміни у погляді: “*to find him staring at her with agitation*” (Crawford, p. 52), “*the worry flicker into eyes*” (Roberts, p. 25), тремтіння губ: “*her mouth trembled*” (Maugham, p. 69). Обличчя персонажа, який відчуває тривогу, буває зморщеним: “*face was creased with worry*” (Beaton, p. 40), викривленим: “*his drawn face*” (Koontz, p. 341-342) або насупленим: “*Joanna scowled*” (Koontz, p. 170). У стані тривоги персонаж може підсвідомо міцно стискати губи: “*his mouth set in a tight grim line*” (Koonz, p. 341-342) або кусати їх: “*she stood biting her lips*” (Maugham, p. 75).

У художніх текстах опис виявів тривоги асоціюється із **жестами** або з **рухами всім тілом**, через які виявляється знервованість персонажа. При цьому акцентуються: мимовільні рухи тіла: “*she shifted uneasily in her chair*” (Koontz, p. 170), його заціпеніння: “*I stared numbly from one to the other*” (Brent, p. 140), тремтіння: “*whole body trembled uncontrollably*” (Greenwood, p. 69), а також переміщення людини у просторі, зокрема ходіння туди-сюди: “*Alex paced nervously*” (Koontz, p. 325). Про стан тривоги свідчать: знизування плечима: “*I hid my anxiety and shrugged*” (Brent, p. 209), тремтіння рук: “*my hands were shaking*” (Sheldon, p. 49) або пальців, зчеплення рук: “*interlocked hands*” (Koontz, p. 170), постукування пальцями: “*fingers drumming together soundlessly*” (Stirling, p. 140).

Національна специфіка жестів і міміки дозволяє простежити певні відмінності в їх вираженні. Так, в українській художній прозі на тривогу персонажа вказують очі, які тривожно бігають або косять, щоки, що тремтять [4, с. 17-25], тоді як в англійських художніх творах маємо пильний погляд, моргання очима, зморщене обличчя. Цікавим є те, що для носіїв української мови, що зазнають тривоги, характерними є такі жести, як: гризти нігті, перебирати щось руками, судомно і міцно терти руками обличчя [4], а для носіїв англійської мови – тремтіння рук і пальців, постукування пальцями, крутіння обручки, які говорять про те, що людина нервується і їй потрібна підтримка [6, с. 180]. Зазначимо, що в термінах мови тіла за А. Пізом [6, с. 102-103], зчеплення пальців рук позначає розчарування і бажання людини приховати своє негативне ставлення до оточення, а потирання потилиці є ознакою поганого настрою.

Таким чином, наведені приклади кінетичної поведінки, що відбиває стан тривоги персонажа, являють собою синтез підсвідомих і несвідомих способів реагування на небезпеку, у яких простежується вплив біологічних факторів, що свідчать про хвилювання персонажа, його емоційне збудження. В аналізованих творах жести і міміка, що є зовнішніми ознаками фізичного стану персонажа, привертають увагу до самого емоційного стану.

Список використаної літератури

1. Бабенко Л.Г., Каразин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика : учебник. 2-е изд. М. : Флинта, Наука, 2004. 496 с.

2. Белянин В.П. Основы психолингвистической диагностики. (Модели мира в литературе). М. : Тривола, 2000. 248 с.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. О своеобразии отражения мимики и жестов вербальными средствами (на материале русского языка). *Вопросы языкознания*. 1981. №1. С. 36-47.
4. Дмитриева Л.И. Словарь языка жестов. М. : ООО “Издательство АСТ”, ООО “Издательство Астрель”, 2003. 320 с.
5. Лосев А.Ф. Знак. Символ. Миф. М. : Московский гос. ун-т, 1982. 480 с.
6. Пиз А. Язык телодвижений. М. : Изд-во Эксмо, 2006. 272 с.
7. Шаховский В.И. Общие вопросы лингвистической теории эмоций. *Язык и эмоции* : сб. науч. тр. Волгоград : Перемена, 1995. С. 3-15.
8. Beaton M.C. *Death of a Nag*. N.Y. : A Time Warner Company, 1995. 182 p.
9. Brent M. *The Capricorn Stone*. Glasgow : Fontana / Collins Books, 1981. 286 p.
10. Crawford C. *Bliss*. N.Y. : A Signet Book, 1994. 432 p.
11. Greenwood L. *Wyoming Wildfire*. N.Y.: Zebra Books, 1987. 459 p.
12. Koontz D. *The Key to Midnight*. N.Y. : Berkley Books, 1995. 419 p.
13. Maugham S.W. *The Hour before the Dawn*. N.Y.: Popular Library, 1962. 192 p.
14. Roberts N. *Daring to Dream*. N.Y.: Jove Books, 1996. 370 p.
15. Sheldon S. *Bloodline*. N.Y. : Wings Books, 1992. 302 p.
16. Stirling J. *The Gates of Midnight*. L. : Pan Books, 1984. 287 p.

Цьолик Н. М., канд.. філол. наук, доцент
кафедри полоністики і перекладу,
Волинський національний університет ім. Лесі Українки

Переклад наукових текстів як особливий вид перекладацької діяльності

За останні десятиліття галузі гуманітарних наук надзвичайно розвинулися, особливо це стосується перекладознавства. Завдяки розвитку наукової діяльності у всіх галузях, завжди буде необхідність у перекладі наукових текстів. Із розвитком наукових досліджень, з посиленням міжнародних контактів, вдосконаленням видавничої техніки та скороченням видавничого циклу цей попит буде зростати. Збільшення кількості інформації вимагатиме швидкого доступу до неї, а це, в свою чергу, вимагатиме швидшого перекладу. Все це змушує перекладачів вдосконалювати свої навички, а люди, які вивчають явище перекладу наукових текстів, стикаються з необхідністю поглиблювати свої знання у цій галузі.

Переклад наукових текстів є особливим видом перекладацької діяльності людини. Це пов'язано з особливим характером наукових текстів. Їх основною метою є не лише надання інформації (як у прес-релізах, документах тощо), не

лише передача певного обсягу знань на певну тему (як у науково-популярних текстах), а ще й збереження картини світу у авторському сприйнятті, способі пояснення явищ, структурі думок, ході аргументації тощо [2]. Найчастіше переклад наукового тексту призначений для друку.

Перекладач повинен усвідомлювати, що він створює новий текст, який буде функціонувати в контексті мови перекладу та культури мови перекладу, що він відповідає за весь текст, включаючи його графічне оформлення. Наукові тексти, крім основного тексту, містять додатковий текст, який включає відступи, коментарі та екскурси, ілюстративний матеріал. Перекладач має окрім основного тексту перекласти посилання, індекси прізвищ, індекси термінів, бібліографію. Ускладнює роботу перекладача факт, що науковий текст може містити різні типи текстів: вірші, уривки з художньої літератури тощо. Окрім того, він може містити уривки з текстів іншою мовою. Найчастіше це цитати, а також можуть бути прислів'я, відомі приказки, крилаті слова.

Перед початком роботи перекладач повинен подумати, чи не перевищує зміст та науковий рівень роботи його кваліфікацію, чи відповідає робота його особистим інтересам, і чи переклад твору обґрунтований потребами національної науки і техніки. Така оцінка може бути зроблена перекладачем лише в тому випадку, якщо робота підпадає під сферу його наукових інтересів. На відміну від поширеної думки, переклад наукових текстів зовсім не простий. Навіть якщо враховувати один параметр наукового тексту, а саме термінологію, не дивлячись на те, що терміни повинні бути однозначними (не мати синонімів чи омонімів) і мати суворе визначення, на практиці їх переклад не може полягати у простій заміні відповідників. Досвід і практика доводять, що не можна просто користуватися двомовними словниками чи потужними електронними базами термінів.

Переклад наукового тексту містить велику кількість додатків та доповнень до інформації. Таким чином текст перекладу стає багатшим з точки зору інформації. Про труднощі перекладу свідчить також велика кількість коментарів перекладачів при перекладі наукових текстів. Вони стосуються лінгвістичних термінів та прикладів, іноді містять лінгвістичні спостереження, хоча ні в якому разі не повинні полемізувати із думкою автора оригінального тексту. Коментарі перекладача в літературних текстах, як правило, стосуються реалій та різних питань позалінгвістичної реальності. Переклади інших нехудожніх текстів, як правило, містять мало доповнень чи коментарів. Вони можуть бути у формі спеціального тексту - найчастіше з назвою «Примітка від перекладача» або «Від перекладача» [2].

З одного боку, переклад наукового тексту вимагає застосування та дотримання стандартів та норм. Відхилення від них впливають на якість сприйняття. У той же час наукові тексти – особливо гуманітарні – мають свій індивідуальний, специфічний для автора стиль (це зближує їх з літературними текстами). З іншого боку, переклад наукового тексту створює великий простір свободи, що відображається у можливості внесення змін до тексту. Свобода вибору при перекладі наукових текстів часом навіть більша, ніж у літературних перекладах, не кажучи вже про тексти інформаційного характеру.

У тексті перекладу слід передати структуру думки, хід аргументації, саме тому переклад не повинен бути інтерпретацією чи адаптацією (надмірний та недостатній переклад). Говорячи про переклад наукових текстів, слід також згадати проблему перекладності наукового тексту. Це загальнотеоретична проблема, і у випадку наукового тексту вона може бути пов'язана з дисбалансом рівня досліджень, а не впливає із суто мовних передумов. Переклад наукових текстів необхідний, хоча це часто дуже складно, а коли йдеться про деякі фрагменти – неможливо. Деякі частини тексту можуть не перекладатися (наприклад, окремі лінгвістичні приклади, терміни та цитати), інші не слід перекладати (наприклад, певні елементи бібліографічного опису) [1].

Існує дві теорії перекладності: з одного боку, концепція неперекладності, заснована на гіпотезі лінгвістичної відносності В. Гумбольдта, а з іншого боку, теза про те, що все, що можна сказати однією мовою, може бути сказане іншою мовою [3]. Хоча, по суті, наукові тексти є перекладними, трапляються випадки, коли текст не може бути перекладений на певну мову, оскільки рівень досліджень у даній галузі мовою перекладу не відповідає рівню мови оригіналу, а переклад передчасний.

Таким чином, можна стверджувати, що у випадку з науковими текстами необхідний певний рівень розвитку мови в даній дисципліні, а також функціонування в ній відповідних термінологічних виразів. Свідченням обмеженої перекладності наукових текстів може бути використання іноземних термінів, а також використання цитат мовами оригіналів як у текстах перекладів, так і в оригінальних наукових працях (як правило, взагалі без перекладу), якщо вони супроводжуються побоюванням, що переклад зміниться або не точно відобразить намір автора.

Список використаної літератури

1. Лейчик В. М. Терминоведение: Предмет, методы, структура, Москва 2014. 256 с.
2. Цьолик Н., Васейко Ю. Специфіка перекладу прикладів у наукових текстах лінгвістичного характеру. *Наукові записки*. Випуск 175 Серія: Філологічні науки. Кропивницький: Видавництво «КОД», 2019. С. 706-710.
3. Zmarzer W. [red.], *Narzędzia pracy lingwistycznej*, IR UW, Warszawa 2014. 321 s.

*Яновець А. І., канд. філол. наук., доцент
кафедри іноземної та української філології,
Луцький національний технічний університет*

Критичний аналіз дискурсу як інструмент досягнення еквівалентності в перекладі

Тривалий час перекладачі-критики оцінювали і критикував переклади базуючись на їх читабельності, природності, точності, доречність, еквівалентності тощо.

Через поширення процесів глобалізації в останні десятиліття зросла потреба у перекладі. Критики також змінили своє відношення до таких явищ як ідеологія, зловживання владою, культура і маніпуляція. Адже текст не лише передає зміст за допомогою лінгвістичних одиниць, але в ньому також генеруються і реалізуються певні ідеології. Переклад – це перекодування вихідного тексту, який містить певні маніпулятивні ідеології. Ідеологія – це один з екстралінгвістичних чинників, який впливає на еквівалентність перекладу і стосується ідеології перекладача або ідеології, яка нав'язується перекладачу.

Останнім часом реалізація ідеологічної складової в перекладі та ефект ідеології на цільову аудиторію широко обговорюються. Н. Феркло вважає, що перекладені тексти доступні та надійні джерела для досліджень ідеології та вивчення соціально-політичних умови в даному суспільстві в певний час [4]. Ідеологія, що лежить в основі тексту, може бути розпізнана і ідентифікована при критичному аналізі дискурсу (КАД). Іншими словами, КАД дає можливість детально проаналізувати перекладені тексти щоб побачити, скільки ідеології автора оригіналу або вихідного тексту збереглося в перекладі і як соціально-культурні цінності впливають на цей процес [1].

Застосовуючи КАД дослідники намагаються вивчити вплив існуючих домінуючих владних відносини та авторитетів на дискурс, адже ідеологія перекладачів інтегрована в кожне слово, яке вони обирають в процесі перекладу. Виявити і правильно трактувати ідеологію в дискурсі – це вирішальний елемент процесу перекладу, що дасть можливість перекладачу зробити еквівалентний переклад і передати зміст і намір тексту-оригіналу. Тому, перекладачі застосовують різноманітні стратегії, щоб зробити належний переклад та маніпулюють текстом ідеологічно.

Критичний аналіз дискурсу (КАД, CDA англійською) впливає з критичної теорії мови, яка розглядає використання мови як форми соціальних комунікацій. Вся соціальна практика комунікації пов'язана з конкретним історичним контекстом і є засобом відтворення чи заперечення існуючих соціальних відносин.

Критичний аналіз дискурсу (КАД) пропонує теорію і методи емпіричного дослідження відносин між дискурсом, з одного боку, і соціокультурними явищами – з іншого. Термін не має чіткого і однозначного визначення та використовується двома різними способами: для назви підходу, розробленого

Н.Феркло [3], і для позначення досить широкої наукової течії, що включає кілька різноманітних напрямів аналізу.

Модель Н. Феркло для КАД складається з трьох взаємопов'язаних процесів аналізу, які знаходяться у тісній залежності з трьома вимірами дискурсу:

1. Об'єкт аналізу, який включає словесні, візуальні чи словесні та візуальні тексти.

2. Процеси, за допомогою яких об'єкт аналізу продукується та сприймається (письмово, говоріння чи відтворення усного мовлення та читання, прослуховування, перегляд) суб'єктом-адресатом.

3. Соціально-історичні умови, які керують цими процесами [3].

Існує три виміри в КАД: текст, взаємодія, та соціальний контекст [4]. Аналіз тексту без контексту (в ізоляція) – неможливий. Перший вимір розглядає дискурс як текст і включає в себе мовні особливості (словниковий запас та граматику) та організацію дискурсу (згуртованість та структура тексту). Другий вимір трактує дискурс як дискурсивну практику, на яку посиляються правила, норми та ментальні моделі соціально прийнятної поведінки, яка відображена в тексті та перекладі. Третій вимір розглядає дискурс як соціальну практику, яка обертається навколо більшого соціального контексту. Поняття ідеології є центральним саме на цьому етапі. Можна стверджувати, що ідеологія є як в структурі дискурсу та в дискурсивній практиці.

На думку Ферклоу, кожен із цих вимірів вимагає аналізу різного типу:

1. аналіз тексту (опис),
2. обробка аналізу (інтерпретація),
3. соціальний аналіз (пояснення).

В своїх роботах Н. Феркло трактує поняття дискурсу трьома різними способами. В абстрактному сенсі дискурс відноситься до використання мови як соціальної практики. Дискурс також розглядається як різновид мови, яка використовується в межах конкретної сфери діяльності, наприклад політичний дискурс. І третє значення – це дискурс як спосіб «говоріння», в якому надається важливе значення життєвому досвіду [4], який базується на певних переконаннях або уявленнях.

Для критичного аналізу дискурсу ключовими моментами є два виміри дискурсу: комунікативна подія (окремий випадок використання мови, розмова послідовника з його лідером, текст лекції, звернення засновника руху до учасників, напівформалізоване інтерв'ю), а також порядок дискурсу (конфігурація всіх артикуляційних дискурсів, які використовуються в будь-якій соціальній інституції або соціальній сфері) [2].

Актуальність цього підходу полягає в тому, що він дозволяє зосередити увагу на найважливіших елементах, з яких складається текст, на конкретних лінгвістичних ланках, їх зіставленні, послідовності, розміщенні тощо.

Аналізуючи текст на мові джерела, ми, безумовно, аналізуємо дискурс, що міститься в тексті. Тоді проблемою, з якою завжди стикається перекладач, є різне соціальне та культурне походження між автором вихідного тексту та

перекладачем. Перекладач повинен володіти достатніми компетентностями для аналізу та, принаймні, знати про передумови до створення тексту, за якими він продукується. Критичний аналіз дискурсу – це підхід, який допомагає перекладачу глибше вивчити наміри, що містяться в слові, яке потрібно перекласти [3].

Отже, перекладач, який орієнтований на досягнення еквівалентності в перекладі, повинен бути достатньо обізнаною особою, яка розуміє текст та його контекст. Щоб досягти смислової та когнітивної єдності перекладеного тексту, ми повинні розуміти соціокультурний зміст вихідного тексту, зважати на контекст та передумови вихідного тексту, адже якісний переклад повинен забезпечувати такі аспекти як читабельність, розуміння та точність.

КАД, як інструмент перекладу, забезпечує перекладача величезними перевагами при аналізі вихідного тексту. Часто на якість розуміння тексту впливають культурні, соціальні та політичні складові, або він містить зовнішні елементи, які слугують передумовою до правильного розуміння контексту тощо.

Оскільки аналіз дискурсу носить критичний характер, тоді, звичайно, ми як перекладачі, також маємо бути досить компетентними або принаймні розумітись на передумовах дискурсу, який ми аналізуємо як з точки зору науки, так і фонових знань, особливо в соціальній та політичній сферах.

Оскільки слова «критичний» та «критика» несуть негативну конотацію, Floor and Floor [1] заявляють, що іноді слово «критичний» може вводити в оману, адже його зазвичай сприймають як негативну оцінку. У КАД воно використовується для оцінювання, що означає, що аналіз має позитивні результати.

Переваги КАД у галузі перекладу, полягають в тому, що аналіз передбачає критичне оцінювальне ставлення до соціально-політичних проблем, що формулюються у тексті дискурсі. При перекладі ми відтворюємо не лише зміст, а й позатекстові елементи дискурсу. Критичний аналіз дискурсу може бути застосований як до письмового, так і до усного дискурсу.

Отже, можна зробити висновок, що КАД – це один з інструментів перекладу, який забезпечує досягнення високого рівня еквівалентності перекладеного тексту. Очевидно, що застосування КАД допоможе перекладачеві правильно зрозуміти суть тексту шляхом коригування та розуміння контексту. Адже перекладач інтерпретує не лише лексичні одиниці, але й екстралінгвістичні елементи, що впливають на вибір лексичних одиниць.

Перекладачі та студенти-перекладачі повинні пам'ятати, що обмін інформацією є не єдиною функцією мови, а передача вихідного повідомлення лексичними засобами мови перекладу – не єдина мета перекладачів. Перекладач відповідає за вірне трактування соціально-політичних та культурних цінностей суспільство також.

Список використаної літератури

1. Марианне В. Йоргенсен, Луиза Дж. Филлипс. Дискурс-анализ. Теория и метод / Пер. с англ. 2-е изд., испр. X., 2018. 352 с.
2. Afzali, Katayoon The Translator's Agency and the Ideological Manipulation in Translation: the Case of Political Texts in Translation Classrooms in Iran. *IJ-ELTS: International Journal of English Language & Translation Studies*. 2017. Vol: 1, Issue: 2. URL https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31884795/The_Translators_Agency_and_the_Ideological_Manipulation_in_Translation_the_Case_of_Political_Texts_in_Translation_Classrooms_in_Iran.pdf?1379115417=&response-content-disposition (accessed on February 27, 2021)
3. Fairclough N. Critical Discourse Analysis. Boston: Addison Wesley Publishing Company, 1995. 266 p.
4. Fairclough, Norman. Critical discourse analysis in researching language in the new capitalism : overdetermination, transdisciplinary and textual analysis. *Systemic linguistics and critical discourse analysis*. editor / C. Harrison ; L. Young. London: Continuum, 2014. pp. 103-122
5. Moghadam, Neda Kolahi, Shole Critical Discourse Analysis of the English Text-Slaughterhouse-five and its Persian Translation through Ideological Approach. 2017.01.01. URL : https://www.researchgate.net/publication/308965704_Critical_Discourse_Analysis_of_the_English_Text-_Slaughterhouse-five_and_its_Persian_Translation_through_Ideological_Approach (accessed on February 27, 2021)

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ:
ЛІНГВІСТИЧНІ, МЕТОДИЧНІ ТА
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

Матеріали ІV Всеукраїнської науково-методичної
Інтернет-конференції
14 квітня 2021

Комп'ютерний набір: автори статей
Комп'ютерна верстка: Губіна А. М., Шевчук А. В.

Підп. до друку 01 квітня 2021 р. Формат 60x84/16. Папір офс.
Гран.Таймс.Ум. друк. арк. 17,0. Обл.-вид.арк. 16,9
Тираж 50 шт.

Відділ іміджу та промоції
Луцького національного технічного університету
43018, м. Луцьк, вул. Львівська, 75
Друк – Відділ іміджу та промоції Луцького НТУ

