

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Г. С. СКОВОРОДИ
Факультет іноземної філології



СУЧАСНІ ФІЛОЛОГІЧНІ І МЕТОДИЧНІ СТУДІЇ: ПРОБЛЕМАТИКА І ПЕРСПЕКТИВИ

Матеріали

II Міжнародної науково-практичної
конференції для науковців, викладачів,
учителів, здобувачів вищої освіти

20 квітня 2023 року



Головний редактор:

Бойчук Юрій – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, ректор ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Редакційна колегія:

Бережна Світлана – доктор філософських наук, професор, проректор з наукової, інноваційної та міжнародної діяльності ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Борисов Володимир – кандидат філологічних наук, доцент, проректор з навчально-наукової роботи ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Васильєва Марина – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри англійської філології ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Гончар Олена – доктор педагогічних наук, професор Університету гуманітарних та природничих наук імені Яна Длугоша в Ченстохово (Республіка Польща);

Князь Ганна – кандидат філологічних наук, доцент, декан факультету іноземної філології ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Кутова Наталія – старший викладач кафедри німецької і романської філології ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Лембик Сніжана – кандидат філологічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри німецької і романської філології ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Подгурська Інна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри практики усного і писемного мовлення ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Подуфалова Тетяна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійського усного і писемного мовлення ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Руда Наталія – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри східних мов ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Сазонова Ярослава – доктор філологічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської фонетики і граматики ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Скразловська Ірина – кандидат філологічних наук, доцент кафедри східних мов ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Шпак Юлія – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Шухова Оксана – викладач кафедри англійської фонетики і граматики ХНПУ імені Г. С. Сковороди.

Затверджено редакційно-видавничою радою

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

(протокол № 5 від 17 травня 2023 року)

Сучасні філологічні і методичні студії : проблематика і перспективи [Електронне видання] : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. для науковців, викладачів, учителів, здобувачів вищої освіти, Харків, 20 квітня 2023 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; [редкол.: Ю. Д. Бойчук (голов. ред) та ін.]. Харків, 2023. 184 с.

У збірнику відображено тези Міжнародної науково-практичної конференції для науковців, викладачів, учителів, здобувачів вищої освіти, що проходила на базі Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Він містить результати теоретичних та емпіричних досліджень науковців України і зарубіжжя в галузях філології та методики навчання іноземних мов.

Матеріали стануть у пригоді науковцям, докторантам, аспірантам, викладачам, магістрам і студентам закладів вищої освіти, практичним працівникам у галузі освіти.

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1. СУЧАСНІ ЛІНГВІСТИЧНІ СТУДІЇ.....	9
<i>Андрєєва Марія</i> Наратор у постмодерністських казках британської традиції (на основі художніх текстів для дітей Р. Дала).....	9
<i>Бєлова Марина, Лобзова Світлана</i> Інтермедіальність меметичного простору.....	11
<i>Брайко Юлія, Кисла Наталія</i> Від «демилитаризації» до «дєрашизації»: лексичні елементи інформаційної війни.....	15
<i>Дольська Ольга</i> Філософсько-методологічні роздуми про мову при обговоренні образу світу.....	17
<i>Зосімова Оксана, Шовкопляс Надія</i> Основні способи творення кінонімів у сучасній англійській мові.....	21
<i>Іваненко Діана</i> Ілюстровані художні тексти для дітей із доповненою реальністю: інтермедіальна взаємодія.....	25
<i>Ільченко Анастасія, Подуфалова Тетяна</i> Реалізація агітаційної комунікативної стратегії в британському воєнному медіадискурсі.....	27
<i>Колода Дар'я</i> Сучасні інтерферентні явища на тлі російсько-української війни в дописах соціальних мереж та платформ (проблема термінології).....	29
<i>Корабель Марія, Коваленко Оксана</i> Вплив феміністського руху на лексикон сучасної англійської мови.....	32
<i>Корнільєва Лілія</i> English Humour of the British Royals: Linguistic and Stylistic Peculiarities.....	34
<i>Кранівник Ганна</i> Intermediality in Newspaper Texts Presentation.....	37

Лаврухіна Віра	
Мова ЗМІ як засіб формування культурно-інформаційного простору в умовах глобалізації.....	39
Лембик Сніжана	
Словник російсько-української війни (на матеріалі іспанської мови).....	42
Лохач Аліна, Гарлицька Тетяна	
Лексико-семантичні особливості англомовного молодіжного сленгу.....	44
Невська Юлія	
Реалізація комунікативно-прагматичної категорії емпатії в англійській народній казці.....	47
Пашун Олена	
Лексичні та семантичні особливості текстів новогрецькою мовою (на прикладі медійного дискурсу).....	50
Сазонова Ярослава	
Дієгетичність / недієгетичність наратора we в текстах жахів.....	52
Скоробогатова Олена, Панаріна Ірина	
Transformation “Onym – Appellative” in Artistic Tradition and Modern Fascinating Discourses.....	55
Шевченко Альона	
Communication as a Central Concept of Communicative Linguistics.....	57
Шпак Юлія, Булатова Яна	
Загальна характеристика структури концепту “тоталітаризм”.....	60
СЕКЦІЯ 2. СУЧАСНІ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІ СТУДІЇ.....	63
Алексєєва Ніна, Кононова Жанна	
Ekphrasis in J. Galsworthy’s Novel “The White Monkey”.....	63
Горовенко Марія	
Function of Guilt Motif in the Novel “The Kite Runner” by Khaled Hosseini.....	66
Князь Ганна	
Гіпертекст як нова форма текстотворення в літературі.....	68

Лазарева Олена Змістотворчі інтертекстуальні засоби в творчості Джанет Вінтерсон.....	70
Лазарева Таїсія Сучасний стан літератури для підлітків.	74
Мокряков Ілля Перехід від комічного до іронії: образ переодягання в оповіданні С. Андрухович «Рут»	76
Подгурська Інна, Сенюк Мирослава Мотив апокаліпсису в англomовному антиутопічному дискурсі.....	78
Смирнов Олександр Організація наративу про голодомор у поемі Яра Славутича «Моя доба»...	80
Старостенко Тетяна The Traumatic Reality as a Text in the Novel Poetry by Serhiy Zhadan.....	83
Хижа Іван Феномен національної ідентичності у сучасній тибетській літературі.....	86
Черкашин Сергій Зігфрід Ленц як уособлення автора-мораліста.....	88
СЕКЦІЯ 3. СУЧАСНІ МЕТОДИЧНІ СТУДІЇ.....	91
Безкоровайна Оксана Текст як засіб розвитку навичок міжкультурної комунікації майбутніх соціальних працівників.....	91
Бондар Тетяна Використання сучасних інструментів когнітивного менеджменту в навчальному процесі.....	93
Будко Анжела, Єгорова Олена Засоби самооцінювання на уроках англійської мови в старших класах.....	96
Васильєва Марина, Холодняк Олена Methods of Preparation of Students of Non-philological Specialities for Passing the Unified Entrance Examination.....	98

Гончарова Оксана

The Methods of Formation of Foreign Language Communicative Competency of Future Specialists in the Field of Tourism in the Universities of Ukraine..... 101

Гуртова Яніна

Сучасні інноваційні методи навчання при підготовці педагогічних кадрів для освітніх закладів..... 103

Заволодько Ганна, Ділменер Юлія

Особливості навчання англійської мови учнів молодших класів..... 106

Істоміна Раїса

Some Approaches to Teaching Young Learners..... 108

Калініченко Тетяна

Необіхевіористський і когнітивний підходи у закладах вищої освіти при викладанні іноземних мов..... 111

Коптюх Оксана, Іванова Наталія

Проектна діяльність на уроках зарубіжної літератури в дистанційній школі..... 113

Костенко Олена

Потенціал трудового навчання та виховання у викладанні іноземних мов особам у складних життєвих обставинах..... 116

Котова Анна, Сердюк Вікторія

Game in the Process of Education..... 118

Кошечкіна Тетяна, Кутова Наталія

Шляхи ефективного добору та розробки диференційованих завдань з німецької мови в умовах онлайн-навчання (на прикладі завдань з читання)..... 120

Лісіна Вікторія

Інноваційні технології в навчанні іноземній мові студентів – медиків..... 123

Мазарук Марія, Самойленко Наталя

Establishment, Development and Influence of the Double-World Class Initiative..... 125

Мішкурова Ірина, Жукова Анна

Особливості формування лідерської компетенції у курсантів військових закладів освіти та здобувачів освіти цивільних закладів освіти на заняттях з іноземної мови..... 127

Пивовар Юлія

Sprache als Schlüssel zur Integration der ukrainischen Flüchtlingskinder an Berner Schulen..... 129

Риженко Марина, Анісенко Олена

Teaching English to Students of the Philological Department..... 132

Руда Наталія, Жукова Катерина

Проблеми навчання синтаксису при вивченні граматики китайської мови.... 134

Ситнікова Валентина

Оцінювання рівня сформованості англомовної граматичної компетентності в умовах дистанційного навчання..... 136

Скразловська Ірина, Алібекіроглу Сертан

Значущість навчальної дисципліни «Міжкультурна комунікація» для професійної підготовки філологів-сходознавців..... 139

Тучина Наталія, Красовицька Лада

Удосконалення практичної підготовки майбутніх вчителів англійської мови..... 143

Українська Ольга

Навчання майбутніх викладачів англійської та французької мов адаптування автентичних текстів для контролю читання..... 146

Холодняк Олена, Васильєва Марина

Methods of Analysis in Formation of Foreign Language Communicative Competence of Applicants of the First (Bachelor's) Level of Higher Education.. 148

Чехратова Олена

The Role of Artificial Intelligence in Language Learning..... 151

Чухно Олена, Шумакова Ольга

Принципи розвитку емоційного інтелекту учнів основної школи під час навчання діалогічного мовлення..... 153

Яріз Надія

Використання інноваційних технологій у викладанні іноземних мов в умовах дистанційної освіти.....	156
---	-----

СЕКЦІЯ 4. СУЧАСНІ ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧІ СТУДІЇ..... 158

Гайдамака Світлана

Особливості перекладу німецьких композитів українською мовою.....	158
---	-----

Гончар Олена

Linguistic Challenges in Translating War-themed Poetry.....	160
---	-----

Давидченко Інна

Актуальні питання перекладу художнього тексту як засобу формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти.....	162
---	-----

Кальниченко Наталія, Кальниченко Олександр

Російсько-український художній переклад у 1920-х – 1950-х роках.....	165
--	-----

Лактіна Юлія

Лексико-семантичне поле «методика навчання» в англійській та українській мовах та проблема перекладацької відповідності.....	167
--	-----

Місеньова Вікторія

Особливості інтерпретації іншомовного тексту соціокультурної сфери спілкування в аспекті перекладу.....	170
---	-----

Шухова Оксана

Український порядок слів та категорія означеності / неозначеності іменника і стану дієслова (на матеріалі простих двоскладних речень).....	172
--	-----

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ.....	175
------------------------------------	------------

СУЧАСНІ ЛІНГВІСТИЧНІ СТУДІЇ

НАРАТОР У ПОСТМОДЕРНІСТСЬКИХ КАЗКАХ БРИТАНСЬКОЇ ТРАДИЦІЇ (НА ОСНОВІ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ ДЛЯ ДІТЕЙ Р. ДАЛА)

Марія АНДРЕЄВА

Херсонський державний університет, Україна

З другої половини ХХ століття набуває популярності дослідження художніх текстів для дітей. Дослідженням казок займалися такі вчені як Б. Беттельгейм (Bettelheim, 1976), Дж. Зайпс (Zipps, 2012), А. Цапів та Л. Белехова (Белехова & Цапів, 2019).

Літературні казки для дітей британської традиції є одними із найпопулярніших у світі. Одним із найвідоміших британських казкарів епохи постмодернізму є Роалд Дал. Наразі продано понад 300 мільйонів його книжок, а кожні 2,5 секунди продається ще одна нова книга письменника. Навіть після смерті автора, його популярність продовжує зростати, бренд *Roald Dahl* постійно залучає нову аудиторію інноваційними розробками в книжковій, театральній, розважальній індустрії та інших галузях (About Roald Dahl). Зокрема, 25 листопада 2022 року у Великій Британії вийшов на екрани мюзикл *Matilda the Musical* за мотивами однойменного художнього тексту для дітей Р. Дала, а на кінець 2023 року заплановано вихід фільму *Wonka*, який розповість глядачам про шлях до успіху молодого Віллі Вонки, головного персонажа-дорослого у казках Р. Дала *Charlie and the Chocolate Factory* та *Charlie and the Great Glass Elevator* (Dahl, 2016a; Dahl, 2016b).

Одну із причин популярності художніх текстів для дітей Р. Дала вбачаємо в особливо влучному наративному конструюванні тексту. Казкам автора притаманна постійна присутність усезнаючого наратора, який активно комунікує із читачем-дитиною: “*Just imagine that!*” (Dahl, 2016a, p. 7), “*Listen very carefully. Never forget what is coming next!*” (Dahl, 2016e, p. 1). Таким чином наратор апелює до читачів, звертаючи їх увагу на особливо важливі моменти розповіді, зокрема з виховальною метою (Schmid, 2010).

Казкам Р. Дала найчастіше притаманний недієгетичний наратор, який не є прямим учасником подій у наративі, але є активним споглядачем та коментатором сюжету. Наратор здебільшого веде оповідь від третьої особи однини, та у певних моментах від першої особи однини (займенник “*I*”) (Белехова & Цапів, 2019). Також у казках Р. Дала наратор іноді звертається до дитини-читача, використовуючи займенник “*we*”/«ми», щоб показати, що він завжди стоїть на стороні дітей, і що діти можуть йому довіряти “*Bring us a basin! We’re going to be sick!*” (Dahl, 2016d, p. 1).

Виняток становить казка *Witches*, у якій наратор є дієгетичним, веде оповідь від першої особи з перспективи дитини та її спогадів, і власне є головним героєм: “*I myself had two separate encounters with witches before I was eight years old*” (Dahl, 2016e, p. 6) Таким чином Р. Дал намагається переконати читачів-дітей у правдивості розповіді та змусити їх співпереживати маленькому безпорадному хлопчику, який потрапив під прокляття злих відьом. Наратор у

казці «Відьми» є цікавим об'єктом дослідження для когнітивної наратології, адже переважну більшість казки наратор-хлопчик перебуває у тілі мишки, зберігаючи свою людську свідомість та можливість говорити: “*I wasn’t seriously expecting that I would be able to speak at all now that I had become a mouse, so I got the shock of my life when I heard my own voice, my own perfectly normal rather loud voice, coming out of my tiny mouth*”(Dahl, 2016e, p. 112). Він намагається описати читачу-дитині, як саме він почувається у тілі мишки, які зміни з ним відбулися і яким він тепер бачить звичний йому навколишній світ: “*After that there came a fierce prickling sensation all over my skin (or what was left of my skin) as though tiny needles were forcing their way out through the surface of the skin from the inside, and this, I realize now, was the growing of the mouse-fur*” (Dahl, 2016e, p. 109), “*I noticed that the floor was only an inch from my nose. I noticed also a pair of little furry front paws resting on the floor. I was able to move those paws. They were mine*” (Dahl, 2016e, p. 110).

У конструюванні наративу одну з ключових ролей відіграє фокалізатор, крізь призму якого відбувається висвітлення історії. У казках Р. Дала фокалізаторами традиційно є діти: *Чарлі* (Dahl, 2016a; Dahl, 2016b), *Матильда* (Dahl, 2016d), *Джеймс* (Dahl, 2016c), *хлопчик-мишка* (Dahl, 2016e) та інші. Таким чином автор збільшує емоційний вплив його казок на дітей, адже дітям завжди цікавіше читати про своїх однолітків, ніж про нудних дорослих. У свою чергу, дорослі у казках Р. Дала здебільшого зображуються злими, байдужими, вороже налаштованими до героїв-дітей: *директорка Транчбул і батьки Матильди* (Dahl, 2016d), *тітоньки Джеймса* (Dahl, 2016c) і *відьми* (Dahl, 2016e). Виняток становлять ті дорослі, які все ще залишаються дітьми в душі: *екстравагантний Віллі Вонка та веселий дідусь Джо* (Dahl, 2016a; Dahl, 2016b), *чуйна міс Хані* (Dahl, 2016d). Наприкінці наративів для дітей Р. Дала Добро завжди перемагає Зло, для хороших дітей все закінчується щасливо, а лихі дорослі і нечемні діти отримують по заслугам.

Висновки. Наратологічний аналіз художніх текстів для дітей Р. Дала уможливив з’ясувати, що казкові наративи автора конструюються наратором-дорослим (*Charlie and the Chocolate Factory, Charlie and the Great Glass Elevator, James and the Giant Peach, Matilda, The BFG*) крізь призму фокалізатора-дитини. Такий наративний прийом створює художню комунікацію між наратором і адресатом-дитиною, сприяє його зануренню у події, співпереживанню головним героям казок та збільшує рівень довіри до наратора.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у компаративному наратологічному аналізі британських казок для дітей у культурно-історичному аспекті.

Список використаних джерел

Белєхова, Л. І. & Цапів, А. О. (2019). Когнітивна ігрова модель нарації «Квест» у казці Роалда Дала «Чарлі та шоколадна фабрика». *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика: збірник наукових праць. Серія «Філологія»*, 25(2), 11–30.

About Roald Dahl. Retrieved from <https://www.roalddahl.com/about/>
Bettelheim, B. (1976). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. Thames & Hudson.
Schmid, W. (2010). *Narratology: An introduction*. De Gruyter.
Zipes, J. (2012). *The irresistible fairy tale: The cultural and social history of a genre*. Princeton University Press.

Список джерел ілюстративного матеріалу

Dahl, R. (2016a). *Charlie and the chocolate factory*. Puffin books.
Dahl, R. (2016b). *Charlie and the great glass elevator*. Puffin books.
Dahl, R. (2016c). *James and the giant peach*. Puffin books.
Dahl, R. (2016d). *Matilda*. Puffin books.
Dahl, R. (2016e). *The witches*. Puffin books.

ІНТЕРМЕДІАЛЬНІСТЬ МЕМЕТИЧНОГО ПРОСТОРУ

Марина БЄЛОВА, Світлана ЛОБЗОВА

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
Україна

У XX столітті на основі багатовікового інтересу до синтезу мистецтв виникли дослідження суміжної категорії інтермедіальності. Поняття «інтермедіальність» поповнило термінологічний апарат філософії, літературознавства, мистецтвознавства, семіотики і, нарешті, філології. Сучасний інтерес лінгвістів до проблеми інтермедіальності диктується пріоритетністю міждисциплінарних досліджень та розуміння тексту як єдиної знакової системи, що включає низку модусів як способів існування об'єкту. При цьому інтермедіальність виступає і як спосіб організації тексту, і як специфічна методологія його аналізу та інтерпретації. Усе це пояснює своєчасність та актуальність дослідження, **об'єктом** якого є вербальні та графічні засоби створення англomовних мемів, **предметом** – їхня знакова специфіка, можливості їхньої інтерпретації, основаної на активізації інтермедіальних зв'язків. **Матеріалом** для аналізу слугували англomовні креолізовані меми (такі, що складаються з вербального та пікторального елементів) про Меланію Трамп, відібрані методом суцільної вибірки з глобальної мережі Інтернет. **Методологічним підґрунтям** роботи є ключові положення мультимодальних досліджень у лінгвістиці, що закладають фундамент розуміння комунікації як процесу передачі смислів, які транслюються через низку модусів як часткових носіїв глобального значення повідомлення (G. Kress, T. Van Leeuwen, K.C. Scrøder, C.G. Gallo, С.А. Жаботинська, А.П. Мартинюк, О.І. Морозова); наукові праці Ю. Кристевої, Ж. Дерриди, Р. Барта, що розкривають сутність метатексту, інтертекстуальності та тексту як єдиної знакової системи; розуміння Інтернет-мему як семіотично ускладненого засобу віртуального спілкування (О. Горошко). Для вирішення окреслених у роботі задач було залучено такі **методи**: загальнонаукові (зіставний аналіз, аналогія, синтез),

загальнолінгвістичні (метод суцільної вибірки, дефініційний та компонентний аналіз, контекстуальний аналіз), а також спеціальні прийоми мультимодального аналізу.

Термін «інтермедіальність» було введено в науковий вжиток у літературознавстві С. Кольриджем, англійським поетом-романтиком, який вбачав у ньому наративні функції алегорії. Через півтора століття термін було уточнено британо-американським поетом, композитором і художником Д. Хіггінсом як концепційне злиття декількох медіа (різних видів мистецтв), медіа-гібридність (Higgins, 2001). Якщо у літературознавстві медіа розглядається як вид мистецтва, в лінгвістиці цей термін трактується з семіотичної точки зору як система знаків, код, що сприймається через певний модус (спосіб / канал передачі інформації). З огляду на зазначене «інтермедіальність» розуміється як особливий вид внутрішніх взаємозв'язків гібридного тексту, заснований на взаємодії різних кодів (Kress, 2010).

Отже, інтермедіальність уможливорює створення семіотично ускладненого простору завдяки різним кодам – вербальному і невербальному (паралінгвістичному та екстралінгвістичному). Вербальний код являє собою передачу інформації за допомогою письмового та усного мовлення. Паралінгвістичний (або аудіальний) код включає всі голосові засоби передачі інформації, яка транслюється вербальним кодом, а саме: темп, тембр голосу, тон, інтонацію тощо. Екстралінгвістичний (або візуальний) код поданий непов'язаними з мовою і мовленням засобами: жестами, мімікою, зоровим контактом, позами, проксемічним простором, локацією тощо. Код як модель комунікації визначає спосіб / канал (або модус) передачі значення – письмо, мовлення, зображення, звуковий або відео ряд тощо.

Інтермедіальність виступає як зонтичний термін і охоплює кілька різних явищ – інтертекстуальності, інтеріконічності та інтераудіальності, які входять в об'єм поняття інтермедіальності як часткове і ціле.

Так, *інтертекстуальність* розглядається як категорія відкритості вербального тексту, за допомогою якої він здатен вступати у відносини з іншими вербальними текстами (Zoonen, 2017). Іншими словами, завдяки феномену інтертекстуальності авторський, новий вербальний текст (метатекст) може включати в свою «тканину» елементи чужих, попередньо створених вербальних текстів (прототекстів) у виді цитати, алюзії або ремінісценції. При цьому між прото- і метатекстом утворюється загальний інтертекстуальний простір, який акумулює в собі увесь культурно-історичний досвід і набір конотативних відтінків.

Прототекст, який вступає в інтертекстуальні відносини з метатекстом, називається *прецедентним*. В якості прецедентного тексту може функціонувати назва загальновідомої події, знайоме багатьом ім'я, фраза, цитата, що слугують символами конкретних стандартних (прецедентних) ситуацій. Прецедентні тексти циркулюють як вербальні знаки, апеляція до яких в метатекстах приводить до актуалізації пов'язаних з минулим культурним досвідом мовного

колективу знань та уявлень, значущих для його представників в інтелектуальному та емоційному планах (Zoonen, 2021).

Інтеріконічність розуміється як відсилка до прототексту не вербального, а візуального характеру, це візуалізована інтертекстуальність, що залучає екстралінгвістичний код і є затребуваною в коміксах, карикатурах, рекламі та креолізованих текстах. Як і прецедентний вербальний текст, прецедентний візуалізований семіотичний елемент має бути відомим широкому колу реципієнтів метатексту.

Інтераудіальність постає як інкорпорований в метатекст знак, який транслює звуковий код у вигляді музикального уривку, звуків природи, птахів, тварин тощо.

Інтермедіальні знаки вербального, іконічного та аудіального типів складають так званий «інтермедіальний тезаурус» – сукупність усіх елементів, які суб'єкт вважає «чужими» під час сприйняття повідомлення / тексту і яким він надає статусу цитатних під час породження власних висловлювань / текстів. Уміння користуватися інтермедіальним тезаурусом передбачає наявність особливого виду компетенції – інтермедіальної, що дозволяє кодувати та декодувати інтермедіальні знаки (Zoonen, 2021).

Таким чином, метатекст та його смисл будуються на різнопланових прецедентних знаках семіотичного простору (вербальних, іконічних, аудіальних), що стають цитатними. Однак, під час декодування цитати важливо не стільки визначити останню, скільки окреслити її функцію. Уява реципієнта максимально активізується саме тоді, коли трапляється впізнавання цитати та розуміння її призначення в метатексті. Так, інтермедіальність може виконувати такі функції: 1) смислоутворюючу (створення нового смислового простору); 2) текстоутворюючу (формування знакового комплексу); 3) асоціативну (метатекст стає прототекстом для нових текстів); 4) референційну (метатекст відсилає до прототексту для отримання додаткової інформації); 5) синтезуючу (об'єднання мови і культури, літератури та історії тощо); 6) функцію характеристизації події / особи; 7) аксіологічну / оціночну (вираження відношення автора або до прототексту, або до подій та осіб, «зображених» в метатексті); 8) ейдологічну (образну); 9) символічну / знакову (позначення важливих для історичної свідомості подій); 10) стилеутворюючу (формування полістилістичного рівня тексту); 11) рекреативну (забезпечення розваги); 12) етикетну (формування мовленнєвої поведінки / принципу оцінки); 13) декоративну (прикрашання тексту цитатою, посиленням, афоризмом тощо) (Горошко, 2007).

Таким чином, інтермедіальність реалізується як спосіб організації метатексту за рахунок цитації елементів прототексту різного знакового характеру і виконує в метатексті низку важливих функцій.

Результати мультимодального аналізу цитатних елементів в англомовних Інтернет-мемах про Меланію Трамп – цілісних, завершених сегментах віртуального простору, в яких комунікативна ситуація подана у вигляді висловлювання, картинки, відео- або звукоряду або їхнього поєднання (Anapol,

2022) – дозволили класифікувати інтермедіальні (цитатні) елементи на вербальні, іконічні та гетерогенні.

Інтермедіальний тезаурус досліджених мемів складають: 1) вербальні цитатні елементи – фрагменти промов відомих політичних діячів, авторство яких приписується «героїні» досліджуваних мемів, прецедентні імена з відомих кінофільмів тощо; 2) іконічні елементи – прецедентні візуальні елементами, що є образами відомих політиків та героїв культових фільмів; 3) гетерогенні елементи, що є поєднанням вербальних та пікторальних елементів, що утворюють єдиний семіотичний простір, компонентами якого є, з одного боку, образи відомих персоналій, а з іншого, – назви логотипів тощо.

Стає очевидним, що інтермедіальні елементи аналізованих мемів ґрунтуються на травестуванні таких прецедентних феноменів, що мають установку на роботу зі стереотипами, які передбачають не «обробку» культурного коду та докладання інтелектуальних зусиль задля їхньої інтерпретації, а так званих прецедентних феноменах «поточного моменту», звернення до яких є актуальним лише впродовж короткого проміжку часу.

Виявлені інтермедіальні елементи покликані виконувати три основні функції: референційну, що слугує вказівкою на об'єкт наслідування, зразок, з яким порівнюється Меланія Трамп; функцію характеристичної «героїні» досліджуваних мемів; аксіологічну, що віддзеркалює переважно негативну оцінку першої леді.

Список використаних джерел

- Горошко, Е.И. (2007). Теоретический анализ интернет-жанров. *Жанры речи*, 5, 370–389.
- Anapol, A. (2022). “Stay Alert, Control the Virus, Make Memes”: A Multimodal Discourse Analysis of UK Internet Memes during COVID-19 Pandemic. In S. Tan, & K. L.E.M. (Eds.), *Discourse, Modes, Media and Meaning in an Era of Pandemic* (pp. 227–244). Routledge.
- Forceville, Ch. (2020). *Visual and Multimodal Communication: Applying the Relevance Principle*. ACLC.
- Higgins, D. (2001). Intermedia. *Leonardo*, 34 (1), 49–54.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- Kress, G., & Leeuwen T. van (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Oxford University Press.
- Zollinger, A. (2021). *Multimodality on the Internet: Recent Meme Genres as Tools for Online Tools for Online Communication*. Mémoire de maîtrise, Université de Lausanne.
- Zoonen, L. van. (2017). Intertextuality. In P. Rössler, C. Hoffner, L. van Zoonen (Eds.), *The international encyclopedia of media effects* (pp.1–10). Wiley-Blackwell.

ВІД «ДЕМИЛИТАРИЗАЦІЇ» ДО «ДЕРАШИЗАЦІЇ»: ЛЕКСИЧНІ ЕЛЕМЕНТИ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ВІЙНИ

Юлія БРАЇЛКО, Наталія КИСЛА

Полтавське відділення Національного наукового центру «Інститут судових експертиз ім. засл. проф. М. С. Бокаріуса», Полтава, Україна

Російська пропаганда активно послуговується абстрактними іменниками, у морфемній структурі яких наявні префікс *де-* і суфікс *-ація*-, на кшталт: *демилитаризация*, *денацификация*, *деукраинизация*, *десуверенизация*, *деевропеизация*. Префікс *де-*, запозичений із латинської мови, у таких найменуваннях опредмечених дій позначає протилежне тому, що назване твірним словом. Так, цілі війни й загалом кремлівська риторика з 24 лютого 2022 року вербалізовані в лексемах *демилитаризация* й *денацификация*: *Денацификация и демилитаризация Украины являются обязательными условиями, выдвинутыми российской стороной на переговорах с Киевом <...> (rg.ru, 28.03.2022)*. Слово *денацификация* в сучасному російському дискурсі зазнало семантичних зрушень за хронотопним параметром: якщо донедавна воно мало значення «заходи, спрямовані після перемоги над фашистською Німеччиною на викорінення нацизму в Німеччині» (Большой словарь иностранных слов русского языка), то нині позначає відповідні заходи, здійснювані на території України і стосовно українців для очищення від проявів нацизму (одним із російських пропагандистських наративів є твердження про панування цього явища в нашій країні), як-от: *Дальнейшая денацификация этой массы населения заключается в перевоспитании, которое достигается идеологическими репрессиями (подавлением) нацистских установок и жесткой цензурой: не только в политической сфере, но обязательно также в сфере культуры и образования (ria.ru, 03.04.2022)*.

Власне, під денацифікацією росіяни розуміють не стільки очищення від нацизму, скільки знищення будь-яких проявів національної ідентичності українців, тобто лексеми *денацификация* й *деукраинизация* стали синонімами: *Денацификация неизбежно будет являться и деукраинизацией – отказом от начатого еще советской властью масштабного искусственного раздувания этнического компонента самоидентификации населения территорий исторических Малороссии и Новороссии (ria.ru, 03.04.2022)*. Такого ж значення набула й лексема *дебандеризация* (*И если с демилитаризацией более-менее понятно, то как проводит денацификацию, которую вернее будет назвать дебандеризацией? (antimaydan.info, 01.01.2023)*), тоді як до лютого 2022 року вона позначала винятково усунення культу Степана Бандери (*Это далеко не первая акция по «дебандеризации» на Украине. Недавно были уничтожены два памятных знака Бандере в Ровно (ru-polit.livejournal.com, 20.02.2016)*). Водночас спостерігаємо й потрактування *дебандеризации* разом із *деевропеизацией* як компонентів денацифікації: *Дебандеризации будет самой по себе недостаточно для денацификации – бандеровский элемент есть лишь исполнитель и ширма, маскировка для европейского проекта нацистской*

України, *поэтому денацификация Украины – это и ее неизбежная деевропеизация* (ria.ru, 03.04.2022).

Низька дієвість наведених вище російських наративів щодо причин і мети так званої СВО спричинила появу сутнісно нового наративу, маркованого оказіоналізмами *десатанизация, дешайтанизация*, утвореними за тією ж моделлю, як і *демилитаризация* чи *дебандеризация*: *Полагаю, что с продолжением специальной военной операции становится все более насущным проведение десатанизации Украины, или, как метко выразился глава Чеченской Республики Рамзан Кадыров, ее полной дешайтанизации* (tass.ru, 25.10.2022).

Сучасний український дискурс, творячи контраргументи російським пропагандистським наративам, активно послуговується іншими лексемами з афіксами *де-, -ациј-*, позначаючи ними комплекс дій, які обов'язково мають відбутися в рф. Частина таких слів давно відома узусу (*деколонізація, деімперіалізація, денуклеаризація, декомунізація*), а частина з'явилася в українській мові в останнє десятиліття, а то й зовсім нещодавно: *депутінізація, деватизація, десовєтєзація, деросіянізація, дерашизація, деросіїзація, демосквизація* тощо.

Об'єктом процесів, позначених цими словами, може бути як росія (...*Росію потрібно вилікувати. Їй потрібна серйозна операція з хірургічного видалення всіх без залишку імперських амбіцій. Деімперіалізація, депутатінізація, дерашизація Росії – можливо, болісна для неї, але потрібна операція* (www.nas.gov.ua, 28.03.2022); *Але дерашизація Росії – це окрім всього вищезгаданого ще й нацифікація – тобто низка національних революцій* (tsn.ua, 13.04.2022); <...> *Росія потребує дерашизації* (news.obozrevatel.com, 09.03.2023)), так і Україна (*Нейтралізуючи весь цей ворожий непотріб, Україна зможе нарешті завершити і декомунізацію, дерусифікацію шляхом боротьби з імперським «руським міром», десовєтєзацію* (вони є складовими елементами *деватизації*) <...> (h-manchulenko.vkursi.com, 13.02.2017)).

Так, процес активного опору колоніальній державі рф, повернення політичної, економічної, освітньої, культурної самостійності країнам, які були позбавлені цього внаслідок російської політики, марковано в сучасних медійних текстах лексемами *деколонізація, деімперіалізація, декомунізація, дерусифікація*. Крім них, із такою ж метою вживають неологізми, утворені, наприклад, від хоронімів *росія, раша* й ойконіма *москва* за моделлю *де- + ТО + -із-/-из- + -ациј-*: *деросіїзація, деросіянізація, дерашизація, демосквизація*: <...> *треба говорити не про дерусифікацію українських реалій, а про їх деросіїзацію, дерашизацію* <...> або ж про *демосквизацію* (nsku.org.ua, 15.06.2022); *Дуже правильно: декомунізація, дерусифікація, дерашизація має активно використовуватись* (www.rada.gov.ua, 18.07.2022); *Деросіянізація, декомунізація та деколонізація – це зрілі та своєчасні процеси в історії сучасної України* (kr-rada.gov.ua, 15.11.2022)).

Лексема *дерашизація* в українському дискурсі, крім значення «позбавлення від імперського впливу росії, від усього російського», минулого

року набула також значення «знищення російських військових»: *Харківська спецоперація з **дерашизації**. Як це виглядало у виконанні воїнів 80-ї окремої десантно-штурмової бригади...* (facebook.com, 16.09.2022); ***Дерашизація** українських земель триває... Про це повідомляє 80 окрема десантно-штурмова бригада ДШВ ЗСУ* (zolochiv.net, 27.09.2022); *Воїни спецпідрозділу ГУР МО України KRAKEN успішно провели **дерашизацію** населеного пункту Борова Харківської області – підняли прапор над містом!* (lb.ua, 06.10.2022).

Від лютого 2022 року широко використовують лексему *депутінізація* як:

а) антонім до *путінізації* – агресивної зовнішньої та внутрішньої політики рф (Усунення президента рф путіна буде достатнім для припинення війни в Україні, але для відновлення миру і безпеки в євроатлантичному просторі потрібна **депутінізація** росії <...> (ukrinform.ua, 12.03.2022); Міністр закордонних справ України Дмитро Кулеба <...> визначив **депутінізацію** як «позбавлення від російського впливу в усіх сферах» <...> (promoteukraine.org, 17.06.2022); Напередодні відкриття Мюнхенської безпекової конференції <...> очільник форуму Крістоф Гойстен <...> заявив, що для відновлення німецько-російських стосунків необхідна «**депутінізація**» Росії (dw.com, 16.02.2023));

б) синонім запозичення *десатанізація* (Справжня десатанізація – це **депутінізація**! Кремль і кремлівські бункери – ось кубло диявола і бісів (opinions.glavred.net, 29.10.2022)).

На позначення розпаду рф та/або її ядерного роззброєння вживають лексему *денуклеаризація*: *Російська імперія приречена на розпад. І, відповідно, приречена на **денуклеаризацію*** (24tv.ua, 16.10.2022); *Повна **денуклеаризація** – кінцева мета демонтажу РФ* (espresso.tv, 01.11.2022), <...> *Сергій Кислиця у виступі висловив переконання, що після неминучої поразки росії у війні проти України має відбутися **депутінізація** та **денуклеаризація** цієї території* (ukurier.gov.ua, 08.12.2022).

Отже, лексеми, утворені за моделлю **де- + ТО + -із/-из- + -ації-**, є важливим лінгвістичним елементом інформаційної війни. Активний їх ужиток у сучасному українському дискурсі спричинений потребою вироблення контраргументів до наративів російської пропаганди та вербалізації бачення поствоєнного існування рф у цивілізованому світі.

Список використаних джерел

Денацификация. Большой словарь иностранных слов русского языка. Retrieved from: https://gufo.me/dict/foreign_words/денацификация.

ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ РОЗДУМИ ПРО МОВУ ПРИ ОБГОВОРЕННІ ОБРАЗУ СВІТУ

Ольга ДОЛЬСЬКА

Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»,
Україна

У загально-широкому ракурсі філософсько-методологічні роздуми про мову структуруються за чотирма науковими парадигмами. Це традиційна, представлена такими прізвищами, як Піфагор, Демокріт, Платон, Аристотель,

У. Оккам, Василій Великий, І.Д. Скот та ін. Наступна отримала назву класична. Її представники – А. Шлейхер, Е. Бенвеніст, младограматична лінгвістична школа, Ф. де Соссюр, який по суті заклав основи класичної парадигми дослідження мови. На цьому ґрунті виросли такі відомі школи і напрямки, як копенгагенська школа, празький лінгвістичний гурток, американська школа лінгвістики та інші. Треба сказати, що наступний напрям немов би зростав саме із класичної парадигми і в той же час мав свої ознаки у вигляді проблемних питань, що і підвело до виникнення неklasичної парадигми дослідження мови. Він представлений такими відомими іменами, як В. ф. Гумбольдт, Й-Г. Гердер, В. Вундт, І.А. Бодуен де Куртене. В ХХ ст. з'являються постаті Г. Фреге, Л. Вітгенштейна, за ними – кембриджська та оксфордська школи (як не згадати всім відомих Дж. Остіна і Р. Серля) та ін. М. Гайдеггер завершує неklasичну і відкриває сучасну парадигму дослідження мови (Е. Сепір, Н. Хомський, Г-Георг Гадамер, Ж. Дерріда, Ж. Лакан, О. Кожев, У. Еко, Р. Барт та багато сучасних для нас науковців).

Майже в усіх парадигмах основними вимірами дослідження мови є онтологічний та гносеологічний (Дольська, 2019). Ми не кажемо про аксіологічний, прагматичний, культурологічний та інші, бо вони зростають саме з цих вимірів. І наші роздуми будуть відштовхуватися від них, бо образ світу, картина світу – це завжди процес реалізації мови, думок, інтелекту, емоційного настрою. Поясненням цього є твердження про те, що для людини Всесвіт, як і його оточення, завжди має визначну структурну характеристику, а топологічний опис реального та реальності завжди вимагає такого оформлення, де можливі життя, пізнання, присутність, мислення. Філософія не просто сформувала метафізичний дискурс сприйняття світу, вона оформила Всесвіт в якості імунної системи, за рахунок якої можливе не тільки формування думки (не тільки філософського гатунку, але і повсякденного), але і життя людини (і, як слідство, відточеного розуміння людяності в її загальному значенні).

П. Слотердайк, розмірковуючи над питанням оформлення Світу за допомогою мови (метафори), звернувся до сферичної антропології і прийшов до висновку: світ структурувався більш ніж три тисячоліття як образ сфери. Що давала людині така метафора Всесвіту? Сфера, куля, шар задавала нормативність, яка формувалась природним шляхом за рахунок, перш за все, світовідчуття, а вже потім світорозуміння. Буття-в-світі означало буття-в-сфері. Ментальне світовідчуття геометрії сфери як однозначне підґрунтя почало впливати на усі сфери життєдіяльності: оформлення простору світу (земного та потойбічного), формування нормованої поведінки в домі, на площі та ринку тощо, впливало на соціальні реалії та урбаністичні уподобання, сприяло продукування моралі, ідеології, політичної історії та навіть сновидіння. Отже, «форма кулі як імператив кулі перетворилася в ментальний концепт і надала смертним місце в такому досконалому світі», – стверджував німецький філософ (Слотердайк, 2007: 30-34).

Якщо ми говоримо про світ, інтелект, мислення, то обійти питання мови неможливо. Перш за все, мова має онтологічний вимір, бо прямо і побічно

впливає на формування і образу світу, і життя. Онтологічний вимір мови реалізувався за рахунок мислення людини, в її інтелектуальних здібностях, які тлумачилися також за рахунок сферичної антропології: «інтелект зростав і розумівся тільки в контексті ідеї сфери» (Слотердайк, 2007, с. 21). Сфера, куля були наповнені розумом, і це розцінювалося як тіло, основа порядку. Філософська методологія при вивченні питання про образ світу, про його картину і роль мови в ній бере до уваги кілька принципово важливих методичних опцій, спираючись, як на традиційну, так і на сучасну парадигми дослідження мови. Цілі, проблеми, актуальні питання кожної з них оформлені історично, з чого і зростають певні особливості парадигми (саме широкомасштабна палітра обговорення проблемних питань у різних ракурсах відкривають для науковця значення кожної з них).

Якщо образ сфери прямо-таки демонструє онтологічний вимір мови, то гносеологічний треба описати, спираючись, наприклад, на такі її центральні категорії (які, до речі, виступають і категоріями розвитку людської цивілізації взагалі), як «картина світу» та «інтелектуальна революція». Ми не можемо не процитувати М. Гайдеггера (бо це класичний приклад при описі картини світу), але це не означає, що інші представники у філософії не мають такого потужного авторитету, як німецький мислитель. М. Гайдеггер, аналізуючи образ світу певної історії людства (це період Нового часу, коли стверджується думка про необмеженість можливостей людини в освоєнні світу завдяки науці) поставив наголос на опредмечуваному уявленні світу в цілому. «Скласти собі картину чогось – значить поставити перед собою саме суще так, як з ним робляться справи, і поставлений таким чином мати його перед собою постійно. Але і тут вирішального визначення сутності картини поки що немає. «Ми склали собі картину чогось». Цей вираз має на увазі не тільки те, що суще у нас взагалі якимось представлено, але і те, що воно постало перед нами у всьому, що йому притаманне і що його складає як систему» (Гайдеггер, 2020, с. 102).

Ми бачимо, що слово «картина» розуміється як конструкт, який опредмечує уявлення, а його зв'язок із системним баченням нагадує нам про мову (бо саме вона виступає як система та надає нам інструменти у вигляді правил для системного бачення). Тобто, мова дає можливість «прочитувати» світ за певними правилами. Ймовірно, Гайдеггер наполягав на тому, що мова у такому разі виступає як інтелектуальний чи інженерний проект, як революція інтелекту, бо в його твердженні те, що береться за позицію такого сущого, всьому сущому «задає» міру і «наказує» норми. Таким чином, можна навіть сказати, що основним процесом Нового часу стало підкорення світу як картини.

Це так і було, людство «перейшло» в новий інтелектуальний проект під назвою «інтелектуальна революція». Нагадаємо, про специфічний зв'язок мови та мислення писав Е. Бенвеніст: аналізуючи категорії-предикати Аристотеля (субстанція, скільки, який, у якому відношенні, коли, де, в якому становищі тощо, якими можна висловити буття і яким грецький філософ дав логічний статус) підкреслив їх мовний статус як початковий, тобто логічний він

виставляє як другорядний (Бенвенист, 2002). І для нього це було не випадковістю. Нагадаємо, що Бенвенист сформував генеалогічну класифікацію мов, і в той же час його можна назвати попередником сучасного когнітивного напрямку дослідження мови. Мова ж в контексті когнітивних досліджень виступає не тільки онтологічно навантаженою, але і гносеологічно важливою. І не випадково, що такий вимір мови став для Аристотеля визначальним, бо він слідував ідеям Сократа і Платона (Аристотель, 1978). О. Койре, К. Ясперс, С. Аверінцев запропонували людству ідею інтелектуального зрушення, який отримав назву «інтелектуальних революцій». І якщо Сократ, Платон і Аристотель ще не спиралися на таку термінологію, але саме вони вказали на цей потужний зсув в історії людства (Дольська, 2016). Думки М. Гайдеггера про нову картину світу доповнюють відкриття цих великих мислителів, які не просто показали гносеологічний вимір мови, але і запропонували розцінювати ці зміни в якості онтологічно-гносеологічних трансформацій людської цивілізації (Дольська, 2016).

Повертаючись до образу світу, треба торкнутися подальших розвідок П. Слотердайка. Він наголошує на тому, що сферичний образ світу закінчив своє існування. Сферу починають «турбувати» нестабільності, які роблять реальними будь-які ризики, а вітальна сферична геометрія стає нежиттєздатною. Ми згодні з цими твердженнями. Більш того, підтвердженням того стали сучасні зміни в образі світу за рахунок процесів деглобалізації, процесів, які свідчать про формування нової глобалізації (нові прерогативи на основі руйнування старих, формування нових концепцій світу, можливості його майбутнього розвитку тощо). Ми спостерігаємо процеси і спроби побудувати нову глобалізацію, але вже у новому контексті. Більше того, ми бачимо справжнісіньку боротьбу за новий світ, але, на жаль, образа майбутнього світу поки що ніхто не запропонував (йдеться про концептуальний характер його бачення, про теоретизування фундаментального характеру цього питання).

Втрата коренів сферичного характеру торкається, а потім розхитує вже більш широкий пласт суб'єктивних якостей: він широко захоплює психічну, культурну, соціальну та економічну сфери людини. І, як наслідок, такий врівноважений за рахунок сферичної онтології внутрішній простір людини починає розхитуватися, відчуючи на собі впливи руйнацій або деструктивних трансформацій. Цей факт порушив питання про потребу нового розуміння світу та його топосу, а разом і з ним – питання мови. На нашу думку, основний наголос у цій боротьбі розгорнеться за образ світу, за концепції його бачення. І в центрі уваги (а ми в цьому впевнені) виявиться питання про вміння працювати з різними складнощами, а також на вмінні вчитися цим складнощам. Наприклад, можуть виникати наступні питання: яка семантична роль знаку в епоху роботи Інтернету, яка роль відводиться знаковій культурі при створенні картини світу. Не менш важливим є питання синтаксису в новій культурі. Якщо сучасна людина має справу із мас-медійними технологіями і медійною культурою, то прийшов час задуматися про тип синтаксису, який структурує цю культуру. Свого часу її називали «кліповою культурою», але питання про

правила, за якими вона існує, відштовхуючись від основних, базових концепцій мови, які впливають на мислення, залишилося нерозкритим. В сьогоденні, коли ми вже живемо і реально, і віртуально у світі медіа, подібні питання просто стрясають наукове середовище.

Насамкінець бажано сказати: постановка проблем і роздуми про мову і майбутній світ, можливі відповіді, теоретичні розробки концептуальних положень повинні бути врівноваженими, бо ризики величезні: оскільки змінюється мислення, змінюється онтологія людського світу. Тут треба нагадати, що в історії людства були такі часи, коли в минуле йшли цілі цивілізації, а разом з ними зводилися до мінімуму, втрачали свою глобальну масштабність і навіть зникали мови.

Список використаних джерел

- Аристотель (1978). Об истолковании. Соч. В 4-х тт. Т.2. Москва: Мысль.
- Бенвенист, Е. (2002). Общая лингвистика. Москва: Едиториал УРСС.
- Гайдеггер, М. (2020). Час картини світу. Електронная книга. <http://um.co.ua/6/6-3/6-3745.html>
- Дольська, О.О. (2020). Ідея отілесненого («embodied») розуму в якості обґрунтування тілесної раціональності. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, серія «Теорія культури і філософія науки»*, 62, 7–14. DOI: 10.26565/2306-6687-2020-62-01
- Дольська, О.О. (2016). От интеллектуальных революций к техникам мышления: на пути к новой парадигме образования. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*, IV (14), 54–59.
- Дольська, О.О. (2019). Метафора сприйняття Світу в контексті роздумів про кризу метафізичного дискурсу. *Вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди «Філософія»*. Харків, 52 (ч. 1), 86–99.
- Слотердайк, П. (2007). Сферы. Макросферология. Т.2. Глобусы. Санкт-Петербург: Наука.

ОСНОВНІ СПОСОБИ ТВОРЕННЯ КІНОНІМІВ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Оксана ЗОСІМОВА, Надія ШОВКОПЛЯС

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
Україна

Зооніміка досі залишається однією з найменш досліджених галузей ономастики. Упродовж останніх десятиліть у різних країнах з'явилися поодинокі наукові розвідки, присвячені вивченню зоонімів як мовного явища, зокрема праці Н. Алексеевої (Алексеева, 2018), К. Долбіної (Долбіна, 2014) – на матеріалі англійської мови, О. Кирилюк (Кирилюк, 2010) – української мови, К. Лайбрінг (Leibring, 2014) – шведської мови, М. Якуба (Yakub, 2020) – мови народу нзіма та ін. Загалом же, праці лінгвістів у цій сфері є нечисленними та присвячені здебільшого аналізу кличок тварин усіх класів, не відображаючи повною мірою закономірностей виникнення, розвитку та функціонування

власних назв тварин окремих видів, як-от кінонімів. Також потребують фахового вивчення клички тварин саме в англійській мові, які вкрай рідко є об'єктом спеціальних мовознавчих студій.

Мета цього дослідження – визначити основні способи творення кличок собак у сучасній англійській мові.

Насамперед розглянемо групу, яка є найбільш поширеною – кіноніми, утворені **лексико-семантичним способом**. Найчастіше в межах цього способу творення кличок собак застосовується **трансонімізація**, наприклад:

Bella – популярне нині ім'я, яке мають, зокрема, героїня американської фентезійної драми “Twilight” *Bella Swan* та американська супер-модель *Bella Hadid*. Досить часто власники собак обирають його зараз, аби назвати цуценят-дівчаток, тобто антропонім *Bella* стає кінонімом.

Shelby – від *Thomas Shelby* – прізвища головного героя британської кримінальної драми «Гострі картузи» (*Wikipedia*). Кличка мотивована тим, що серіал є дуже популярним в останні роки (2013 р. і дотепер), отже, власники собак під впливом перегляду серіалу дають домашнім улюбленицям імена улюблених героїв, що відображають їхні кінематографічні смаки.

Також у процесі трансонімізації до класу кінонімів можуть переходити не лише власні назви людей, але й оніми інших розрядів, як-от топоніми або ергоніми (назви компаній, підприємств, організацій).

Наприклад, досить популярною є кличка *China*. Як відомо, *China* – це назва супердержави в Азії. Кличка, що виникла на основі цього топоніма, може вказувати на походження породи собаки. *Harley* – від *Harley-Davidson Motor Company* – назви відомого американського виробника мотоциклів (*Wikipedia*). Це одні з найдорожчих та елітних мотоциклів. Саме ці якості є передумовою вибору імені тварини. З точки зору словотвору, у процесі трансонімізації ергонім (назва компанії, бренду) переходить до розряду кінонімів.

Чимало кличок також утворено шляхом **онімізації**:

Buddy – «приятель, гарний друг» (*The Free Dictionary*). Власник хоче підкреслити, що він і собака будуть добрими друзями.

Duke – як апелятив означає «герцог» – найвищий шляхетський титул. Цей кінонім або підкреслює елітарність собаки, основою якої є її родовід, або просто вказує на той факт, що для власника його пес є найкращим.

Ginger – у розмовному мовленні це слово позначає людину з рудим волоссям або енергійну людину, про яку можна сказати: «з вогником в очах» (*The Free Dictionary*), що найімовірніше й відображено в кличці собаки.

Bear – назва тварини, символ величч, сили. Собака з таким іменем вірогідно великого розміру, пухнастий і має схожий із ведмедем колір.

Загалом чимало кличок собак походить від назв інших тварин, причому найрізноманітніших: *Hedgehog* – від іменника *hedgehog* («їжак»); *Lizard* – від іменника *lizard* («ящірка»); *Blackbird* – від іменника *blackbird* («чорний дрізд»).

Значно рідше в процесі творення кінонімів застосовують **морфологічний** спосіб. Зокрема, дискусійним можна вважати застосування суфіксального способу для творення кличок на кшталт *Cutie*, *Birdy*, *Rosie*. З одного боку, ці

кіноніми мають у своєму складі зменшувально-пестливий суфікс *-ie* (*y*), з другого – у мові вже існують лексеми з такими суфіксами: апелятиви *cutie* («приваблива або добра людина» (*Oxford Advanced*)), *birdy* (розм. «маленька пташка, пташечка» (*The Free Dictionary*)) та гіпокористична форма імені *Rose* (*Rosie*), тобто більш імовірно, що має місце не суфіксація, а проста онімізація або трансонімізація.

Частіше для творення кінонімів використовують основоскладання. Найбільш поширеною є модель «прикметник + іменник», наприклад: *Funnygirl* – прикметник *funny* + іменник *girl*, *Wiseguy* – прикметник *wise* + іменник *guy*.

Однак так само в більшості випадків складні за структурою кіноніми не утворюються шляхом основоскладання, вони є лише результатом онімізації загальних іменників, які вже є складними словами, як-от: *Bellboy* (*bellboy* – коридорний, посильний), *Blackjack* (*blackjack* – одна з найпопулярніших ігор у карти в казино по всьому світі (*Wikipedia*)), *Buttermilk* (*buttermilk* – маслянка, побічний продукт, який одержують при збиванні масла (*The Free Dictionary*)) та ін.

Також складні за структурою кіноніми можуть утворитися шляхом трансонімізації: кличка собаки *Sandman* – від *Sandman*, імені персонажа європейського фольклору, який вкладає діток спати й навіює їм гарні, солодкі сни за допомогою чарівного піску (*Wikipedia*).

Цікавим із погляду творення є кінонім *Windjammer*. З одного боку, в англійській мові вже існує апелятив *windjammer* (буквально «той, що вижимає/ витискає вітер») на позначення комерційних вітрильників, які використовували наприкінці XIX століття (*Wikipedia*). З другого боку, напевно чи кличка собаки може бути пов'язана з назвою типу корабля, який не дуже відомий широкому загалу. Тому цілком імовірно, що кінонім утворено шляхом основоскладання та суфіксації: *Windjammer* – іменник *wind* + дієслово *jam* та суфікс *-er* (тобто за тим же зразком, за яким свого часу було створено назву типу вітрильників).

Подібним прикладом є, на нашу думку, кличка *Beefeater*. З одного боку, це відома всім назва церемоніального вартового лондонського Тауеру. Можливо, що, називаючи в такий спосіб свого улюбленця, господар бажає мати гарного вартового. Однак, можливо також, що власник жартома хоче підкреслити харчові вподобання улюбленця, який надає перевагу виключно м'ясу (яловичині), тому це складне слово могло стати результатом словоскладання безпосередньо в момент творення кіноніма: *beef* + *eater* (or + *eat* + *er*).

Ще одним способом деривації кличок собак є скорочення (аббревіація), представлене в нашій вибірці, зокрема, такими моделями: 1) основа без фінальної частини: *Cosmopolitan* – *Cosmo*; 2) основа без ініціальної частини: *Kangaroo* – *Roo* (хоча цей приклад є дискусійним, адже в австралійському варіанті англійської мови, у розмовному мовленні, слово *roo* як скорочення від *kangaroo* функціонує досить широко (*Oxford Advanced*), тому може йтися про просту онімізацію); 3) усічення початкової частини з модифікацією основи: *Couch Potato* – *Tatti*. Використання явища скорочення у процесі творення

кінонімів може бути зумовлено тим, що кличка насамперед виконує роль слова-прикликання, а тому має бути короткою, зручною та швидкою у вимові.

Прикладів ініціальних аббревіатур, утворених саме за допомогою аббревіації, серед досліджуваних кінонімів виявлено не було. Водночас було знайдено приклад клички, що за структурою є аббревіатурою, але утворена шляхом онімізації аббревіатури, що вже існує в мові, а саме: *C.E.O.* – тобто *Chief Executive Officer*, що в перекладі на українську означає «головний виконавчий директор». Припускаємо, що, даючи таку кличку собаці, її власник хоче підкреслити, що тварина буде займати важливе місце в домі або вже має характер чи поведінку, притаманні керівникові.

У функції допоміжного може використовуватися також **морфолого-синтаксичний** спосіб творення кінонімів в англійській мові, коли онімізація поєднується з конверсією, а саме субстантивацією. Основою для творення таких кличок передусім виступають прикметники й дієслова, рідше числівники, вигуки, звуконаслідувальні слова тощо: *Brassy* – походить від прикметника *brassy* («мідний»), *Frisky* – від прикметника *frisky* («пустотливий, спритний»); *Chew* – від дієслова *chew* («жувати»); *Choo-choo* – слово “choo-choo” імітує звук потягу. Цікавим прикладом субстантивації є кінонім *Double-o-seven* – як добре відомо шанувальникам романів Яна Флемінга та екранізацій його романів, 007 – це номер суперагента Джеймса Бонда.

Отже, здійснений дериваційний аналіз дозволяє зробити висновок, що найбільшу кількість кінонімів в англійській мові утворено за допомогою лексико-семантичного способу, а саме: процесів онімізації та трансонімізації. Морфологічний та морфолого-синтаксичний способи є лише допоміжними й використовуються досить рідко.

Список використаних джерел

- Алексеева, Н. М. (2018). Мотиваційна структура офіційного гіпонімікону англійської мови. *Записки з ономастики*, 21, 5-19.
- Долбіна, К. Д. (2014). Когнітивні аспекти функціонування зоонімних пропріальних одиниць. (Дис. ... канд. філол. наук). Одеса: Одеський національний університет імені І. І. Мечникова.
- Кирилюк, О. (2010). Кінонімна номінація як особливий вид називання. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*, серія: Філологічні науки, 89 (3), 299-302.
- 2000 Dog Names. Retrieved from <https://petrix.com/dognames>
- Leibring, K. (2014). Names of Companion Animals: Rovers in the Onomasticon? *Names and Their Environment: Proceedings of the 25th International Congress of Onomastic Sciences, Glasgow, 25–29 August 2014, Volume 5: Literary Onomastics. Other Names. Commercial Names* (pp.114-122). Glasgow: University of Glasgow. Retrieved from https://www.gla.ac.uk/media/Media_576599_smxx.pdf
- Oxford Advanced Learner's Dictionary. Retrieved from <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>
- The Free Dictionary by Farlex. Retrieved from <https://www.thefreedictionary.com/>

Yakub, M. (2020). A Linguistic Analysis of 'Pet Names' in Nzema: A Morphosyntactic Description. *Indian Journal of Language and Linguistics*, Vol. 1, No 1, 1-18. Retrieved from <https://journals.asianresassoc.org/index.php/ijll/article/view/2>
Wikipedia: The Free Encyclopedia. Retrieved from <http://en.wikipedia.org>

ІЛЮСТРОВАНІ ХУДОЖНІ ТЕКСТИ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ДОПОВНЕНОЮ РЕАЛЬНІСТЮ: ІНТЕРМЕДІАЛЬНА ВЗАЄМОДІЯ

Діана ІВАНЕНКО

Херсонський державний університет, Україна

Бурхливий розвиток новітніх цифрових технологій, їх тотальна інтеграція в процес комунікації порушує питання про мультимодальний характер комунікації. Останнім часом усе частіше увага зосереджується на інтермедіальних або мультимодальних параметрах перебігу комунікації, водночас у комунікативному просторі простежується загальна тенденція до візуалізації різноманітних текстів. Сьогодні ми, як ніколи, відчуваємо посилений вплив на наше життя інформації, знань та технологій. Використання технології доповненої реальності в освіті збільшить мотивацію до навчання, підвищить рівень засвоєння інформації внаслідок різноманітності та інтерактивності її візуального представлення. Завдяки доповненій реальності, можна розширити можливості сприйняття ще й книжкового світу. Адже віртуальна і доповнена реальність дає змогу відчути максимальний ефект присутності і навіть залученості у сюжет історії.

Термін «доповнена реальність» (AR – augmented reality) вперше був запропонований в 1992 році дослідником Томом Коделом, який співпрацював з інженерами корпорації «Боїнг». Разом вони працювали над простою прозорою гарнітурою, що мала допомогти інженерам літаків в складних схемах електропроводки. Мета застосування такої доповненої реальності, полягала в тому, щоб забезпечити зниження витрат та підвищити ефективності в багатьох операціях, пов'язаних з участю людини в авіабудуванні. Також відмітимо, що в якості синонімів використовують терміни «розширена реальність», «поліпшена реальність», «збагачена реальність» (Caudell, Mizell, 1992).

Доповнена реальність (AR) – це внесення віртуальних елементів у реальне середовище, щоб покращити його сприйняття. На відміну від віртуальної, доповнена реальність лише додає ці штучні елементи у наявний світ, а не створює новий. Для доповненої реальності зазвичай достатньо смартфона зі спеціальним застосунком.

Технологія доповненої реальності дозволила «оживити» сторінки всесвітньо відомої книги Льюїса Керрола «Аліса у Задзеркаллі». Друге видання, що ілюстроване Є. Гапчинською, українською художницею-живописцем, переносить маленьких дослідників в казковий світ пригод. Так, поступово від дитячих книжок-розмальовок і книжок-казок з доповненою реальністю технології застосування доповненої реальності поширюються на

виробництво навчальної продукції, тобто поступово переходять від ігрової технології, до технології навчальної.

Передусім для читачів цікавим є використання новітніх технологій безпосередньо в книжках. У віртуальній і доповненій реальності фізичний і цифровий світ можуть взаємодіяти буквально. Наприклад, читачі можуть спостерігати, як герої книжок оживають, рухаються чи спілкуються, і навіть впливати на сюжет. Особливо популярні такі книжки серед дітей. Адже вони дають змогу сучасній дитині не вибирати гаджет чи книжку, а насолоджуватись новим форматом дозвілля, який об'єднує і те, і інше.

Чудовим прикладом книжки з доповненою реальністю є «Шармузіки: За межами Великої Галявини», авторства українського письменника під псевдонімом Тім Брік. Це пригодницька історія для дітей молодшого шкільного віку. Щоб активувати AR-технології у ній, достатньо мати смартфон зі встановленим застосунком-грою. Дитина наводить екран смартфона на сторінку й отримує анімоване зображення, у якому персонажі махають їй руками та запрошують зіграти в інтерактивні ігри.

Встановлений застосунок дає читачам конкретні завдання, щоб познайомитися з героями і стати співучасниками подій, які відбуваються на екрані. Фактично діти одночасно читають історію і проходять гру за щойно прочитаним сюжетом. Крім того, вони можуть ще й робити селфі з героями книжки або записувати відео, де вітаються з одним із персонажів.

Отже, доповнена реальність – це одна з найсучасніших технологій візуалізації навчальної інформації.

Список використаних джерел

- Доповнена реальність у мобільному додатку Smartum!* (2018). Вилучено з <https://smartum.com.ua/news/dopolnennaya-real-nost-v-mobil-nomprilozhenii/>.
- Модло, Є.О., Єчкало, Ю.В., Семеріков, С.О. & Ткачук В.В. (2017). Використання технології доповненої реальності у мобільно орієнтованому середовищі навчання ВНЗ. *Наукові записки. Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*, (11), Ч. 1. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 93-100. Вилучено з <http://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/0564/998>.
- Caudell, T. P., Mizell, D. W. (1992). Augmented reality: an application of heads-up display technology to manual manufacturing processes. *System Sciences. Proceedings of the twenty-fifth Hawaii international conference*, vol. 2. IEEE, 659–669.

РЕАЛІЗАЦІЯ АГІТАЦІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ СТРАТЕГІЇ В БРИТАНСЬКОМУ ВОЄННОМУ МЕДІАДИСКУРСІ

Анастасія ІЛЬЧЕНКО, Тетяна ПОДУФАЛОВА

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
Україна

Визначена «загальною метою комунікації, ситуативним контекстом і уявленнями про адресата» (Яшенкова, 2010, с. 156), а також контролем і вибором дієвих ходів спілкування та їх гнучкої видозміни для оптимальної реалізації інтенцій мовця (Бацевич, 2004, с. 133), **агітаційна комунікативна стратегія** зумовлена прагненням «вплинути на процес прийняття адресатом потрібних рішень» (Завальська, 2017, с. 61) шляхом прямого або імпліцитного (Швелідзе, 2020, с. 120) спонукання до дії (Запорожець, 2020, с. 87) – заклику – або схилення до власної думки (Монастирська, 2020, с. 178). Реалізуючи відповідну інтенцію адресанта (формування в адресата певної думки про війну або спонукання до певних дій, пов'язаних із війною), агітаційна стратегія стає невід'ємною частиною *воєнного медіадискурсу*, репрезентованого в ЗМІ, зокрема новинних замітках, інформаційних статтях, новинах із коментарями експертів, інтерв'ю, репортажах і аналітичних оглядах, та актуалізованого в ситуативному контексті певного воєнного конфлікту письмового мовленнєвого утворення (Стаднік, 2016, с. 165). Як будь-яка комунікативна стратегія, вона реалізується здебільшого кількома *комунікативними тактиками*, скерованими на здійснення комунікативного наміру мовця (Завальська, 2017, с. 60), що передбачають застосування відповідних мовних засобів: семантичних, лексико-граматичних та прагматичних (Melko, 2019, р. 161).

Проаналізувавши 13 присвячених повномасштабній Російсько-Українській війні статей, опублікованих на сайті британського видання *The Telegraph* у лютому 2023 року, ми виокремили 18 контекстів реалізації агітаційної комунікативної стратегії шляхом застосування низки комунікативних тактик та використання відповідних мовних засобів.

Для найчастотнішої за результатами нашого дослідження (27,8%) **тактики привернення уваги** характерним є вживання модальних виразів, особливо дієслів на позначення зобов'язання та рекомендації, неформальних лексичних зворотів (*Zelensky's admirable chutzpah*), епітетів (*significant gains*, *imminent offensive*, *a grinding war of attrition*) та власне прикметників на позначення важливості або необхідності певних заходів (*equally important*) або в порівняльному ступені з підсилюючою часткою (*even more desperate*), зокрема у складі сталих конструкцій (*it is essential that*), а також протиставного сполучника *but* на початку речення, метафор (*a flood of lethal military aid*, *Moscow's trump card*) та імперативу (*make no mistake, always keep that in mind*).

Друга за частотністю (14,8%), **тактика заклику до дії** часто поєднується із попередньою. Для неї так само характерне застосування прикметників у вищому ступені порівняння з підсилюючою часткою (*even further and even faster*) і модальних дієслів на позначення рекомендації та зобов'язання.

Ідіоматичні вислови (*before it is too late*) й умовні речення також слугують мовними засобами здійснення заклику до дії.

Комунікативні **тактики прогнозування та визнання існування проблеми** зустрічаються дещо частіше ніж в кожному десятому випадку (11,1%). Так, для першої тактики властивими мовними засобами є лексичні одиниці й звороти з посиленням на майбутнє (*soon, in the coming weeks*), умовні речення, модальні дієслова на позначення можливості. Утілення тактики визнання існування проблеми характеризується застосуванням епітетів (*nasty blow*), прислівників способу дії з негативною конотацією (*unfortunately*), інтенсифікуючих прикметники прислівників (*not nearly so rosy*), а також використанням конструкцій, що експліцитно вказують на потенційно далекий від сприятливого стан справ (*how bad things could be*).

Наступними за частотою (7,4%) у реалізації в досліджуваних масмедійних текстах агітаційної комунікативної стратегії є **тактики апелювання до цінностей та натяку**. Автори апелюють до значущості свободи (*Ukrainian sovereignty remains at stake*), європейської єдності та безпеки (*restored unity to Western nations and revitalised Nato*), удаючись, зокрема, до риторичних питань та модальних засобів. Тактика натяку ґрунтується насамперед на застосуванні стилістичного прийому іронії шляхом підбору відповідних епітетів (*Nato's supposed success*) та формулювання імперативних речень (*consider the debits, not just the credits*). Характерним для неї є також використання модальних виразів на позначення вірогідності (*likely wouldn't have*).

Чи не найменш частотними (3,7%) виявляються, згідно з результатами нашого дослідження, **констатувальна та контрастивна тактики**, а також **тактики підвищення значущості, апелювання до авторитетів та роз'яснення**. Мовна реалізація тактики апелювання до авторитетів та констатувальної разом із тактикою роз'яснення обмежується безпосереднім зазначенням імен вагомих політичних фігур або фактографічним викладом інформації відповідно. Тактиці підвищення значущості властиве використання авторами статей епітетів (*hard-fought battlefield gains*) та метафор (*he has us in the palm of his hands*). Антитеза (*Russia's barbarity and Zelensky's heroism, dictatorships – the free world*) є основним мовним засобом реалізації контрастивної тактики у воєнному медіадискурсі.

Драматизація як найменш частотна комунікативна тактика (1,85%) зі звжитих у межах реалізації агітаційної стратегії уможливорюється шляхом використання в текстах ЗМІ метафор (*Russia has stopped the bleeding*).

Отже, виконуючи функцію експліцитного або імпліцитного заклику у воєнному медіадискурсі, агітаційна комунікативна стратегія реалізовується шляхом застосування 12 тактик: контрастивної, підвищення значущості, роз'яснення, апелювання авторитетів, визначення існування проблеми, привернення уваги, апелювання до цінностей, прогнозування, заклику до дії, констатувальної, а також натяку та драматизації, – кожній із яких, за винятком тактик роз'яснення, констатувальної та апелювання до авторитетів, яким притаманне вживання авторами масмедійних статей емоційно нейтральної

лексики з метою фактографічно викласти необхідний матеріал, властиві специфічні мовні засоби, зокрема: метафори, антитези, риторичні питання, модальні дієслова, підсилені інтенсифікуючими прислівниками або частками прикметники тощо.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в дослідженні особливостей мовної реалізації агітаційної комунікативної стратегії в інших медіажанрах та в порівнянні з іншими комунікативними стратегіями воєнного медіадискурсу.

Список використаних джерел

- Бацевич, Ф. С. (2004). *Основи комунікативної лінгвістики: підручник*. Київ. Академія.
- Завальська, Л. В. (2017). Проблема розроблення типології комунікативних стратегій у політичному дискурсі: основні концепції. *Вісник Одеського національного університету. Філологія*, 22 (2(16)), 59–65.
- Запорожець, О. (2020). Особливості політичного дискурсу у період світової економічної кризи. *Політичний менеджмент*, (4), 83–93.
- Монастирська, Л. В. (2020). Комунікативні стратегії переконання як одна з характеристик мовної особистості лідера. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації. Загальне мовознавство*, 31(70) (4), Ч. 1, 176–180. <https://doi.org/10.32838/2663-6069/2020.4-1/32>
- Стаднік, І. О. (2016). Лінгвістична відповідність понять «воєнний» дискурс vs «військовий дискурс». *Science and Education a New Dimension. Philology*, IV(22) (99), 63–66.
- Швелідзе, Л. Д. (2020). Кооперативні комунікативні стратегії взаємодії соціальних мережах (на матеріалі дописів українських й американських користувачів). *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації. Порівняльно-історичне і типологічне мовознавство*, 31(70) (4), Ч. 3, 117–121. Retrieved from <https://doi.org/10.32838/2663-6069/2020.4-3/21>
- Яшенкова, О. В. (2010). *Основи теорії мовної комунікації*. Київ: Видавничий центр «Академія».
- Melko, Kh. B. (2019). Nature of communicative strategies and tactics: linguistic approach. *Vectors of the developments of philological sciences at the modern stage* (pp. 157–175). Retrieved from <https://doi.org/10.36059/978-966-397-124-7/157-175>

СУЧАСНІ ІНТЕРФЕРЕНТНІ ЯВИЩА НА ТЛІ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ В ДОПИСАХ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ ТА ПЛАТФОРМ (ПРОБЛЕМА ТЕРМІНОЛОГІЇ)

Дар'я КОЛОДА

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Соціальні мережі та платформи у сучасному світі є відображенням майже усіх аспектів людського життя. Вони є невід'ємною частиною сучасності. Це не тільки платформи для спілкування, а й спосіб отримати нову інформацію.

Дослідження компанії GlobalLogic про соціальні мережі в Україні у 2022 році свідчить, що кількість користувачів збільшилась від 60 % населення у 2021 році до 76,6 % у липні 2022 року (<https://mezha.media/2022/08/06/naypopuliarnishi-sotsmerezhi-v-ukraini-pid-chas-viyny-doslidzhennia-global-logic/>). Компанія GlobalLogic виділила три найпопулярніші мережі, які є джерелами інформації для користувачів: Telegram (66,6%), YouTube (61%) та Facebook (58%). На січень 2023 року кількість користувачів Facebook істотно знизилась (на 10%) згідно з дослідженнями PlusOne social impact (<https://plusone.com.ua/research/>). Тому наша наукова розвідка стосується Telegram та YouTube.

Інтернет сфера України останнього десятиліття наповнювалася як українською, так і російською мовами. Більша частина населення держави володіють та/або розуміють ці дві мови. Останні роки істотно збільшилось наповнення україномовного простору з різних причин. Загострення мовного питання та суттєва зміна відбулася з настанням активної повномасштабної фази російсько-української війни. Багато людей переходять на українську, щоб відокремити себе та оточення від ворожою мови та його світу. Саме тому дописів українською стає все більше.

Наша робота аналізує письмове мовлення україномовних користувачів під україномовним контентом. Коментарі до дописів, які стосуються інформації про війну, російський вплив та втручання, мають все більше негативної конотації. У таких коментарях часто присутня особлива, в кожному випадку різна, мовленнєва інтерференція для посилення різниці між всім українським та російським.

Наприклад, «... дати Україні ППО задля закриття неба, це ж така «іскалація канфлікта», що просто...» (орфографія оригінальна). Дописувач навмисно виділяє лапками іншомовну лексему, орфографія якої наближена до її транскрипції чужої мови. Або ще один приклад – «Мені це нагадує стиль «нас там нету»». У цьому фрагменті теж навмисно відділяється рідна та чужа мови, дописувач підкреслює різницю мов на рівні фонетики. І таких прикладів багато. Їх легко виокремити, тому ще є пунктуаційне розділення різних мов. Але є дописи соціальних мереж, де елементи чужої мови тісніше вплетені в рідну мову (орфографія та пунктуація оригінальна):

*Це люди по типу **намвсєдалжни**, котрі і самі не відпочивають, тому...*

*Зараз прибіжить якийсь хуторянин, який буде вам розказувати, що: **ЗАПФАД НІХОЧЕТ ЕСКАЛАЦІЇ КАНФЛІКТА. ЄМУ ВИГАДНА МЄДЛЄНА ІСТАЩАТЬ РАСІЮ...***

*Вересень із совком у мізках і нащадок **савєтскава** високопосадовця.*

*... ця **руцкоязичная адєссітка** написала на мене скаргу, що я розмовляючи на українській її **уцємляла**.*

Подібні приклади чітко не вкладаються в жодну термінологію.

В сучасній філологічній науці існують терміни, які в різний спосіб наближені до подібних явищ, де дві споріднені чи неспоріднені мови взаємодіють між собою в різний спосіб – інтерференція, перемикування,

макаронічна мова, суржик та інші. Розглянемо кожний термін окремо, щоб спробувати

Інтерференція є найширшим поняттям, яке позначає перенесення особливостей однієї мови на іншу (Загнітко, 2012, Т.1, с. 385). Тобто термін використовується для явищ, де елементи різних мов (споріднених або неспоріднених) проникають взаємно або накладаються одна на одну. Але зазвичай поняття інтерференції пов'язано з помилковими мовленнєвими ситуаціями, коли це перенесення особливостей є ненавмисне. Інтерференцію у лінгвістиці зазвичай вивчають з точки зору помилок на лексичному, граматичному та інших рівнях (Черемська, 2002 та інші). Термін інтерференції містить загальне поняття взаємодії мов у тексті. Але не дає точного опису особливостей використання та специфічності мовленнєвої ситуації.

Інший термін на позначення одночасного використання декількох мов – *перемикання кодів* (англ. Code-switching або language switching). Його розуміють як усвідомлений перехід мовця у процесі мовленнєвого спілкування з однієї мови на іншу (Загнітко, 2012, Т. 3, с. 38). Шана Поплак наголошує, що перемикання є безпосереднім сусідством речень або їх фрагментів, кожний з яких побудований за певними морфологічними та синтаксичними правилами, притаманними тій чи іншій мові (Shana Poplack, 2004, сс. 589-590).

Терміном *макаронічне мовлення* в мовознавстві називають «пересипання мовлення, усного чи писемного, іншомовними словами і фразами» (Загнітко, 2013, Т. 3, с. 235). Раніше макаронічною мовою називали поетичні тексти, в яких використовувались одиниці латини чи італійської для гумористичного ефекту. Приклади, які аналізуються в цій роботі, не підпадають під це поняття.

Семантичне ядро терміну *суржик* поєднує з одного боку змішування двох мов, а з іншого боку пониження якості утвореного продукту (Масенко, 2019, с. 3). В порівнянні з перемиканням кодів, де можна прослідкувати чіткі кордони мов, суржик спричиняє хаотичне змішування елементів обох мов (там же, с. 64). Ця думка доктора філологічних наук Л.Т. Масенко могла б бути доказом, що приклади, які ми намагаємося об'єднати одним терміном, є варіантами суржику. Однак зазвичай суржик не використовується навмисно, з певної метою фокусуватися на принциповій різниці сприйняття російської мови як ворожої та української мови як своєї. Тому вважаємо, що явище, яке розглядається, не є прикладами суржику.

Проаналізовані терміни і явища розрізняються чіткістю кордонів того чи іншого поняття та ступенем проникнення мов при їх одномоментному використанні в тексті, де перемикання кодів чітко відокремлює мови в реченні, а суржик є хаотичним вплетенням елементів на різних мовленнєвих рівнях. В той самий час термін інтерференції об'єднує всі ці прояви і може бути використаний як синонім до кожного з вище названого.

Однак кожне нове або нетипове мовне явище, яке виникає, потребує свого терміну. Вважаємо, що такий новий феномен, приклади якого подані на початку роботи, потребує чітко окресленого спеціального поняття в мовознавчій дисципліні. Автор роботи пропонує назвати це явище навмисною

інтерференцією, що позначає свідоме використання чужої мови в текстах (усних чи писемних) рідної мови задля певних стилістичних ефектів. Приклади, подані в роботі, вважаються такими, які мають у своїй структурі навмисне використання елементів чужої мови (російської) у реченнях української мови з ціллю протиставити ворожий російський світ з їх мовою та свій український.

Список використаних джерел

- Загнітко, А. (2013). Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни (Т.1-4). Донецьк: ДонНУ.
- Масенко, Л. (2019). Суржик: між мовою та языком. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія».
- Черемська, О.С. (2002). Лексична та граматична інтерференція в сучасній українській літературній мові як наслідок українсько-російського білінгвізму (на матеріалі преси Харківщини 50-80-х років ХХ ст.). (Автореф. дис. канд. філол. наук). Харківський державний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Харків.
- Shana, P. (2004). Code-Switching. In: *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society* (pp. 589-596). Berlin-New York: Walter de Gruyter.

ВПЛИВ ФЕМІНІСТСЬКОГО РУХУ НА ЛЕКСИКОН СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Марія КОРАБЕЛЬ, Оксана КОВАЛЕНКО

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
Україна

Мова, будучи соціальним явищем за своєю природою, виступає важливим засобом дискримінації мовців. Саме тому феміністський рух має значний вплив на розвиток словникового складу сучасної англійської мови, і це, в свою чергу, сприяло створенню рекомендацій щодо використання несексистської мови.

Чоловіче і жіноче мовлення – умовна назва лексичних переваг і деяких інших особливостей вживання мови залежно від статі мовця. Статева диференціація мови стала відома з 17-го століття, коли були відкриті нові тубільні племена, у яких спостерігалися досить значні відмінності в мові залежно від статі мовця. Насамперед це стосувалося жінок, тому що їхня мовна поведінка регламентувалася більш, ніж чоловіча, тому спочатку в науковому описі обговорювалися так звані «жіночі мови» (Lakoff, 2018, pp. 230-235).

Питання полягає сьогодні не в тому, як говорять чоловіки або жінки, а в тому, яким чином, за допомогою яких мовних засобів, тактик і стратегій вони створюють певні контексти.

У цьому випадку в центрі уваги перебувають процеси соціалізації. Соціалізація індивіда розглядається як присвоєння їм певної субкультури, якій властиві особливі мовні практики, різні в чоловічому й жіночому середовищах. У дитячому й підлітковому віці люди спілкуються переважно в одностатевих групах, створюючи субкультури й засвоюючи властивий їм мовний етикет, що,

на погляд прихильників гіпотези, у дорослому віці веде до непорозуміння й мовних конфліктів, які прирівнюються до міжкультурних.

Гіпотеза гендерних субкультур зумовила появу поняття **гендерлект** – постійного набору ознак чоловічої й жіночої мови (Lakoff, 2018, p. 120). Роль субкультурного фактора в цьому випадку досить перебільшена. Розходження в чоловічій і жіночій мові не настільки значні, не проявляють себе в будь-якому мовному акті й не свідчать, що стать є визначальним чинником комунікації, як це передбачалося на початковому етапі розвитку феміністської лінгвістики.

Значна увага в працях феміністок приділялася еволюції образу жінки у масовій свідомості. Простежуючи розвиток уяви про жінку протягом ХХ ст., можна зазначити, що стереотипний образ жінки зазнав певних змін. У цьому випадку ми розглядаємо еволюцію стереотипу жінки в масовій свідомості американців, бо саме США та суспільний рух американських жінок стали найбільш активними в перетворенні як власне ставлення до жінки, так і самосвідомості жінок (Емірсуїнова, 2001, сс. 54-57).

Якщо в 1920-ті роки ми спостерігаємо поширене функціонування таких мовних стереотипів як «*virgin*», «*woman-child*», а в 1930-ті роки вони змінюються на такі як «*vamp*», «*gold digger*», то 1940-ві роки (особливо післявоєнний період) стають епохою «*back-to-the-home movement*». Ця особлива тенденція спостерігалася в суспільстві з причин необхідності відновлення мирного життя після війни. Ідеальною в цей період сприймається така жінка, яка турбується про затишок та добробут у власному домі, виховує дітей та майже професійно виконує обов'язки домогосподарки.

Образ жінки зазнав змін і в подальші роки. 1960-ті роки повернули образ Венери – *Venus*; в 1970-ті активізується жіночий рух та в зв'язку з цим утворюється неологізм *libber* (зневажлива лексема, вживана відносно жінки, яка бореться за свої права – похідне слово від скорочення *lib* – *liberation*).

1980-ті роки були епохою неоконсерватизму в суспільному житті Америки, це відбивалося у сприйнятті жінки як нової Попелюшки (виникає образ «*Cinderella*» для позначення слабкої жінки, про яку повинен турбуватися чоловік, бо вона надто тендітна, щоб забезпечити себе). І, нарешті, 1990-ті роки, коли виникає образ нової жінки, яка прагне чогось досягти: *new woman*, *achieving woman* – ділова жінка, що поєднує успішну кар'єру з сімейними турботами та громадським життям.

Але наприкінці 90-их років загострюється негативне сприйняття фемінізму, з'являється позначення нового типу чоловіка – *new lad* (такий чоловік вороже ставиться до фемінізму та практикує сексистське ставлення до жінки). Цей неологізм, в свою чергу, спричинив створення інновації *new ladette*; вона позначає жінку, що протиставляє антифеміністським настроям чоловіка (власне *new lad*) свій войовничий фемінізм (Pauwels, 1998, p. 150).

Слід також зазначити, що багато лексем-неологізмів 1970-их років зазнали зміни значення. Про семантичну еволюцію деяких лексем дозволяє говорити модифікація їх значення. Досить типовими можна вважати випадки, коли певна лексема мала чітке значення в 1970-ті роки, але суттєво змінює його наприкінці

1990-их років. Так, лексема sexism – «дискримінація за ознаками статі» (утворена за допомогою продуктивного суфікса -ism, який набув нового значення – «дискримінація, негативне відношення до певної групи людей»: ageism, heightism, fattism) увійшла до загальноновживаної мови. Але, якщо в 1970-ті роки, вона мала імпліцитне значення «дискримінація жінок, упереджене ставлення до жінок», то в 1990-их роках набуває протилежного змісту серед певної частини носіїв англійської мови - «негативне ставлення до чоловіків». Суспільна ситуація стає такою, що саме чоловіки вважають себе пригніченою гендерною групою, відчують загрозу з боку жінок (Pauwels, 1998, p. 120).

Еволюції значення зазнали не тільки лексеми, що увійшли до вжитку у 1970-ті роки у зв'язку з активізацією жіночого руху, а й словотворчі елементи, які вживалися з метою уникнення сексизму в мові. Так, наприклад, напівафікс -person як «гендерно-нейтральний» засіб утворення складних іменників в епоху фемінізму мав позначати як чоловіка, так і жінку, що є представником певної професійної групи. Проте в останнє десятиліття досить чітко простежується тенденція вживання цього словотворчого елементу здебільш стосовно жінок. Як свідчать наші спостереження, це особливо стосується зазначеного напівафікса у складі таких лесичних одиниць, як statesperson, spokesperson, chairperson. Тим самим напівафікс -person фактично виступає маркером жіночої гендерної групи (Емірсуїнова, 2001, с. 55).

Отже, піддаючись впливу фемінізму, сучасна англійська мова збагачується новими лексемами, які відображають позитивні зрушення у ставленні соціуму до проблем жіноцтва. Такі лексичні одиниці демонструють, що жінка сприймається суспільством не лише як виконавиця традиційних гендерних ролей, а як повноправний член соціуму та активний громадський діяч. Саме статус громадської активістки відображають лексеми, що з'явилися, починаючи з 1970-их років, зі зростанням та поширенням жіночого руху в англomовних країнах. Але, незважаючи на позитивне ставлення до жінки, визнання її службових та громадських здібностей, в сучасній англійській мові продовжує існувати негативна стереотипізація жінки.

Список використаних джерел

- Емірсуїнова, Г. І. (2001). Семантичні особливості феміністського дискурсу. *Вісник ЗДУ, Філологічні науки*, 3, 54-57.
- Lakoff, R. (2018). *Language and Woman's Place*. New York: Harper.
- Pauwels, A. (1998). *Women Changing Language*. London and New York: Longman.

ENGLISH HUMOUR OF THE BRITISH ROYALS: LINGUISTIC AND STYLISTIC PECULIARITIES

Liliia KORNILIEVA

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine

Scholars like Christie Davies have explored the role of humor in social and political contexts, including how humor can be used to express dissent, challenge authority, and criticize the status quo. In “The Mirth of Nations” (1997) Davies

explores the role of humor in different cultures around the world, including the unique qualities of English humor. The book “Jokes and Targets” (2011) examines the ways in which jokes can be used to reinforce social norms and values, as well as to challenge them. “The Strange Death of Moral Britain” (2004) centers on humor and traditional values in British society.

Linguists such as Salvatore Attardo have analyzed the linguistic structures and devices that are used in humor, such as irony, sarcasm, and puns, to better understand how humor is constructed and interpreted. “Humorous Texts: A Semantic and Pragmatic Analysis” (1994) explores the linguistic and pragmatic features of humorous texts, such as jokes and cartoons. “Irony as Relevant Inappropriateness” (2000) focuses on the concept of irony and its use in language. In “Linguistic Theories of Humor” (2001) Attardo provides an overview of different linguistic theories of humor, including superiority theory, incongruity theory, and others. He also discusses the role of context and culture in shaping humorous meaning. His “Humor and Laughter: An Anthropological Approach” (2019) provides a comprehensive overview of the anthropological study of humor, including its functions in different cultures, its role in social interactions, and its relationship to emotion and cognition. British royals, the upper class nobility who embody the very idea of Englishness, use the English humour in their own way, reflecting their social norms and values.

Queen Elizabeth II’s “*I have to be seen to be believed, but sometimes I don’t believe what I see*”, uses paradox, which is a figure of speech that combines contradictory ideas for rhetorical effect. The phrase “*seen to be believed*” is a common idiom that suggests that seeing something firsthand is necessary to truly understand it, but the second part of the sentence contradicts this idea by suggesting that seeing something does not necessarily mean that it is true or accurate. The Queen’s similar quote “*I have to be seen to be believed, but sometimes it’s better not to be seen at all,*” also uses paradox, but in a different way. The first part of the sentence again invokes the idiom “*seen to be believed,*” but the second part of the sentence contradicts this idea by suggesting that sometimes it is better to remain unseen or unnoticed. This creates a humorous effect by playing with the audience’s expectations and subverting common idioms.

Queen Elizabeth II’s quote “*We’re like two peas in a pod, except for the pod*” uses a humorous twist on a common expression. The phrase “*like two peas in a pod*” is an idiom used to describe two things or people that are very similar or alike. However, the second part of the sentence “*except for the pod*” subverts this idiom by suggesting that the speaker and the person the Queen is referring to are actually quite different, despite the initial comparison. This creates a humorous effect by playing with the audience’s expectations and subverting a common expression.

King Charles III’s “*I’m not a human being, I’m a human doing*” is a play on the common phrase “*human being*”, which is often used to describe a person’s essence or nature. By substituting “*human doing*” in place of “*human being*”, King Charles is suggesting that he is defined more by his actions than by his innate qualities.

Irony is extensively used by the British royals: *"I don't think I shall ever have a holiday again. Whenever I go away, I always seem to end up at home"* (Queen Elizabeth the Queen Mother);

"I'm sorry for being so intelligent, it's not my fault" (Princess Margaret);

"It's a pleasure to be in a country that isn't ruled by its people" (Prince Philip). Prince Philip is suggesting that it is better to be in a country that isn't ruled by its people, when in fact most people would prefer a democratic system where they have a say in how the country is run.

Royalties often use similes to create a vivid image or emphasize a similarity between the two animate or inanimate objects and reveal their own lifestyles:

"I have as much privacy as a goldfish in a bowl" (Princess Margaret);

"I'm like a bad rash, I just keep coming back" (Princess Diana).

In this case, Princess Diana compares herself to a "bad rash," suggesting that she is persistent and hard to get rid of.

"I have a memory like an elephant. In fact, elephants often consult me" (Queen Elizabeth the Queen Mother). Queen Mother is comparing her memory to that of an elephant, which is known for its exceptional memory. However, the second part of the statement, "elephants often consult me," is obviously an absurd exaggeration, using hyperbole in a humorous way.

"You can't have a barbecue in this country without rain" by Prince Philip is one more example of hyperbole, suggesting that barbecues are always ruined by rain in the UK. *"I'm not getting married in a nun's outfit, unless you want me to, and that's a promise"* (Camilla, the Queen Consort of the UK). Sarcasm is evident in the phrase "nun's outfit," which suggests that the speaker would never choose to wear such a thing. The statement also employs the use of hyperbole, which is an exaggeration used for emphasis or humorous effect. The exaggeration is the idea of getting married in a nun's outfit, which is unlikely and unexpected.

Queen Elizabeth the Queen Mother was known for her persuasions: *"The best way to get a husband to do something is to suggest that perhaps he is too old to do it"* (Queen Elizabeth the Queen Mother). She used them to convince or influence someone to do or believe something. In this case, the Queen Mother is offering a piece of advice on how to get a husband. By framing the suggestion in this way, the husband is more likely to feel challenged or motivated to prove his ability and, as a result, may be more likely to do what is being suggested. This quote uses persuasion in a humorous and lighthearted way, but it also reflects the idea that language can be a powerful tool in shaping the attitudes and behaviors of others.

The royalties like understatement and self-deprecating remarks used to create a humoristic effect: *"I declare this thing open, whatever it is"* (Prince Philip). Prince Philip uses an understatement, downplaying the importance or significance of an event or object for humorous effect. *"I have a little touch of rheumatism, but it's nothing"* (Princess Margaret). This is an example of Princess Margaret's understating or minimizing the gravity of a health concern". *"My great achievement is getting the washing done before the maid goes off on a Sunday"* (Camilla, the Queen Consort). The statement made by the Queen Consort employs the use of self-deprecation. In

this statement, the speaker pokes fun at her own abilities to complete household tasks, implying that she is not particularly skilled or efficient at them. By using self-deprecation, the Queen Consort is able to connect with her audience and make light of her own shortcomings, while also emphasizing the importance of completing tasks in a timely manner.

Conditional statements are also extensively used for framing jokes. For instance, a quote "*When a man opens a car door for his wife, it's either a new car or a new wife*" belongs to Prince Philip. This is a humorous example of a conditional statement, suggesting that a man only opens a car door for his wife when he has a new car or a new wife.

Generalization, antithesis, aphorism and paradox are part and parcel of British royal humour. "*British women can't cook.*" / *British women are born with the inborn inability to cook (Prince Philip)*. This is a humorous generalization or stereotype, suggesting that British women are not good at cooking.

"*I'd rather be a rebel than a slave*" is antithesis from Princess Margaret, contrasting the two different identities that a person can embody. "*It's no good growing older if you only learn new ways of misbehaving yourself*" This is paradox from Princess Margaret, as it suggests that misbehaving can be a way of learning or growing. "*Vulgarity is no substitute for wit*" is her aphorism, i.e. a concise statement that expresses a general truth or moral principle.

English humor of the British royals often relies on generalizations, self-deprecating remarks, wordplay and puns. Their humor frequently uses irony and is often characterized by understatement, subtlety, sarcasm, and satire to create humorous effects.

INTERMEDIALITY IN NEWSPAPER TEXTS PRESENTATION

Ganna KRAPIVNYK

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine

Media texts appear to be an essential source of information inflow for people worldwide. The main channels used for this purpose range from traditional ones, including literature, television, radio, and press, to digital media resources, where it becomes clear that contemporary media texts, especially, their soft versions, normally combine a number channels thus turning into hybrids. The interaction of two or more media within a single text makes it multimedia while relations between texts, belonging to different media, create intermediality.

Tangible hard copy texts are limited in terms of their multimodality, though not completely deprived of it. For instance, a printed newspaper text is often accompanied by *related* materials that build up intertextual links and it usually includes photo materials, infographics, caricatures, pictures and verbalized references to other media. Such inserted intermedial elements as photographic images may often include further texts, reflected in the images. The reason for interweaving these texts of the same or different media is in the need to support, provide evidence to what is said in the main text, or to object to it, thus providing a different point of view and starting a discussion or adding up to the picture in order to make the story more

comprehensive. It is in line with the journalistic good practices, which require fact checking and objectivity.

It is interesting to note that the way of presenting these connections varies in different editions and periodicals. Still, they follow certain logic in their layout and sequence of offering their textual materials to their target audience in order to get expected reading outcomes and feedback.

Some of them include references to other articles within (as if interrupting the narration or expanding it), others place these on the sides of the text or after it, thus checking recipient's interest in the topic (such links will be visible to the reader only upon reading the full text). Apparently, it happens in addition to the use of precedent phenomena, which also allude and refer to other texts, often belonging to different media (e.g. "*Cheburashka*" in (1))

Newspaper texts itself seek to be shown, distributed and shared in various media, this way being popularized and accessible to the wider audience. If the newspaper text to be analysed has been taken from another resource, there will normally (according to the copyright) be a clear reference to the prototext and or its original source (e.g. The Times uses materials produced by Reuters: (2)) Interestingly they normally have more than one author, because the main text is written by a journalist, images are made by a photographer or photographers, infographics (if any) is prepared by another person, while related (but inserted) audio and / or video texts are made by still other people. Thus there appears a plurality of authors, who present their positions, their voices, their discourse and their worldviews. The newspaper may also provide an indication of the genre, style and size or the text to be presented (often before the text there is information of whether it is a "leading article", "opinions", "news", "interview" topics e.g. "War in Ukraine / Ukraine War", "World" etc.).

Therefore, for a linguist analysing a contemporary newspaper text it is compulsory to be able to identify this polyphony of verbal and non-verbal texts, be aware of the symbolism of the visual, audio and graphic art as well as be able to consider mutual influence of the media involved in the text under analysis.

Another intertextual and intermedial connection is in highlighting some words, phrases or collocations in the body texts (usually by using another color and making them an active link). These marked elements reveal their wider context when clicked, since the editors (or, sometimes, persons or systems, which are not related to the newspaper itself) attempt to clarify and specify certain facts or phenomena referring to different texts.

References

The Times. *Russia launches cinema propaganda push to inspire war-weary public* (January 11, 2023). Retrieved from <https://www.thetimes.co.uk/article/russia-launches-cinema-propaganda-push-to-inspire-war-weary-public-tkv09ftsc?ts=1673772387939>

The Times. *Power plant workers battling to keep Ukraine's lights on* (January 6, 2023). Retrieved from <https://www.thetimes.co.uk/article/power-plant-workers-battling-to-keep-ukraines-lights-on-m2dz30v5m>

МОВА ЗМІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНО-ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Віра ЛАВРУХІНА

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
Україна

Явище глобалізації активно увійшло у світовий соціум з кінця ХХ століття і уособлює в собі події, що пов'язані з розширенням міжнаціональних обмінів у переході до інформаційного суспільства. І саме інформативність та комунікаційність в умовах третього тисячоліття відіграє важливу роль у тому, що прийнято називати глобалізацією. Потрібно зазначити, що питання глобалізації цікавило багатьох науковців (Б. Ажнюк, Т. Возняк, А. Паранін та ін.), і з кожним днем воно набирає обертів, відкриваючи нові можливості. Діалог культур відбувається на даному етапі на тлі глобалізації. Як результат, будь-який процес у мові не можна розглядати ізольовано, а лише у контексті всіх чинників, які є визначальними для цього процесу.

Сучасна мовознавча наука інтерпретує мову як соціальне явище. Без мови неможливе існування суспільства, проте поза суспільством не існує й самої мови. Розвиток й функціонування мови значною мірою зумовлюються станом суспільства та відбувається за об'єктивними законами, незалежними від волі людей.

Органічним компонентом досліджень як лінгвістів, етнологів, істориків, культурологів, так і філософів залишається традиція дослідження лінгвістичних явищ як соціокультурного феномену. Мова як засіб трансляції соціокультурної інформації знайшла свою тематизацію у Н. Вінера, Л. Вітгенштейна, А. Гжегорчика, Ж. Деріди, К. Жоля, Ю. Кристевой, Н. Лумана, Е. Сепіра, М. Хайдегера, Ю. Хабермаса, М. Шелера. Сьогодні інформацію розглядають як основний ресурс розвитку суспільства, а інформаційний простір — як реальне явище і один із компонентів гармонізації інтересів суспільства. Проведені науковцями дослідження дали змогу зробити висновок, що інформаційний простір має яскраво виражений соціальний характер. В центрі інформаційного простору стоїть суб'єкт, який у процесі своєї діяльності створює, накопичує, передає, зберігає інформацію. Таким суб'єктом може виступати як особистість, так і соціальна група.

До числа головних соціокультурно обумовлених чинників трансформації мови в інформаційну еру справедливо відносять сучасний медіапростір. Широкий доступ усіх верств населення до засобів поширення інформації здатен якісно змінити відносини у самому суспільстві. Оскільки інформація (від преси, радіо і телебачення, кіно, інтернету тощо) надходить постійно, стосується усіх значущих подій, апелює до цінностей, враховує психологічні особливості людини, — вона є вагомим фактором формування цінностей, світоглядних орієнтацій, і спосіб мислення взагалі. Вплив чиниться як через зміст інформації, так і через її форму (мову, форму подання, стиль викладення, апеляцію до значущих фактів і подій тощо). Цим визначаються особливості мислення і комунікації в певному суспільстві. Більше того, кожне суспільство

об'єктивно зацікавлене у збереженні своєї мовної та культурної самобутності, що в умовах глобального інформаційного простору і легкості транскордонних впливів є досить важким завданням.

Мова – не лише засіб спілкування, а й головний чинник формування національної мовної картини світу. Вона забезпечує культурний розвиток національної спільноти, стоїть на сторожі збереження національної ідентичності, здорового духовного і ментального розвитку, а отже, виступає могутнім засобом зміцнення національної свідомості. Мова є складним інформаційним аспектом. Поняття культури належить до числа фундаментальних в сучасній філософській науці. Але пошуки раціональних форм осягання мови порушують останнім часом загальновизнаний стереотип, що мова є комунікативною складовою культури в умовах глобалізації. Мова сьогодні розглядається як інструмент, який зв'язує суб'єктивний світ з об'єктивним.

Вчені багатьох країн досліджували проблему взаємозв'язку мови та різних сфер людської життєдіяльності. Тезу В. Гумбольдта про нерозривність мови і людського способу буття у світі, про взаємодію мови й світогляду розвинув видатний український вчений О. Потебня, який рішуче виступав проти мовної асиміляції, відстоював думку про необхідність збереження і розвитку всіх національних мов як найглибших «стихій» народного буття (Потебня, 1976, с.229).

Медіакультура є особливим елементом культури інформаційного суспільства. Культура сучасності великою мірою сформована саме завдяки розвитку засобів масової комунікації, оскільки вони дали змогу інформації швидко проникати у всі сфери життя. Ключова роль у новому суспільстві відводиться інформації й електронним засобам, що забезпечують технічну базу для її використання і поширення. У сучасному суспільстві роль медіа (друкованих видань, телебачення, радіомовлення, кіно, відео, стільникового зв'язку, джерел інформації в Інтернеті) є настільки значною, що сучасне суспільство називають не тільки інформаційним, а й говорять про його залежність від мас-медіа. У зв'язку з цим активно починають використовуватися терміни «інформаційне суспільство» та «медіа-простір». Недоцільним є розуміння під медіа-простором всього обсягу інформації, що циркулює в інформаційних потоках. Медіа-простір охоплює доволі велику, але все ж таки частину існуючої інформації, а саме: інформацію, яка виникає та поширюється внаслідок діяльності традиційних та новітніх засобів масової інформації. Медіа-простір є частиною інформаційного простору (Селезньова, 2022, сс.359 – 363).

Виникнення єдиного світового інформаційного простору стало можливим завдяки технологічному забезпеченню багатовимірної і багатопланової інформації, форм і методів її виробництва, кодування, зберігання, переробки і передачі. Мас-медіа — це лише технічний засіб, що дозволяє розширити можливості комунікації між людьми. Саме від медіакультури суспільства, від того, які функції будуть виконувати ці засоби, залежить їхня роль як

соціального трансформатора. Поява електронних мас-медіа розширила можливості функції опосередкування, забезпечивши доступ до різнопланових інформаційних ресурсів, незалежно від відстані і часу. Особливо актуальними сьогодні є роботи, присвячені особливостям мовних трансформацій під впливом нового комунікативного середовища – мережі Інтернет, яка з кожним роком набуває нової когнітивної форми, принципово нові можливості для її розгортання та впливу на лінгвокультурний простір. Реальність впливає на формування лексики та відіграє важливе значення у становленні культури народу. Мова, у свою чергу, впливає на людське сприйняття світу, Вона має універсальний вплив на всі сфери життя суспільства і окремих індивідів. Завдяки новим інформаційним технологіям, людина глобального суспільства отримала можливість познайомитися з певною сукупністю артефактів, які були їй недоступні в попередні епохи. Завдяки комп'ютерним технологіям зросли можливості накопичення та примноження інформації, що посилює інформативно-комунікаційну функцію мас-медіа. Ця функція в умовах поширення електронних ЗМІ, які забезпечують взаємозв'язок предметного і сенсового значень, дедалі більше набуває змісту символічного обміну та здійснюється символічними формами (мова, малюнок, літературний образ, релігійний символ, алегорія тощо), які конструюють певні соціальні сенси, певну медіареальність. Когнітивний процес реалізується через опосередкування, забезпечуючи формування певної моделі медіарельності. Будучи посередниками між тими, хто презентує інформацію, задаючи її сутнісні характеристики, і тими, хто цю інформацію сприймає, мас-медіа досягають певних соціальних цілей. ознайомитися з усім тим, що було створено на протязі всього розвитку людства.

Єдина глобальна мова, яка формується на наших очах, відкриває потужний інформаційний канал, дуже ефективний засіб впливу на світогляд, свідомість, а отже, і на політичні, економічні, культурні процеси у світі. У контексті зазначених тенденцій глобалізації комунікативного простору особливого значення набуває проблема збереження національної ідентичності та самобутності національного інформаційного простору (Запорожченко, 2016, сс.47-49).

Список використаних джерел

- Запорожченко О.В. (2016). Трансформації ідентичності в умовах інформаційної глобалізації. Актуальні проблеми філософії та соціології. 10, 47-49.
- Потебня А.А. (1976). Эстетика и поэтика. М.
- Селезньова О.М. (2022). Термін «медіа-простір»: теоретичний підхід. Науковий вісник Ужгородського Національного Університету. 70, 359-363. Retrieved from <https://visnyk-juris-uzhnu.com/wp-content/uploads/2022/05/59.pdf>.

СЛОВНИК РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ (НА МАТЕРІАЛІ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ)

Сніжана ЛЕМБІК

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
Україна

Кожна війна є трагедією, але в історії людства війни мали місце в усі часи й у кожній державі. Через якийсь більш або менш довгий період вони усвідомлювалися, аналізувалися, відображувалися у мистецьких творах та наукових дослідженнях. Одним із результатів «фіксації» війни є словники. Під час таких буремних, ключових для історії людства подій можна побачити, що мова є живим організмом, пам'ять і біографія якого постійно перебувають у становленні, намагаючись максимально наблизитись до реальності та відобразити її в усіх її сенсах та формах. Війна призводить до виникнення нової техніки та зброї, нових військ та стратегій, на воєнно-політичній арені з'являються невідомі доти прізвища, розгортаються незвичні (а іноді незвичайні) події. Мова реагує на війну новими спеціальними термінами, неологізмами, жаргонізмами, епонімами, які часто вимагають детальних пояснень і розтлумачень. Згодом укладаються присвячені одній або багатьом війнам різноманітні словники, серед авторів яких філологи, лексикографи, політики, історики, військові. Перелік цих словників нескінченний, як і війн в історії людства. Зазначимо хоча б деякі: «Словник війн» (*Dictionary of Wars*) англійською мовою під редакцією Джоржа Кона, що містить стислі відомості про всі відомі війни від найдавніших записів до наших днів (приблизно 4000 років); «Словник Великої війни» (*Dictionnaire de la Grande guerre*) відомого та авторитетного французького видавництва *Larousse*, присвячений Першій світовій війні; двотомний «Словник Війни за незалежність» (*Diccionario de la Guerra de la Independencia*) під редакцією Еміліо де Дієго, що детально висвітлює різноманітні аспекти війни 1808 – 1814 рр. в Іспанії.

Подібний до попередніх словник війни, яку Володимир Путін розпочав проти України 24 лютого 2022 року, вже також укладається багатьма мовами світу. Але це формальний словник, словник сухих термінів, голих фактів і чітких пояснень. Коли війна ще триває, люди потребують іншого. Справжній шок, біль, розгубленість, як правило, невловимі для нашого вокабуляру. Розуміючи та відчуваючи необхідність дати людям висловити свої думки та емоції (а комусь нарешті їх усвідомити), цифровий літературний журнал *WMagazín* за підтримки іспано-португальської енергетичної компанії *Endesa* запросив 36 письменників, поетів, журналістів з Європи та Америки для створення «Словника російсько-української війни» (*Diccionario de la guerra de Rusia-Ukrania*). Цей лінгвістичний, політичний та літературний атлас має за мету пролити світло на почуття людства у зв'язку із конвульсивною і напруженою ситуацією, що складається в Україні та має непередбачувані наслідки для усього світу (Manrique Sabogal, 2022).

Журнал *WMagazín* був заснований у 2017 р. колумбійсько-іспанським журналістом Вінстоном Манріке Сабогалем і слугує культурним містком між

Європою та Американським континентом, популяризуючи якісну сучасну літературу та незалежну журналістику, знайомлячи з новими авторами, даючи рекомендації до читання, організовуючи зустрічі, інтерв'ю і дискусії.

Залученим до укладання словника письменникам з Іспанії, Аргентини, Куби, Колумбії, США, Франції, Нікарагуа, Мексики, Уругваю, Чехії, Ірландії, Румунії, Болівії, Венесуели та Чилі запропонували обрати та пояснити слово, термін чи поняття, яке, на їхню думку, найвірніше охоплює та передає те, що вони та світ переживають під час російсько-української війни.

Серед названих слів зустрічаються імена: *Galina* (хатня робітниця-українка аргентинської письменниці Саманти Швоблін), професії: *Intérprete* (спогад ірландського письменника, журналіста, педагога Колма Толбіна про київського перекладача, який 30 років тому розповідав йому про Чорнобиль), назви: *Dnieper* (іспанський поет, новеліст, перекладач Антоніо Колінас називає Дніпро стародавнім шляхом, яким гуманізм прийшов до Києва). Два автори надали для словника свої малюнки замість розповідей: *Desgarro* – надрив, розрив, надривний плач до м'язового болю (Ана Хуан, іспанська художниця й ілюстраторка), *No matar* – не вбивати, тобто звернення до заповіді «Не вбий!» (Даріо Харамільо Агудело, колумбійський поет, письменник, адвокат, економіст).

Більшість слів, обраних авторами, є іменниками, найчастіше абстрактними, що називають емоції, психічний стан, риси характеру:

1. *Asombro* – подив, але такий, що переходить у жах і провокує ступор (Філіп Клодель, французький письменник, сценарист, кінорежисер).
2. *Dolor* – біль матерів, які відчувають страх своїх дітей, біль чоловіків, які не повернуться із бою, біль від розуміння крихкості цивілізації (Сокорро Венегас, мексиканська письменниця, дослідниця у галузі літературознавства та культурології).
3. *Furia* – лють, шаленство В. Путіна, щоб приховати свій власний страх перед світом (Клара Усон, іспанська письменниця).
4. *Hubris* – пиxa усіх європейців, які думали, що війни вже у минулому, а також В. Путіна, який вважав, що за його злочин не треба буде платити (Девід Рифф, американський письменник-фантаст, політичний аналітик, вчений).

«Словник» містить декілька словосполучень, лише 10% від загальної кількості:

1. *Locura totalitaria* – тоталітарне божевілля – хвороба В. Путіна (Ана Бландіана, румунська письменниця, журналістка, правозахисниця).
2. *Mujeres y niños* – жінки й діти, які стають жертвами війни, які тисячами тікають з рідної країни (Хуліан Касанова, іспанський письменник й історик).
3. *Tristeza abismal* – бездонний сум від того, що деякі люди продовжують вдаватися до насильства і нічому не навчилися з попереднього сторіччя (Марія Бельмонте, іспанська письменниця, перекладачка, дослідниця).

Однією з найяскравіших, найемоційніших статей цього особливого словника є пояснення Ірене Рейес Ногероль, молодої іспанської письменниці, вчительки, філологині до обраного нею слова *Guerra* – війна: «це невимовне ім'я, що мучить нас щогодини і погрожує нам своїм криком, це ім'я, що матеріалізується і б'є, катує, вбиває, гвалтує, це ім'я, що кожен день є все більш неминучою достовірністю – війна, це жіноче ім'я із завжди чоловічим обличчям – війна, це ім'я, що руйнує наш дім і спалює наші нутрощі – війна, це ім'я, що забрало нашу родину – війна... Війна, війна, війна» (Reyes-Noguerol, 2018).

«Словник російсько-української війни» очолив рейтинг публікацій *WMagazín* за кількістю звернень і переглядів у 2022 році. Журнал продовжує знайомити своїх читачів із історією та культурою України, творами українських авторів та творами, присвяченими нашій країні.

Список використаних джерел

- Manrique Sabogal, W. (2022). Diccionario de la guerra de Rusia-Ucrania creado por escritores de Europa y América. *WMagazín*. Retrieved from <https://wmagazin.com/relatos/diccionario-de-la-guerra-de-rusia-contra-ucrania-creado-por-escritores-de-europa-y-america/>
- Reyes-Noguerol, I. (2018). *De Homero y otros dioses*. Sevilla: Maclellin y Parker.

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОГО МОЛОДІЖНОГО СЛЕНГУ

Аліна ЛОХАЧ, Тетяна ГАРЛИЦЬКА

Криворізький державний педагогічний університет, Україна

У лінгвістичних дослідженнях поняття «молодіжний сленг» визначають як «особливий мовний субкод, що характеризується використанням ненормативних, часто стилістично знижених, лексико-фразеологічних одиниць, які виконують оцінну, евфемістичну та номінативну функцію й використовуються молоддю в невимушеному спілкуванні» (Грабовий, 2010), «сукупність експресивних мовних засобів, які постійно трансформуються й використовуються молоддю під час спілкування в дружніх, фамільярних ситуаціях» (Наumenko, 2013, с. 227).

Молодіжний сленг є найяскравішим та найчисленнішим серед інших різновидів сленгу, оскільки молодь найпершою реагує на появу чогось нового, що знаходить своє відображення в мовленні. Окрім того, «сленговживання для молодої людини – один зі способів подолати механічність існування в нормативному полі нудної щоденної реальності, протестувати проти якої можуть люди різного віку, але загалом без адекватної вербалізації духовного бунту (Романова, 2013, с. 299).

Зауважимо, що більшість сленгізмів мають яскраво виражену конотацію, зокрема негативну. Однією з властивостей сленгізмів є їхня грубо-цинічна чи просто груба експресивність, зневажлива й жартівлива образність, іронічне або

презирливе забарвлення, що відрізняє їх від синонімічних літературних слів і словосполучень.

У системі молодіжного сленгу дослідники виділяють досить різні лексико-семантичні групи, що пов'язано з різними досліджуваними мовами, культурами та способами життя молодого покоління. М. Столяр пропонує виокремлювати сленгізми на позначення істот, предметів, явищ (назви людини, професій, предметів, речовин, грошових одиниць, алкогольних напоїв, частин тіла, продуктів харчування); на позначення дій та станів (мислення, мовлення, дії, психічні стани); на позначення ознак (негативних і позитивних) (Столяр, 2014, с. 123). Т. Мизин на матеріалі американського молодіжного сленгу виокремлює такі лексико-семантичні групи: алкоголь, наркотики; флірт, кохання; дозвілля; зовнішність; риси характеру; предмети першої необхідності; навчання; назви став та напоїв; аксіологічні характеристики (Мизин, 2013, сс. 88–89).

Н. Глушук розподіляє сленгові конструкції за сферами спілкування: соціально-побутова; сімейна; професійно-трудова; соціально-культурна; студентська; видовищно-масова; військова; ігрова; адміністративно-правова (Глушук, 2013, с. 25).

Ураховуючи різні класифікації та на основі власних досліджених прикладів, виокремлюємо наступні лексико-семантичні групи сленгу: **1) людина:** сленгові синоніми до слова *girlfriend* (дівчина): *bae; boo; shorty; chick; GF; wifey; friends* (друзі): *crew; squad; fellas; gang; peeps; posse; parents* (батьки): *folks; old folks; elders; rents*; **2) частини тіла:** синоніми до слова *head* (голова): *dome; noggin; brain box; block; thinker; nut; nob; mazzard; cabbage; loaf; legs* (ноги): *stems; tree trunks; pins; chicken legs; stick legs; getaway sticks*; **3) інтелект, риси характеру:** *intelligent* (розумний): *brains; Einstein; whiz; boffin; brainiac; sharp; smarty; book-smart; smart-cookie; lazy* (лінивий): *good-for-nothing; loafer; slacker; slob; deadbeat; parasite*; **4) професії:** *policeman* (поліцейський): *cop; copper; pig; bacon; five-o; boy in blue; bull; fed; flatfoot; donut patrol; doctor* (лікар): *doc; croaker; sawbones; sailor* (моряк): *sea dog; swabby; salt; shellback*; **5) зовнішність:** сленгові синоніми до слова *ugly* (непривабливий): *butterface; yak; goon; freak; plug-ugly; ugly as sin; ugly duckling*; **6) одяг:** *well-dressed/stylish* (гарно вдягнений/стильний): *dressed to kill; sharp; fly; snazzy; nifty; natty; trendy; hip; drip; voguish; dolled up; fresh*; **7) житло:** *crib; pad; my place; digs*; **8) дозвілля:** сленгові синоніми до слова *party* (вечірка): *get together; blowout; bash; rager; dayger* (вечірка, що проводиться вдень); **9) шкідливі звички:** *alcohol* (алкоголь): *hooch, juice, sauce, lush, booze, brewski; smoker* (курець): *chimney*; **10) гроші:** *bread; bucks; cheddar; dough; bacon; stash; cabbage; green; long green; dead presidents; gold; moolah; kale; bills; scratch* (Ayto, 2005).

Важливою частиною молодіжного сленгу також є *визуки*: *for reals; IDBY* (*I don't believe you*); *oh, please; as if; yeah right* – виражають недовіру до почутого/здивування; *all righty; hells to the yes; hell yeah; okey dokey; damn straight; in it; yep* – виражають згоду; *I'm out, peace out, ta-ta, toodles, toudle-o* –

говорять при прощанні; *jeez*; *man*; *omg* – можуть мати різне значення залежно від контексту.

Оскільки розуміння та добре володіння комп'ютером обов'язкове в усіх навчальних закладах (особливо в період дистанційного навчання), тому не дивно, що саме молодь активно вивчає, користується та змінює цю термінологію залежно від власних потреб. Задля зручності написання коментарів та повідомлень користувачі інтернету вигадали безліч сленгових одиниць утворених завдяки аббревіації: *LOL* – *laughing out loud* (голосно сміятися); *BBL* – *be back later* (пізніше повернуся); *IMHO* – *in my humble opinion* (на мою скромну думку); *BRB* – *be right back* (соро повернуся); *ROFL* – *rolling on the floor laughing* (качатися по підлозі від сміху); *TTYL* – *talk to you later* (поговорю з тобою пізніше); *GG* – *good game* (гарна гра) (Ayto, 2005).

Як відомо, молодь однією з перших реагує на соціальні зміни та явища, тому в молодіжному мовленні з'явилося багато сленгових одиниць, пов'язаних із Covid-19: *covidiot* (той, хто ігнорує застереження щодо здоров'я чи безпеки); *anti-masker* (людина, яка відмовляється одягати захисну маску); *maskne* (висипання або роздратування на шкірі, які виникають в результаті носіння маски); *rona* (скорочення від *coronavirus*); *Zoom-bombing* (коли сторонні особи порушують віртуальну зустріч); *coronacation* (тривалий період перебування вдома поза звичайним місцем роботи, навчання).

Загалом можна зробити висновок, що в мовленні сучасної молоді переважають комп'ютерні сленгізми й лексеми таких лексико-семантичних груп, як «Зовнішність», «Дозвілля» та «Шкідливі звички», що дозволяє простежити основні кола інтересів молоді.

Список використаних джерел

- Глушук, Н. (2013). Лінгвопрагматика сучасного англomовного сленгу: витоки, класифікаційні та семантичні ознаки. *Вісник Львівського ун-ту*, (21), 22-36.
- Грабовий, П. (2010). *Когнітивні параметри українського молодіжного сленгу* (автореф. дис. ... канд. філол. наук). Київський нац. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. Київ, Україна.
- Мизин, Т. О. (2013). Семантичні аспекти американського молодіжного сленгу. *Вісник Харківського нац. ун-ту*, (1072), 87-91.
- Науменко, Л.М. (2013). Молодіжний сленг – реалії сьогодення. *Наукові праці Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. І. Огієнка*, (34), 227-230.
- Романова, О.О. (2013). Молодіжний сленг як засіб самовираження студентів. *Наукові записки Харківського торговельно-економічного ін-ту*, (35), 298-300.
- Столяр, М.Ю. (2014). Молодіжний сленг у сучасному художньому дискурсі (на матеріалі художнього ідіолекту І. Карпи). *Записки з українського мовознавства*, (21), 119-126.
- Ayto, J. (2005). *The Oxford Dictionary of Modern Slang*. Oxford: Oxford University Press.

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНОЇ КАТЕГОРІЇ ЕМПАТІЇ В АНГЛІЙСЬКІЙ НАРОДНІЙ КАЗЦІ

Юлія НЕВСЬКА

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
Україна

Емпатія, як доведено дослідниками, пронизує усю людську комунікацію. Особливо багаті на вияви емпатії фольклорні й художні тексти, зокрема казки. Саме у казках, які призначені для чутливого вуха дитини, і покликані стати моделлю моральної й соціально прийнятної поведінки для дітей, прояви емпатії найбільш очевидні і потребують ретельного дослідження.

З огляду на те, що явище емпатії у сучасній гуманітарній науці є міждисциплінарним, теоретичною базою цього дослідження стали роботи у галузі психології (Г. Крайг (2000); О.О. Бодальов (2002), О.Є. Гуменюк (2003), теорії мовленнєвої комунікації (Г.Г. Почепцов (2001-2021), О.Н. Зарецька (2002)), теорії мовленнєвих актів і лінгвопрагматики (Дж. Остін (1986, 1999), Дж. Серль (1986), І.М. Кобозєва (1986), В.З. Дем'янков (1995), Р. Лангакер (2005), А.О. Кузнєцова (2010) та ін.), а також з теорії дискурсу (Л.В. Козяревич (2006), Н.В. Таценко (2016) та ін.).

Матеріалом нашого дослідження слугували англійські народні казки з електронної збірки *English Fairy Tales collected by Joseph Jacobs* (2005), які містять емпатійні висловлювання. Усього використано 45 казок.

Психологи розглядають емпатію як складний психологічний утвір, у якому пізнавальні й емоційні процеси дуже тісно пов'язані (Гуменюк, 2003, с. 38). У лінгвістиці під *вербальною емпатією* розуміють вираження розуміння почуттів співбесідника, а також мовленнєві дії з метою надати йому підтримку (Кузнєцова, 2010). Психологи відзначають, що емпатія виконує важливу роль в міжособистісному спілкуванні, а отже є показником ступеня соціалізації особистості. Але і психологи, і лінгвісти звертають увагу на обов'язкову складову емпатії – *емоційність* (психологи) / *емотивність* (лінгвісти), а також такі форми співпереживання, як співчуття та співрадість (Кузнєцова, 2010). Розрізняють також від трьох до семи стадій емпатичного процесу. У цій роботі ми виділяємо такі стадії, як: розуміння того, що відчуває інша людина; переживання тих саме / подібних відчуттів та емоцій, що й вона; вираження співпереживання з цією людиною вербально чи невербально.

Жанр казки причетний до формування в дитини здібності співчування іншим людям, тому що «приєднання» дитини до світу переживань персонажів формує в неї здатність до емпатії. Це відбувається через закріплення у свідомості дитини соціально прийнятних, моральних форм поведінки.

Вербальна емпатія проявляється у мовленнєвій взаємодії, тобто під час комунікації. У казці розвиток сюжету відбувається у тому числі й через діалоги протагоніста з іншими дієвими особами. Але емпатія може проявлятися як емпатія автора до персонажа, зокрема у жанрі казки найчастотнішою є емпатія автора до протагоніста.

Вербалізація емпатії відбувається у межах ілокутивних актів і налічує декілька ілокутивних типів: *розуміння, заспокоєння, співчуття, розрада* та ін. (Кузнецова, 2010). Мовленнєвий акт утішання може містити декілька ілокутивних типів (*заспокоєння, виправдання, переконання, підбадьорення* тощо). Вербалізація радості відбувається в таких ілокутивних типах: *радість, схвалення, привітання* тощо. Наприклад, у казці *The Three Sillies* три персонажі – донька, мати й батько – виражають емпатію до неіснуючої особи – уявного сина доньки від гіпотетичного майбутнього шлюбу. Але почуття в персонажів цілком реальні – вони утрюх сидять і плачуть від жалю до свого уявного сина й онука, на якого може впасти зі стелі молоток: “*Oh!*” says the father, “*look at that horrid mallet! Suppose you and our daughter was to be married, and was to have a son, and he was to grow up, and was to come down into the cellar to draw the beer, and the mallet was to fall on his head and kill him!*” And then they all started a-crying worse than before.

В англійських казках широко представлені мовленнєві акти прохання, відмови, звинувачення, виправдання, утішання та ін., які передбачають емпатію автора (адресанта) до об’єкта прохання, відмови, звинувачення, виправдання, утішання (адресата). Так, у казці *The Old Woman and Her Pig* протагоніст – стара жінка – спочатку не може домогтися того, що хоче, тому що усі персонажі (порося, собака, ціпок, вогонь, вода, м’ясник, мотузка, щур, кішка, корова) не емпатизують їй і тому не виконують її прохання. Отже, у цьому разі негативна емпатія не просто впливає на розвиток сюжету казки, а вибудовує його.

У казці *How Jack Went to Seek His Fortune* протагоніст відчуває позитивну емпатію до всіх персонажів, які йому трапляються по дорозі. Це вербально виражається у згоді взяти кожного з них із собою: “*Yes,*” said Jack, “*the more the merrier.*”

Емпатія у казках, що розглядаються, може бути фальшивою, удаваною. Так, у казці *Mr. Vinegar* багато персонажів упевнили протагоніста в тому, що обмінюються з ним речами тільки тому, що він їх друг, тобто тому, що симпатизують йому. Насправді ж вони брехали протагоністу: “*as you are a friend, I don’t much mind parting with it* (bagpipes – Ю.Н.); *you shall have it for that red cow*” (Mr. Vinegar).

У багатьох казках один чи декілька персонажів емпатизують протагоністові й допомагають йому досягти мети. Так, у казці *Nix Nought Nothing* донька людоджера-велетня допомагає протагоністові. Рівень взаємної емпатії настільки великий, що вона допомагає йому втекти, заради чого навіть вбиває свого батька.

Наратор обирає погляди одного з персонажів, тобто ставить його у фокус емпатії. Отже, у фокусі емпатії є той учасник, від якого відбувається відлік іншого (Селіванова, 2006, с. 143). Фокус емпатії персонажа може змінюватися з розгортанням сюжету, що найчастіше передається тропами, наприклад, метафоричними епітетами, як-от: *But after a time he looked upon the youngest,*

with her **cherry cheeks** and **golden hair**, and **his love grew towards her** till he cared no longer for the eldest one (Binnorie).

В англійських народних казках знаходимо емпатію, виражену емотивними прикметниками; емотивними дієсловами; прислівниками міри і ступеня, підсилювально-видільними частками; вигуками; фразеологізмами та ін. Спостерігаємо прояви емпатії оповідача до героя, що омовлюються за допомогою оцінної лексики, зокрема емотивних прикметників, як-от: *Well, well, my **poor** boy* (*Jack and His Golden Snuff Box*); *Jack and his mother became very **rich**, and he married a **great** princess, and they lived **happy** ever after* (*Jack and the Beanstalk*). Частотним є вживання оцінних прикметників й іменників у порівняннях, як-от: *The girl was **as white as milk**, and her lips were **like cherries**. Her hair was **like golden silk*** (*The Rose-Tree*); *the bird ... sang, and sang, and sang **like an angel out of heaven*** (*The Rose-Tree*); або як епітетів: ***Fair and beautiful** she looked as she lay there* (Binnorie); *a famous harper passed by the mill-dam of Binnorie, and saw her **sweet pale face*** (Binnorie) та ін.

Фокус авторської емпатії до персонажів казки часто-густо співпадає з фокусом емпатії персонажів, як-от: *The countryman **bade him welcome**, and his wife, who was a very **good-hearted** woman* та *Merlin was much **pleased** with the **kindness** of the ploughman and his wife* (*The History of Tom Thumb*), де в обох випадках фокусом емпатії є доброта жінки та чоловіка, що навіть омовлюється синонімічною лексикою (**good-hearted** – **kindness**), але суб'єкти емпатії різні.

Висновковуємо, що розвиток сюжету англійських казок багато в чому зумовлений емпатійними перевагами оповідача (наратора) й фокусом як його емпатії, так і емпатії персонажів казок. Як позитивна, так і негативна емпатія впливають на розвиток сюжету, причому ця емпатія може бути вербальною чи невербальною. На дослідженому матеріалі найбільш емпатичними виявилися такі типи ілюкутивних актів – розуміння, заспокоєння, співчуття, розради та ін. Їхнє функціонування у дискурсі англійської казки потребує подальшого вивчення.

Список використаних джерел

- Гуменюк, О. (2003). Концепції психологічного впливу в сучасній психології. *Психологія і суспільство*, (1), 34-89.
- Кузнецова, А.А. (2010). *Иллюктивные типы вербальной эмпатии* (дисс. ... канд. филолог. наук). Башкирский государственный университет. Уфа, РБ.
- Селіванова, О.О. (2006). *Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія*. Полтава: Дозвілля-К.
- English Fairy Tales collected by Joseph Jacobs*. (2005). A Penn State Electronic Classics Series Publication. Pennsylvania State University. Retrieved from <https://andonovicmilica.files.wordpress.com/2018/10/english-fairy-tales.pdf>

ЛЕКСИЧНІ ТА СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕКСТІВ НОВОГРЕЦЬКОЮ МОВОЮ (НА ПРИКЛАДІ МЕДІЙНОГО ДИСКУРСУ) Олена ПАШУН

Державний торговельно-економічний університет, Україна

«Вторгнення» реклами було вирішальним для визначення не тільки форми, змісту, але також власне мови засобів масової інформації, які збереглися і до сьогодні. Можна стверджувати, що використання молодіжної мови / сленгу і застосування та запровадження різних мовних елементів під час спілкування є нічим іншим як солідарність, одобрення і прихильність до глядачів / слухачів.

Мова ЗМІ йде пліч-о-пліч з мовою народу, і це не може не кинути виклик політичній еліті, хоча це і є частиною феномену «брехливого» зближення або «віртуальної справедливості».

«Достатня кількість технік в народній мові димотиці може бути використана, як спроба влади переконати маси населення бути дружнім один до одного та запровадити соціальну чутливість. Але в той же час ми могли б сказати, що достатня кількість технік використовується і як спроба ранили або пошкодити мову, наділяючи її підливним настроєм та висвітлення реальності, яка не лежить в основі інтересів народу» (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, 2018, σ. 2).

Ця диференціація відбувається через те, що одержувач повідомлення вже не є лише громадянином-читачем, глядачем або слухачем, а є набагато більше – громадянин-споживач. Хоча засоби масової інформації не є звільнені від політичних чи економічних рушійних сил і, безумовно, містять чітку ідеологічну орієнтацію, але існує тенденція відмовлятися і уникати будь-якої асоціації з конкретною ідеологією. За слушним зауваженням П. Політиса, це цілком логічно, що журналістам властива неупередженість та об'єктивність висловлювань, оскільки будь-яке прийняття ідеології автоматично означатиме необ'єктивні новини (Πολίτης, 2001, σ. 115).

«Саме тексти медійного дискурсу – важливі транспортери різних помилок, оскільки цей тип дискурсу перегукується з великими числовими масами. Журналіст є авторитетом в користуванні мовою, адже, це природньо, так думати, оскільки саме він наділяє мову престижем та гламуром з моменту формулювання і подачі повідомлення в імперіалістичній сфері різних (мульти) засобів. Іноді не виключається, що перевага навмисно надається «неправильному» використанню певних лексичних одиниць, які ще не так давно вважалися лексичною помилкою, особливо у випадку з мовою молоді» (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, 2018, σ. 1).

Отже, спробуємо виокремити особливості медійних текстів, написаних новогрецькою мовою. Першою чергою, синтаксичні особливості текстів новогрецькою мовою медійного дискурсу:

➤ зворотній порядок членів речення підмета і присудка (інверсія) з метою виділення смислової значущості тих чи інших його членів під час подання нової інформації або для надання фразі/реченню особливого стилістичного забарвлення (*Σκληραίνει η στάση των Σκοπίων* – *Посилюється позиція Скоп'є*);

- винесення на початок повідомлення обставин часу і місця, щоб наголосити на саме на їхній важливості при передачі нової інформації (*έως τις 6 σήμερα τα καταστήματα ...– до 6 години сьогодні магазини....*);
- вживання пасивних конструкцій, які властиві текстам медійного дискурсу, безособовий стиль журналістів (*20 διαδηλωτές συνελήφθησαν κατά τα χθεσινά επεισόδια, а НЕ ύστερα από εντολή του αρμόδιου εισαγγελέα κυρίου τάδε η αστυνομία συνέλαβε κ.λπ. – 20 протестувальників були заарештовані під час вчорашніх інцидентів, замість того, щоб сказати: за рішенням уповноваженого прокурора поліція заарештувала тощо*);
- перетворення дієслівних фраз в іменникові (Ономаτοποίηση) – (*εξοικονομά ενέργεια – εξοικονόμηση ενέργειας, не розподіляти енергію, а розподіл енергії*);
- еліптичні структури (Ελλειπτικές δομές), такі як опущення артиклів або дієслів (присудків) у реченнях (*Δολάριο: σήμερα τα επιτόκια*), як правило вживаються у заголовках.

До лексичних особливостей текстів новогрецькою мовою медійного дискурсу можемо віднести:

- використання нових незвичних пар слів (*τιμές- φωτιά – ціни - вогонь, στροφή- καρμανιόλα – поворот - гільйотина*);
- вживання наукових слів (*Λόγιες λέξεις*) “*ολισθαίνω*” – *робити неправильний вибір, крок, помилятися*, які надають повідомленню серйозності і достовірності;
- активне вживання прикметників, які мають якісно-оцінювальне значення (*Αξιολογικά επίθετα*) – (*σημαντικά κέρδη των μικρών – значні прибутки малих підприємств*), спрямовані на підкреслення кризи та спонукання до коментарів;
- кліше (*Ένα βήμα πριν από ..., υπάρχει άμεσος κίνδυνος να..., ραγδαίες εξελίξεις σε...*);
- мовні запозичення переважно з англійської мови (*θρίλερ*);
- вживання метафор (*Βατερλό της εξωτερικής πολιτικής – η βουτιά του δείκτη του χρηματιστηρίου – Βατερло зовнішньої політики – зниження індексу фондової біржі*);
- вузькоспеціалізована лексика, наприклад економічна (*υποτίμηση – девальвація, κεφαλαιοποίηση – капіталізація*);
- вживання неформальної повсякденної мови (*μαγειρεύει μεταθέσεις το υπουργείο – готує міністерство і просування по службі*);
- вживання загальних понять, таких як: люди, нація, народ, раса, традиція, історія, демократія, мова тощо), які громадськість приймає беззаперечно, хоча досконало і не до кінця розуміє значення цих слів (*Πολίτης, 2001, σσ. 115–116*);
- висока мова (*Έθνος θρηνεί τον θάνατο του μεγάλου ηγέτη του – нація оплакує смерть свого великого лідера*);
- «протилежне» використання займенників (*Η ομάδα του ΕΜΕΙΣ ως έκφραση της ιδεολογικής συμπαράταξης απέναντι στην ομάδα του ΑΥΤΟΙ ως έκφραση του*

αντιπάλου συνασπισμού наприклад, *МИ* як вираження ідеологічної солідарності замість *ВОНИ* як вираження опонента коаліції);

➤ вживання слів, після яких цитуються висловлювання (*είπε, επανέλαβε, δήλωσε, ομολόγησε*). (Πολίτης, 2001, σσ. 117–118).

Зауважимо, що використовується серед знаків пунктуації знак оклику (υποσμηναγός (!) αφαίρεσε τις αλόρητες δισκέτες) наприклад, лейтенант (!) вилучив диски, на яких містилася конфіденційна інформація) або навмисне підняття інтонації під час усного мовлення. Звичайно, зміни, яким піддається новогрецька мова в контексті медійного дискурсу, не є «помилками», в традиційному розумінні. Правильніше стверджувати, що вони більше схожі на мовні розбіжності, які послуговують певному ідеологічному підґрунтю.

Список використаних джерел

Словник української мови : у 20 т. (2010)/ Український мовно-інформаційний фонд НАН України ; за ред. В. М. Русанівського. Київ : Наукова думка. Т. 1. А–Б.

Тлумачні словники української мови. *Словник української мови*. <http://sum.in.ua/> Поліτης, Π. (2001). *Μέσα μαζικής ενημέρωσης: το επικοινωνιακό πλαίσιο και η γλώσσα τους*. Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα 114–120.

Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Ν. (2011). *Η γλώσσα των ΜΜΕ στο σχολείο*. Εκδοτικός Οίκος Α. Α. Λιβάνη.

ДІЄГЕТИЧНІСТЬ / НЕДІЄГЕТИЧНІСТЬ НАРАТОРА WE В ТЕКСТАХ ЖАХІВ Ярослава САЗОНОВА

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
Україна

Типологія нараторів текстів художнього дискурсу була і залишається об'єктом наукових розвідок філологів, семіологів, філософів та інших представників гуманітарної галузі знань. Цей об'єкт дослідження не можна віднести до вузького кола суто літературознавчих, мовознавчих чи інших студій, оскільки текст як одиниця цілісного і комплексного самовираження *Ното loquens* знаходиться в центрі уваги гуманітаристики загалом, хоча слід визнати, що найбільший розвиток ідея про типи нараторів отримала саме в літературознавстві (наприклад, у працях Р. Гром'яка, Ж. Женета, Ц. Тодорова та багатьох інших). Лінгвістичний аспект вивчення типів нараторів лежить у помежів'ї з іншими гуманітарними науками й цікавить здебільшого дослідників лінгвістики тексту, лінгвосеміотики, лінгвонаратології, лінгвістичної прагматики. Недослідженою, або такою, що залишається у стадії розробки, є типологія нараторів текстів, де оповідачі (їхня психіка або розум) знаходяться у відмінному від норми стані, оскільки, як зауважує Ф. Бацевич, оповідні інстанції ««ковзають» між дієгезисом і недієгезисом зі змінами точок зору, фокусу емпатії і часу представлення текстової історії» (Бацевич, 2020, с. 55). На думку Ф. Бацевича, однією з найважливіших у мовознавстві вважається

проблема «опрацювання лінгвальних критеріїв виявлення і типології оповідних інстанцій (нараторів) у художніх текстах різних літературних напрямів, стилів, типів письма (у розумінні Р. Барта), які, своєю чергою, пов'язані з різними комунікативними ситуаціями «автор – читач»» (Бацевич, 2020, с. 56).

Продовжуючи традицію, закладену Ф. Бацевичем у низці розвідок із типології нараторів (Бацевич, 2011, 2020, 2022), і типологію нараторів В. Шміда, висуваємо гіпотезу, що тексти жахів також можуть містити в собі й абсурдність, і одивненість, і певну міру фантасмагорійності, що впливає на типи нараторів. Відповідно, типологія нараторів текстів жахів має включати в себе такі типи, які вирізняють ці тексти серед інших. Окрім відмінностей у типах нараторів, передбачаємо специфіку використання лінгвальних засобів їх вираження. Тут звернемо дослідницьку увагу на використання особового займенника *we* у тексті жахів С. Кінга «Black House», де наратор має і традиційне, і специфічне смислове навантаження.

Загальновідомо, що займенники – це традиційні засоби стилістичного забарвлення й увиразнення авторського задуму, тому використання особового займенника 1 особи множини для омовлення наратора – це звичайний прийом, який застосовується з метою створення присутності і наратора, і читача у текстовій ситуації, тобто їхньої спільної причетності до зображуваних подій. Наприклад,

RIGHT HERE AND NOW, as an old friend used to say, **we** are in the fluid present, where clear sightedness never guarantees perfect vision. **Here**: about two hundred feet, the height of a gliding eagle, above Wisconsin's far western edge, where the vagaries of the Mississippi River declare a natural border. **Now**: an early Friday morning in mid-July a few years into both a new century and a new millennium, their wayward courses so hidden that a blind man has a better chance of seeing what lies ahead than you or I. **Right here and now**, the hour is just past six A.M. <... >.

Це перше речення тексту твору, яке фіксує часопросторове уявлення про події в тексті, яке відповідає базовому атнтропоцентричному принципу омовлення світоустрою «я – тут – зараз» з єдиною модифікацією – «ми – тут – зараз». Виникає питання про тлумачення «ми»: це дієгетичний чи недієгетичний наратор; якщо він дієгетичний, то його фізичне місцезрештування суперечить можливостям людини в реальному світі або він летить, користуючись технічними засобами (що не підтверджується подальшим контекстом і розвитком сюжетної лінії); якщо він недієгетичний наратор, то яка його сутність: він виступає як множинність (колективний розум), наратор і абстрактний читач / читачі або щось третє, загадкове?

Функціонал наратора *we* містить ознаки як дієгетичності, так і недієгетичності. Наприклад, коли йдеться про його присутність у місці подій (однієї або кількох одночасно), як тут: *Let's sail away from old Burny's ugly mouth – enough is enough. Let us seek the fresh air and fly north, over the woods. <...> Out we go, right through the roof*, наратор виявляється і спостерігачем, і учасником, адже він не просто переповідає про події, а присутній саме у той час

у потрібному місці і більше того – активно пересувається, щоб нічого не пропустити, тобто певним чином виявляє зацікавленість у розвитку подій.

Сутність наратора *we* може бути розкрита повніше шляхом аналізу його мовлення, а саме – імітації діалогічного мовлення. Він веде діалоги сам із собою, які можуть бути спрямовані на абстрактного читача або, як встановлено за матеріалом аналізованого тексту, бути внутрішнім мовленням наратора і виражати інші комунікативні інтенції.

So is that the answer to Chipper's miracle? That Carl Bierstone found a way to creep out through a seam in Burny's zombiedom and assume control of the foundering ship? The human soul contains an infinity of rooms, after all, some of them vast, some no bigger than a broom closet, some locked, some few imbued with a radiant light.

Такого типу діалоги є типовими внутрішніми діалогами недієгетичного наратора і спрямовані на розкриття загальнофілософських істин чи загальновизнаних тверджень про світоустрій; вони не допомагають з'ясувати сутність наратора *we*.

Burny's lips move: he is still smiling, if you can call that rictus a smile, but he has begun to whisper. What is he saying? – dey are gowering in their bloody holes and govering their eyes, dey are whimbering in derror, my boor loss babbies No, no, dat won't help, will it?

Такого типу діалог не можна визначити як внутрішній (недієгетичний наратор наче прислуховується) чи як розмову з абстрактним читачем; його очевидна функція – ретрансляція слів дієгетичного наратора, які незрозумілі / недоступні сприйняттю інших, читача, насамперед. Такий діалог вважаємо показовим саме для текстів жахів, оскільки мова і мовлення дієгетичного наратора-джерела страху є складником його віднесеності до страшних за девіантною ознакою. Комунікативним перлокутивним ефектом ретрансляційного типу діалогу можна вважати заклик до абстрактного читача звернути увагу або на манеру говорити, або на зміст слів (наголос на девіантному змісті, який теж маркує суб'єкт як страхітливий).

Відповідно до функціоналу наратора *we* пізніше в тексті автор намагається знайти йому відповідник серед номінацій схожих об'єктів, але така референція не є іменуванням, яке б дало однозначне розуміння сутності «ми», оскільки це мовне вираження оформлено через порівняльні конструкції (*we are no more than vapors; like a sigh; we slide underneath like a telegram*).

Схиляємося до думки, що визначення дієгетичності / недієгетичності наратора *we* в текстах жахів і споріднених із ними – це вибір, який не можна зробити остаточно, оскільки сутність смислів, що їх транслює такий текст, і полягає в невизначеності, загадковості, непередбачуваності.

Список використаних джерел

- Бацевич, Ф. С. (2011). Містичні тексти як лінгвістична проблема: аспект типології. *Вісн. Львів. ун-ту. Серія філологічна*, 52, 171–184.
- Бацевич, Ф. С. (2020). Лінгвонаративні аспекти ідентифікації оповідних інстанцій у художньому тексті. *Мовознавство*, 1, 55–66.

- Бацевич, Ф. С. (2022). Лінгвокомунікативні чинники ідентифікації нараторів у романі В. Набокова «Приглашение на казнь». *Slavia Orientalis XXI*, 1, 163–174.
- Schmid, W. (2010). *Narratology: an introduction*. Walter de Gruyter.

TRANSFORMATION “ONYM – APPELLATIVE” IN ARTISTIC TRADITION AND MODERN FASCINATING DISCOURSES

Олена СКОРОБОГАТОВА, Ірина ПАНАРИНА

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
Україна

Analyzing Franz Boas' grammatical views, Roman Jakobson singled out and commented in detail one of the most important ideas of Boas' grammatical theory, which states that grammar distinguishes and classifies different aspects of experience and studies their expression in the language (Jakobson, 1971, pp. 497–499). As a researcher who shares the grammatical views of his predecessor, Jakobson defines obligatory grammatical categories as the specific ability of the speaker to choose the necessary grammar form from several existing ones. According to researchers, the study of the grammatical choice of a speaker (writer) is a vital philological task.

While using a noun in speech the author of the message regularly selects from among an individualizing or generalizing name – among a proper name or a common noun. This opposition is based on the ability of a proper name to single out the object named by it from several similar ones, individualizing and identifying it. Proper nouns which individualize the named object are opposed to common nouns which nominate the object as a representative of a certain class, uniting it with other representatives of this class. When making a choice between using a proper noun or a common one, any native speaker automatically matches the object nomination to the type of individualizing or generalizing names.

Artistic speech, according to Admoni, exists as the semantic element climax of the language and maximally actualizes all aspects of the structural identification of this element: dynamics and multidimensionality (Admoni, 2011). Poetry regularly uses semantics and evaluation, which is the basis of the lexical-grammatical opposition “onym – appellative”. In the late 20th and early 21st centuries several discourses acquired the creative properties, first of all, fascination – the ability to attract and “bewitch” the recipient. It refers to the media discourse, which actively masters the techniques and methods of poetic actualization of linguistic possibilities and to linguistic creative forms of online information transmission. The development of visual ways of influencing the recipient actualized the potential of graphics. The high tension of communicative interactions during the military confrontation leads to the formation and productive use of new ways of expressing evaluation.

In a language, proper nouns, as a rule, perform one of the main functions: either the function of identification or the function of characterization or both functions at the same time. The basic function of neutral use is the function of identification – the majority of people's names, toponyms, astronoms perform exactly this function. A

double function is performed by some nicknames of animals, several “household names”, nicknames of certain social groups. Some proper names have preserved the meaning of characterization in their internal form (*Богдан, Христина, Чорне, Червоне море*). This internal form is capable of being actualized in certain contexts. In colloquial speech, fiction, and especially in poetic text the common language function of identifying anthroponyms (the first name) gradually transforms, combining with the function of intymization: calling the addressee by name, the author in some cases indicates the degree of closeness / familiarity.

The characterization function is activated: in lyrical discourse, the internal form of linguistic onyms is contextually emphasized, for example: *Яка важка у вічності хода – / За **Чорним Шляхом**, За **Великим Лугом**...* (Л. Костенко). Paronymic approximations onym - appellative have some connotation load as in a classic extract of the poem by Pavlo Tychyna: *О **панно Інно**, **панно Інно**!*

In addition, precedent names are actively used in the artistic and journalistic space. They connect different times, different texts, emphasize the unity of poetic, social or cultural space: *Але Ікар, нап'явши крила, / Стрибав із вишок та дзвіниць* (М. Руденко).

The effect of “recognition”, which happens as a result of realizing the apperceptive potential of precedent proper names, brings the reader and the author closer as well as the precedent text and the recipient text and immerses the recipient text in the general space of culture.

And, finally, when proper nouns become common nouns, the transformation of the onym occurs. In the individualizing function of the proper noun, the substantive characterizes the nominated object in many ways, while in the appellative form it highlights only one of nominee's features, which is the most important from the speaker's point of view.

There is a tradition in East Slavic languages to highlight appellatives which are significant from the speaker's point of view in writing, graphically rendering them as onyms. «*Вы вежливости*» is written with a capital letter when addressing an older or respected person. Aleksander Potebnia was the first in Slavic linguistics who pointed out the secondary meanings of the plural personal pronouns *Вы* and *Мы* and determined their evaluative status (Потебня, 1888) and the loss of the primary meaning of plurality. *Вы* can be used as «*Вы вежливости*» (*пишу Вам*), *Вы* and *Мы* as «*Вы (Мы) величия*» (*Мы, Николай Второй, Ваше Величество*). The support of this semantic status and the indication of it were formed in the orthographic key. This tradition was based on the book Christian tradition of capitalizing originally appellative words referring to Jesus Christ and the Mother of God (*Діва, Син, Він* etc.): *Бо **Він** воскрес. **Він** чекає на нас в Галілеї. / Прийдіть до **Нього** елліни та іудеї, / гнобителі та пригноблені - він упокоїть усіх* (Б. Херсонський). The high book tradition also allows to convert concepts which are considered meaningful by the author into onyms: *Любов, Учитель, Дружба, Достоїнство* etc. Professor Olena Malenko calls her memories of her teacher, Lidia Andriivna Lysychenko, «*Лідія Андріївна Лисиченко – **Людина, Науковець, Жінка***» or we read in the poem by Ivan Drach: *Уся – з найтемнішого світла, /*

Уся – з найсвітлішого змороку / Борсалась Таємниця, то темьва, то світла... (І. Драч). Today's dynamics from proper nouns to common ones demonstrates the opposite movement on the rating scale. The war in Ukraine led to the transformation of several onyms into appellatives in Ukrainian written usage. Toponyms associated with the locus of the aggressor country and the names of representatives of criminal power in the artistic, media and Internet space of Ukraine are quite regularly written with a lowercase (small) letter: *росія, белгород, москва, путін, пєсков* etc. At the same time the transformed onym-appellatives retain their identifying function and acquire a bright negative evaluative colour. For example, *Живых костей и мяса наворочено / и ночью захоронено во рву, / **россии** — нет, она — давно просрочена, / она сгнила — во сне и наяву.* (Олександр Кабанов). This type of transformations is a feature of both Ukrainian-language and Russian-language artistic, media and journalistic discourses. The same trend can be traced in social media posts: *прилетіло з **белгорода**; ніколи не поїду на **москву**; прокляття **путіну** та його оркам* (from posts on Facebook and Instagram). Graphical and semantic processes take place in parallel – the expression of contempt, disrespect and dislike leads to the appeal of the signification, and this transformation performs the function of evaluating denotation.

Today's dynamics from onym to appellative in an evaluative sense demonstrates the process of negative connotation of a number of onyms, their appellation "reduces" the meaning, indicates that the speaker characterizes the name bearer in a negative way. The generalizing function of the appellative which occurs with the individualizing function, besides connotative function, performs the function of expansion and typification. It subconsciously indicates the typicality of the named locus or person, its similarity to other similar ones.

Thus, it can be argued that the processes of actualization of evaluative meanings in the modern Ukrainian onym – appellative space of transformation continue to develop. Moreover, they are accelerated during the war, playing the role of the trigger in the information warfare.

References

- Admoni, W. *Sprachtheorie und Deutsche Grammatik*. De Gruyter, 2011.
 Jakobson, R. *Selected writings*. II. Hague – Paris: Mouton. 1971.
 Потєбня, А.А. *Значения множественного числа в русском языке*. Воронеж: Тип. Исаева, 1888.

COMMUNICATION AS A CENTRAL CONCEPT OF COMMUNICATIVE LINGUISTICS

Alyona SHEVCHENKO

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine

Communicative linguistics is a branch of linguistics that studies processes of human communication, taking into account all verbal and non-verbal elements of communication. Communicative linguistics is related to a large number of related areas of research: speech theory, information theory, cognitive linguistics, functional linguistics, psycholinguistics, and sociolinguistics. Communicative

linguistics has already formed its own category apparatus, which consists of such basic concepts as communication, communicative act, communicative situation, communicative strategy, communicative tactics, language code, verbal and non-verbal means of communication, interaction, transaction, etc. In this paper, we will consider some of them.

Communication in linguistics is studied in the context of interaction of language, environment and culture inherent in a particular ethnic group. This phenomenon is considered in the light of cognitive, ethnopsychological, cultural, social, political and other factors. The concept of “communication” is a complex phenomenon that can be very generally defined as a purposeful process of information exchange between two or more individuals using a certain semiotic system. Among the main features of communication, researchers note its purposefulness, conventionality, and presence of a message code. Communication implies speaking, exchanging thoughts, knowledge, and ideas. It is traditional to define communication as verbal and non-verbal. There can be intertransitions between verbal and non-verbal communication, which ensures double encoding of information in people’s minds with the help of verbal units (logogens) and non-verbal entities (imagens). Verbal communication can be oral and written. Due to introduction of technical channels of information, oral communication acquires new, non-traditional properties for interpersonal oral communication. Types of verbal communication can be different depending on the principle of their classification: 1) according to the specificity of the addressee: axial (addressed to a specific person or people), relational (addressed to anyone); 2) according to the number of participants: internal (communication with self), interpersonal (between two people), within a small group (3-5 people), public (20–100 people), organisational (100 to 1000 people), mass (more than 1000 people). According to the functional criterion, it is possible to divide verbal communication into informative (aimed at transmitting information); affective-evaluative (aimed at expressing the addressee’s emotions and feelings); recreational (for entertainment purposes); ritual (involving communication according to socially established scenarios); persuasive (aimed at changing personal psychological attitudes). Communication is one of the components of everyday life. Thanks to mass media, a new cultural space has emerged in recent decades – the world of words, sounds and images – which has a great impact on public consciousness. The communicant is the main component of communication; it is a linguistic personality that is determined by a set of mental, psychic, emotional, evaluative, pragmatic and other features. Mutual understanding of communicants implies intersection of their knowledge, which is expressed in verbal form. The basis of verbal communication is the relative vocabulary that each communicant should have. However, real-life communication is only one of the components that creates a communicative code of communication, which is formed as a result of the complex interaction of verbal with non-verbal, situational, social, age, gender, psychological and mental factors. Thus, in its development, communication theory has acquired new research guidelines, according to which verbal communication is considered as a complex

linguistic and psychological process of interaction between consciousnesses of the addresser and the addressee in a certain culture. The main component of verbal communication is the communicant. At the present stage in the development of communicative linguistics, much attention is paid to the study of communicants' speech behaviour in different communication situations: favourable, abnormal and controversial. The process of communication can be effective in case of clear planning of activities, i.e. only if communicants adequately choose communication strategies and tactics, i.e. when they clearly plan their speech actions. Traditionally, communication strategies are seen as an art of management based on certain predictions of the goal of communication, and tactics are seen as techniques or ways to achieve this goal. Communication strategy is aimed at its effectiveness in a particular communication situation and achieving the maximum perlocutionary effect with a minimum of effort. This concept undoubtedly implies a forecast of the communication situation and the behaviour of the communicants. Thus, the strategy involves planning the process of speech interaction depending on the specific conditions of communication and the personalities of the communicants. A strategy is usually understood as a certain plan, driven by a specific goal and implemented step by step in the form of an algorithm. The intention and purpose determine the strategy of communicants' behaviour and are crucial in choosing the means that allow to achieve success in communication. Thus, the functional and pragmatic modus of comprehending the speech strategy involves establishing a certain scheme of actions within the communication process, which determines the choice of linguistic means of expressing the content directly related to achievement of the communication goal. Cognitive linguistics offers its own vision of strategy as a plan of complex speech influence aimed at changing the conceptual model of the counterpart's world and transforming his/her thinking. Thus, a communicative strategy is a complex of certain speech actions aimed at achieving the communicative goal.

Each culture has its own rules for constructing a conversation, which are closely linked to culturally determined means of communication and speech behaviour. For example, the Anglo-American rules of communication imply such postulates as "positive thinking", "autonomy", etc.; great importance is attached to mutual understanding and control of emotions during communication. Scenarios of communication behaviour in different cultures are passed down from generation to generation and are learned in the process of inculturation.

Among communication tactics used by native speakers of a particular language, we can distinguish stereotypical, social and individual ones. Formally speaking, communication tactics are divided into initial, medial and final. Potentially, any of the communication tactics can act as an initial, medial or final one. Successful use of strategies and tactics in communication is determined by a speaker's vocabulary. The act of communication is a minute-by-minute selection of adequate lexical and grammatical means for conveying thoughts and feelings that are appropriate to develop interaction in a particular communication situation and effective to solve communication tasks. Undoubtedly, the choice of certain

communication strategies and tactics by communicants is conditioned by the ethnicity of the communication participants and is determined by the traditions of intra-ethnic communication that are inherited from generation to generation.

References

- Batsevich, F.S. (2004). *Fundamentals of communicative linguistics*. Kyiv: Academia Publishing House.
- Kochergan, M.P. (2006). *General linguistics*. Kyiv: Academia Publishing House.
- Selivanova, O.O. (2006). *Modern linguistics: a terminological encyclopaedia*. Poltava: Dovkillya.
- Golubovska, I.O. (2004). *Ethnic features of language pictures of the world*. Kyiv: Logos.
- Soloshchuk, L.V. (2006). *Verbal and non-verbal components of communication in English discourse*. Kharkiv: Konstanta.

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРИ КОНЦЕПТУ

ТОТАЛІТАРИЗМ

Юлія ШПАК,

Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди,
Україна

Яна БУЛАТОВА,

Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди,
Україна

В історії людства тоталітарний режим є однією з найбільш страшних форм влади. На сьогоднішній день, тема тоталітарного режиму є актуальною та обговорюваною в багатьох дослідженнях та публікаціях.

Тоталітарний режим або тоталітаризм – це концепція управління державою, яка характеризується тотальним контролем за всіма процесами, що відбуваються в країні. Повноцінне визначення поняття тоталітарного режиму було остаточно сформовано в політичній теорії після Другої світової війни.

Як кожне існуюче явище тоталітаризм може бути описаний з урахуванням різних підходів. Сам факт наявності слова на позначення якогось явища вказує на те, що воно має для людини, яка завжди соціальна, певну цінність. Існує трикутник взаємозв'язку між дійсністю, думкою та мовою, і через мову можна зрозуміти, наскільки повно інформація, що надходить до людини, певним чином оброблена нею. Отже, усі поняття, які існують у мовах, можна розглядати як результат такого оброблення, бо на рівні свідомості йому/їм відповідає певна когнітивна структура, що стає підставою для омовлення, і лише частина тієї структури перетворюється на вербальний знак. Процес такого перетворення було названо концептуалізацією, у результаті якої створюється концептуальна система, складниками якої стають концепти — «інформаційні структури свідомості, різносубстратні за способами формування та представлення знань про певні об'єкти і явища» (Селіванова, 2008, с. 258).

Концепти привернули увагу багатьох вчених, упевнено увійшли в активний науковий дискурс і стали об'єктом осмислення й оперування не тільки лінгвістів, але й психологів, культурологів, філософів. На сьогодні термін «концепт» застосовують у різних галузях знань, і він функціонує як “парасольковий”, за влучним визначенням О. Кубрякової, тобто охоплює предмети дослідження у межах декількох наукових напрямів, які займаються проблемами мислення і пізнання, збереження й опрацювання інформації (Кубрякова, 1996, с. 58).

Уважаючи, що концепти загалом є об'єктом дослідження у різних наукових галузях, цілком логічно, що було вироблено, а можливо ще буде додано до існуючих, різні підходи до їх вивчення. Найбільш дотичними до досліджень у мовознавчих та літературознавчих галузях є лінгвокогнітивний і лінгвокультурний підходи.

Лінгвокогнітивний підхід полягає у визначенні концепту одиницею ментальних або психічних ресурсів нашої свідомості й тієї інформаційної структури, яка відображає знання та досвід людини; оперативна й змістова одиниця пам'яті, ментального лексикону, концептуальної системи й мови мозку, усієї картини світу, відображеної в психіці людини.

За лінгвокультурним підходом концепт є базовою одиницею культури, її зосередженням. За визначенням Ю.С. Степанова у структуру концепта входить і чинник культури, до якої належить – вихідна форма (етимологія), зведена до основних ознак змісту історії; сучасні асоціації, оцінки та інше, тому що “концепти утворюють своєрідний культурний пласт, що функціонує між людиною та середовищем. Вони наявні у свідомості (ментальному світі) людини у вигляді «пучків» понять, знань, асоціацій, переживань, які не тільки мисляться, а й переживаються” (Степанов, 1997).

Отже, культурний концепт – це сукупність усіх смислів і понять, які виникають під час озвучення й осмислення певної мовної одиниці у свідомості людини, а також системою уявлень, образів та асоціацій, що виникають унаслідок свідомого чи несвідомого сприйняття й асоціювання. Концепт як лінгвістичне явище проявляється у вигляді сутності, що репрезентує асоціативне поле імені, хоча й не прирівнюється до нього. Інакше кажучи, концепт – парадигматична модель імені, що містить його логічну й сублогічну структури, які виводяться і з вільного сполучення імені, і зв'язаного, тобто з синтагматичних зв'язків, зафіксованих у тексті. Обсяг концепту охоплює зміст наївного поняття, проте не вичерпується лише ним, оскільки охоплює всю безліч практичних елементів імені, що проявляються в різних словосполученнях (Полужин, 2015).

У багатьох розвідках когнітивного напрямку можна виокремити польову модель дослідження концептів як певної інформаційної цілісності в національній колективній свідомості. За цією моделлю концепт має ядро, яким є чуттєво-наочний образ, що формується на основі особистісного досвіду й тому гранично конкретний. Навколо ядра групуються базові пласти, у яких ознаки розміщуються за напрямом від менш до більш абстрактних. На

периферії розміщується «інтерпретаційне поле концепту», яке охоплює оцінки й трактування різних ознак концепту носіями однієї мови (Полюжин, 2015).

Послідовність кроків під час аналізу ядра концепту в когнітивній лінгвістиці може бути такою: 1) визначаємо концепт, що входить у коло наших наукових інтересів; 2) виявляємо ключові слова-репрезентанти цього концепту в мові.

До обов'язкових критеріїв їх виділення належать частотність у мовленні, достатня абстрактність значення, загальновідомість, актуальність досліджуваного концепту для певного історичного етапу в розвитку мовної спільноти (Полюжин, 2015).

Ми проаналізували словникові значення лексеми *тоталітаризм*, подані в різних англomовних лексикографічних джерелах: 1) централізований контроль з боку самодержавної влади (Merriam-Webster, 2023); 2) політична концепція, за якою громадянин повністю підкоряється абсолютній державній владі (Merriam-Webster, 2023); - система управління, яка є централізованою і диктаторською, і вимагає повного підпорядкування державі (OED, 2002); 3) форма правління, за якої правитель є абсолютним диктатором (не обмежений конституцією або закони чи опозиція тощо) (Roget, 1964); 4) принцип повноти і необмеженості влади в уряді (Roget, 1964); 5) політична система, за якої влада має повний контроль і нікому не дозволяє протистояти їй (Cambridge Dictionary, 2023); 6) абсолютна влада, особливо коли вона здійснюється несправедливо або жорстоко (Roget, 1964); 7) політична доктрина, що відстоює принцип абсолютного панування (Roget, 1964).

Як результат можна визначити основні характеристики поняття ТОТАЛІТАРИЗМ, про які писали політологи К.-Й. Фрідріх і З. Бжезінський у своїй роботі *Totalitarian Dictatorship and Autocracy*, де тоталітарний диктаторський режим представлений як ідеальний тип, що охоплює шість взаємопов'язаних характеристик: єдина партія, ідеологія, механізм терору (абсолютний контроль за життям громадян з боку держави), монополія на комунікації (системи зв'язку та медіа), централізована економіка та монополія на зброю (Friedrich and Brzezinski, 1956). Найбільш загальне визначення поняття, яке ми досліджуємо, знаходимо таке: тоталітаризм (італ. *totalità* — сукупність, від лат. *totalitos* цілісний — той, що охоплює усе загалом) — політичний режим, спрямований на досягнення цілковитого (тотального) контролю держави над всіма сферами суспільного та приватного життя. (Кульчицький, 2021).

Застосувавши процедуру когнітивної інтерпретації, виокремлюємо ядро концепту ТОТАЛІТАРИЗМ, яке виражається семантичними компонентами, що є представлені такими лексемами, як КОНТРОЛЬ, ДИКТАТУРА, ПАНУВАННЯ, ВЛАДА. Мовними одиницями, що здійснюють базову вербалізацію концепту, вважаємо: *самодержавна, підпорядкування державі, абсолютний, репресії, централізований, тотальний*. У концептуальну систему концепту ТОТАЛІТАРИЗМ також входять такі субконцепти, як СТРАХ, НАГЛЯД (СПОСТЕРЕЖЕННЯ), ПРОПАГАНДА, ПАТРІАРХАТ. Оцінний

компонент концепту є переважно негативним. Він маніфестується лексемами *необмежений, несправедливий та жорстокий*.

Таким чином, у ході розвідки було встановлено, які лексеми омовлюють концепт ТОТАЛІТАРИЗМ, зокрема визначено ключові слова-репрезентантами та їх субконцепти. Результати не є вичерпними, тому ми плануємо провести більш ретельний компонентний аналіз концепту та дослідити, як відбувається омовлення зазначеного концепту в романі М. Етвуд «Оповідь служниці».

Список використаних джерел

- Селіванова, О. О. (2008). Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник [для студ.-ів філол. спец.-ей вищ. навч.-их закладів]. Полтава: Довкілля-К, с. 258.
- Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузгина Л. Г. (1996). Краткий словарь когнитивных терминов (Под общей редакцией Е.С. Кубряковой). М., 58.
- Степанов Ю. С. (1997). Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М. Наука.
- Полюжин, М. (2015). Поняття, концепт та його структура. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. РОЗДІЛ III. Теоретичні засади лінгвістичних досліджень. 4, 214-224.
- Merriam-Webster Dictionary. (2023). *Electronic Dictionary*. Retrieved from URL: <https://www.merriam-webster.com/thesaurus/totalitarianism>
- The Oxford Essential Dictionary of the U.S. Military. (2002). Oxford University Press. Retrieved from <https://www.oxfordreference.com/display/10.1093/acref/9780199891580.001.0001/acref-9780199891580-e-8376;jsessionid=CCF7BF062DA4C4981F38C51C71097051>
- Roget, P. M. (1964). Thesaurus of English Words and Phrases. L. : Penguin Books.
- Cambridge Dictionary.(2023). *Electronic Dictionary*. Retrieved from URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/totalitarianism>.
- Friedrich, Carl Joachim, and Brzezinski, Zbigniew K. (1956). Totalitarian Dictatorship and Autocracy. Cambridge, Mass: Harvard University Press, p. 367.
- Кульчицький С. В. (2021). Тоталітаризм. *Велика українська енциклопедія*. Retrieved from <https://vue.gov.ua/Тоталітаризм>.

СУЧАСНІ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІ СТУДІЇ

EKPHRASIS IN J. GALSWORTHY'S NOVEL *THE WHITE MONKEY*

Nina ALEKSIEIEVA, Zhanna KONONOVA

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine

Ekphrasis in the world of letters is a representation of artistic objects, such as a picture, a statuette, an engraving etc. The objects, which surround the characters, are

of anthropocentric nature. They also constitute part of chronotope, which, in its turn, participate in the development of the characters.

Thus, ekphrasis is an integral part of any fictional world. In ancient rhetoric the term meant any description (Braginskaya, 1977, p. 259). The potential of the figure of ekphrasis in ancient arts was extremely high (Grebeniuk, 2015, p. 80). The object of ekphrasis could be the sea, the dawn, the shore etc. Modern scholars follow a wider definition: the ekphrasis is understood as a mirroring of one art with the help of another. However, the term is mostly used in a narrower sense, that is the ekphrasis is interpreted as a literary description of the visual art (Chudakov, 1992). Ekphrasis can be a literary work itself, but as usual is part of the book. For the flexibility of the term L. Generaluk warns against the superficial attitudes to ekphrastic studies (Generaluk, 2018). The disclosure of the qualitative and quantitative characteristics of it adds to the understanding of the themes and messages of the literary work. Theory of translation can be also helpful in ekphrasis studies (Venuti, 2015).

An important role of visual arts in the modern culture causes a vested interest in this phenomenon. The history of the research into ekphrasis is relatively short. In Galsworthy's novels it is not studied at all, so our work seems to be relevant and new. The aim is to highlight how ekphrasis functions in the novel.

The key ekphrasis of the novel is the picture *The White Monkey*, which is presented to Fleur Forsyte. Here is a description: "... *Stripping the coverings off the picture, Fleur brought it in, and setting it up on the jade-green settee, stood away and looked at it. The large white monkey with its brown haunting eyes, as if she had suddenly wrested its interest from the orange-like fruit in its crisped paw, the grey background, the empty rinds all round—bright splashes in a general ghostliness of color, impressed her at once*" (Galsworthy, 1953, p. 144). This ekphrasis has a symbolic meaning, and the image of the monkey is the key image of the novel. First of all, the picture mirrors the disposition of its owner, Fleur, who is rich and outwardly happy, however spiritually unsatisfied. Similar to the monkey, which failed to enjoy the fruit, Fleur can't find happiness either in wealth, or in the material things acquired.

Yet the picture of the monkey characterizes not only Fleur, but also the lifestyle of the jet set, their vanity, spiritual void, the desire to enjoy the moment. One of the guests mentions that it is a picture of life. Fleur's husband says that the monkey has got no inside. Factually, this is also characteristic of Fleur and her companions.

Of great significance is the symbolic orange-like fruit in the monkey's paws. It is associated with the biblical forbidden fruit, which Fleur calls "*the passion fruit*". This is something which is not necessarily material, yet utterly desirable, something, which is to bring joy, but in fact brings only problems.

Illustrative are the colours of the painting. The background is gray, bleak (like the life of the characters), on which the orange rinds look like bright spots. They symbolize the moments, when the meaning and understanding of life seem to have been found, however the bleak time comes over again. Such a momentary happiness on the background of gloom is a modernist epiphany.

E. Goncharenko, the expert in modernism, claims that "... such an understanding happens on the background of doubts and ignorance, splashes of light against «opacity»; and that differs modernistic characters from those in realism, which are illuminated by the even light of the author's awareness" (Goncharenko, 2000, p. 16). Of modernistic nature also is the motif of aimlessness of life, pursuit of the unknown: "*We just want to use the minute, as we do not believe that anything can last long*" (Galsworthy, 1953, p. 152).

The plot of the picture also creates an allegorical image of civilization. The monkey is the incarnation of human tragedy. People are bound to permanently scramble for the unknown and to never be satisfied. One of the characters comments: "*That picture ought to be in the British Museum, sir, with the label: 'Civilization, caught out*" (Galsworthy, 1953, p. 146).

According to Galsworthy, humans always need new impressions. Give them powder and a match, and they, similar to the monkey with an orange, will blow themselves up out of the appetite for the unknown. In spite of the technical prowess, people are still monkeys in terms of spirituality. The image of the Monkey eventually expands to the metaphor and symbol, which give the title to the novel. The ekphrasis is logically related to the epigraph, which is the modernistic (neoromantic) vector of the book: "*No retreat, no retreat, / They must conquer or die / Who have no retreat! (Mr. Gay)*".

Neoromantic hero opposes himself to the world around, though, he tries to achieve the aim at any price and establish himself. This neoromantic pathos is incorporated in Fleur's husband's comment on the meaning of life: "*Through the hard knocks we shall see the stars*" (Galsworthy, 1953, p. 192).

Here it is possible to spot an existential component of the novel (it is known that neoromanticism is related to existentialism). It is an age-old desire to overcome, to make a choice and to understand oneself. Galsworthy's ekphrasis is multifunctional, which defines the ethical and philosophical depth of the novel.

Galsworthy also presents the description of another painting, which is semantically opposed to *The White Monkey*, that is the picture of a poor woman Vicky Bicket as a dryad ("Afternoon of a Dryad"). Unlike *The White Monkey*, which is observed only by "the chosen" guests of Fleur's house, the Dryad is displayed in a gallery. The visitors are attracted by the "colour values" (contrary to "ghostliness of colours" of the Monkey). The dryad is lying on the green grass in flowers on a bright summer day. The picture is imbued with the joy of life. Unlike *The White Monkey*, this painting is characterized via the dialogues of the characters, rather than by the author himself. One says: "*The asphodels remind me of the flowers in Leonardo's «Virgin of the Rocks»*" (Galsworthy, 1953, p. 221).

While *The White Monkey* is associated with the world of the rich with their spiritual void and bleak existence, "Afternoon of a Dryad" symbolizes the spirituality and naturalness of poor Vicky Bicket and those like her.

Thus, the ekphrasis in Galsworthy's work performs a characterizing function. It also tells the reader about the society described, conveys the messages, enriches the

reader with the added responses as well. The research also stresses the modernistic nature of the novel.

References

- Galsworthy, J. (1953) *The White Monkey*. Moscow: Foreign Language Publishing House.
- Generaliuk, L. (2018). Література і виклики екфрасису. Retrieved from <https://ukrlit.net/info/media/7html>.
- Grebeniuk, T. (2013). Visual Ekphrasis as a Means of Fiction Perception Organization. *Verbalni obrazy mystetstva (pp. 80 – 108)*. Kyiv: Kyivskyi Universytet
- Kobzei N. (2020). Екфрасис у творчості Володимира Вінниченка. *Науковий вісник гуманітарного університету. Серія: Філологія. № 45. Т. 1.* 34–37.
- Venuti, L. (2015). Ekphrasis, Translation, Critique. *Art in Translation*. Retrieved from <https://www.andfonline.com/doi/abs/10.2752/175613110X12706508989370>.

FUNCTION OF GUILT MOTIF IN THE NOVEL “THE KITE RUNNER” BY KHALED HOSSEINI Mariia HOROVENKO

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine

Khaled Hosseini is an Afghan-born American novelist who is known for his vivid depictions of Afghanistan. His father was a diplomat in the Afghan Foreign Ministry and his mother taught Farsi and history at a high school in Kabul. In 1976, the Foreign Ministry relocated the Hosseini family to Paris. They were ready to return to Kabul in 1980, but by then their homeland had witnessed a bloody communist coup and the invasion of the Soviet Army. The Hosseinis sought and were granted political asylum in the United States, and in September 1980 moved to San Jose, California.

His novels “The Kite Runner” and “A Thousand Splendid Suns” were international bestsellers, published in thirty-two countries. In 2006 he was named a US goodwill envoy to the United Nations Refugee Agency.

“The Kite Runner” was highly praised by the critics, who highlighted its gripping and unforgettable plot. “Rich in warmth and humour...full of haunting images” (*New York Times*). “A gripping read and a haunting story of love, loss and betrayal...” (*Independent*). “Hosseini is a truly gifted teller of tales...he’s not afraid to pull every string in your heart to make it sing” (*The Times*).

The given work is devoted to the study of the realization of “guilt” motif in the novel “The Kite Runner”. The topicality of the paper is defined by the lack of study of the system of motifs and their function in the novel. Literary critics and researchers mostly explored the theme of cultural trauma and identity in the novel. Undoubtedly, the universal themes in the novel are ethnic anxiety between the Hazara and Pashtun in Afghanistan and the immigrant experiences of Amir in the USA. That is why the analysis of the notion of cultural identity plays a pivotal role in the understanding of the main idea of the novel.

The motif of guilt contributes a lot to the development of the theme of identity, supporting it, strengthening the story, establishing the mood, evoking particular moments and reminding the reader of the important connections between the scenes.

According to the dictionary of literary terms, motif is “one of the dominant ideas in a work of literature, a part of the main theme. It may consist of a character, a recurring image or a verbal pattern” (Cuddon, 2013, p. 465). In other words, a motif is a recurring “idea” that appears frequently in the story. Motifs can be symbols, sounds, actions, words. As a literary notion motif can be analyzed on both structural and contextual levels. As a structural part of the novel, motif develops the plot, as the images making it up are seen as a chain of events. At the same time motif is a contextual part of the text because it can be apprehended sensuously and renders particular meaning.

Hosseini portrayed lives of Afghans, which are centered on their home and familial relationship. Afghanistan is a multiethnic country, connected by common religion. The idea of kinship plays a pivotal role in Afghan society. The fierce loyalty towards their clan, tribe is a common facet of all Afghans. Religion, culture, identity, traditions are the basic strands for Afghans. But above all they value allegiance. That is why betrayal is a heavy sin and a burden that the main character has to carry.

The motif of guilt and redemption is introduced in the setting, in the novel’s opening chapter when the phone call interrupts Amir’s comfortable life as a married man and a newly-published novelist in America. “*I knew it wasn’t just Rahim Khan on the line. It was my past of unatoned sins*” (Hosseini, 2013, p. 1).

Amir is haunted by a sense of remorse for betraying Hassan, for being a coward, for not helping him, for letting him be publicly humiliated. “*I made sure our paths crossed as little as possible, planned my day that way. Because when he was around, the oxygen seeped out of the room... Everywhere I turned I saw signs of his loyalty, his goddamn unwavering loyalty*” (Hosseini, 2013, p.83). He failed to help Hassan and now he has to carry the burden of his own mental trauma. “*I wished he’d give me the punishment I craved, so maybe I’d finally sleep at night. Maybe then things could return to how they used to be between us*” (Hosseini, 2013, p. 86).

The novel is told in retrospect where the flashbacks of Amir’s childhood, even before Hassan’s rape, are overshadowed by this act of violence and by Amir’s sense of remorse.

The plot revolves around Amir’s obsession to redeem his sins. Throughout the novel Amir struggles to find his true purpose and to forge his identity through noble actions. This obsession forced him to commit acts of expiation through his return to homeland. In this part of the novel the motif of guilt develops the main theme of cultural identity. Amir didn’t experience any crisis of identity in the USA. He rather feels himself a complete stranger when he returned to the devastated by war his home town Kabul. The guilt that makes him leave the comfort of his American life and set off on a dangerous journey in search of Hassan’s son drives climatic events in the novel. It’s here, in his homeland, he finally managed to find his true self, realize his identity and redeem his sins and at the same time.

References

- Alexander, J. (2004). *Towards a Theory of Cultural Trauma*. Berkeley: University of California Press.
- Baldick, Ch. (2008). *The Oxford Dictionary of Literary Terms* (3rd ed.). Oxford University Press. Retrieved from <https://www.oxfordreference.com/display/10.1093/acref/9780199208272.001.0001/acref-9780199208272-e-749?rskey=pG1c38&result=749>
- Childs, P., & Fowler, R. (Eds.). (2006). *The Routledge Dictionary of Literary Terms* (3rd ed.). Routledge. Retrieved from https://www.uv.es/fores/The_Routledge_Dictionary_of_Literary_Terms.pdf
- Cuddon, J. (2013). *A Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*. Pearson. Longman.
- Hosseini, K. (2013). *The Kite Runner*. Bloomsbury.

ГІПЕРТЕКСТ ЯК НОВА ФОРМА ТЕКСТОТВОРЕННЯ В ЛІТЕРАТУРІ

Ганна КНЯЗЬ

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
Україна

У сучасному світі глобальної інформатизації традиційна література почала набувати нових рис і відгукуватися на запити сьогодення. Звичні літературні твори втрачають свої канони, але здобувають інші змістові й формальні чинники для функціонування. Гіпертекстова література не є чимось зовсім новим і невивченим: науковці вже розробили понятійний апарат цього явища та визначили певні риси, за якими читач, літературознавець здатен ідентифікувати гіпертекстові твори й розуміє їхню техніку читання й методологію вивчення. Літературознавець П. Білоус зауважує, що до терміна «текст» було додано частку «гіпер» (грец. *huper* – над-, понад-) для того, щоб продемонструвати «ступінь надмірності чогось. Ідеться про намір виразити цим терміном нове розуміння тексту, його безмежну і всеохопну присутність у лінгвістичній та художньо-літературній свідомості» (Білоус, 2013, с. 134).

Поняття «гіпертекст» було введено Т. Нельсоном у 1965 році, коли науковець працював над створенням загальної системи електронних видань і архіву, впроваджуючи новітні ідеї у сфері комп'ютерної індустрії у 1960-х рр. За його тлумаченням, гіпертекст – це непослідовне письмо, текст, який розгалужується і дозволяє читачеві вибирати найкращий спосіб читання на інтерактивному екрані. Звідси і виходить поняття гіпертекстової літератури як такої, що є нелінійною за своїми розгалуженими сюжетними лініями або сторінками. Читач обирає зручний для нього спосіб читання, переходячи з одного гіперпокликання на інше. При цьому послідовність натискання гіперпокликань може бути різною. Від обраного алгоритму читання залежить побудова сюжетного каркасу з різним колізіями, кульмінацією і структурою. На думку Т. Нельсона, гіпертекст не може мати ієрархічну структуру, оскільки форми інформаційних схем не вкладаються в парадигму ієрархії. Паралелізм,

перехресні зв'язки, взаємне проникнення й одночасна присутність одного й того ж самого елемента в різних місцях унеможлиблюють функціонування ієрархічної структури в межах гіпертексту. Т. Нельсон вважає, що гіпертекст являє собою неієрархічне утворення з багатьма агентами, що знаходяться у складних взаємовідносинах між собою, створюючи розгалужений текст, що стає дієвим відповідно до запиту читача (Rizer, 2021). Подібне тлумачення поняття «гіпертекст» представлено в «Літературознавчій енциклопедії», де міститься стаття, що присвячена означеній проблемі: «Гіпертекст (грец. *hyper* – над, надміру і латин. *textum* – тканина, зв'язок, будова) – текст із фрагментами, що пов'язують його з іншими текстами. Дає змогу читачеві обрати один із шляхів його прочитання» (Ковалів, 2007, с. 229).

Одним із перших прикладів гіпертекстової літератури є твір М. Джойса *“Afternoon, a story” – On reading* (1980). Оповідання розповсюджувалося серед читачів на дискеті, де був розміщений твір із множинними гіперпокликаннями, що уможливлювали вибір читача щодо його/її преференцій у визначенні порядку процесу читання. Читач на свій вибір переходив за різними покликаннями на кожній сторінці, створюючи у такий спосіб свій власний сюжет. Читач мав необмежену кількість спроб різного прочитання твору залежно від того, які покликання він/вона обирав/ла. Серед інших зразків гіпертекстової літератури можна виокремити твори Дж. Дугласа *I Have Said Nothing* (1994) і Ш. Джексона *My Body – A Wunderkammer* (1997). Останній твір цікавий тим, що представлений у вигляді жіночого тіла. Читач, натискаючи відповідну частину тіла, може чути звук, із яким його асоціює оповідач, далі розкривається історія, що безпосередньо пов'язує оповідача з цією частиною тіла. У 2001 році гіпертекстовий твір К. Фішер *These Waves of Girls* отримав нагороду від організації електронної літератури (міжнародної організації, яка займається дослідженням літератури, створеної для цифрових носіїв). У творі представлені три періоди життя оповідача (у віці 4, 10 і 20 років), що пов'язані між собою словами, картинками, фразами і мають аудіальний супровід. У 2011 році українське видавництво «Гран-Т» опублікувало книгу «Людина в масці», що містила діалоги, листування з інтернет-мереж без авторства. На думку П. Білоуса, цей твір є гіпертекстом, який умовно можна вважати літературним, попри те що в ньому є персонажі, зародки сюжетів із конфліктами, а також мова як знакова система, але вона без фіксованого початку і завершення (Білоус, 2013, с. 135).

Однією з ознак гіпертекстової літератури є її відкритість і множинність: автори гіпертекстових літературних творів збирають різні сегменти розповіді, картинки, цифрові сторінки, а далі читач сам обирає спосіб навігації у межах твору. Немає визначеного старту і фінішу, також відсутня і середина – все залежить від читача, який може провести години, читаючи твір, а може обмежитися і декількома хвилинами. Із цього випливає унікальна особливість гіпертекстової літератури в контексті взаємодії автор – читач: кожен читач проходить свій шлях прочитання такого відкритого тексту, тому немає однакового читацького досвіду або інтерпретації. Саме цифровий світ

уможливило існування і функціонування гіпертекстової літератури. На думку А. Татаренка, «гіпертекст (у літературознавстві) – організація текстового матеріалу таким чином, що він перетворюється на систему текстових одиниць, представлених не в лінійній послідовності, а як множинність зв'язків та переходів (Татаренко, 2011, с. 103).

Однак П. Білоус слушно зауважує, що творчість митця, яка може складатися з віршів, нарисів, романів, поем тощо, загалом становить гіпертекст, у якому неможливо визначити початок і кінець: «Це текстовий простір, який письменник творить як образ пізнаного світу, і світ для нього є безмежним текстом» (Білоус, 2013, с. 134).

Гіпертекстова художня література і поезія складається з текстових фрагментів, що можуть бути перебудовані читачем або можуть читатися у нелінійний чи множинний спосіб. Зазвичай гіпертекст являє собою текстові частини, що відомі як вузли або електронні сторінки, які пов'язані між собою у складну систему взаємодії неієрархічної побудови.

Список використаних джерел

- Білоус, П. В. (2013). *Теорія літератури*. Київ: Академвидав.
- Ковалів, Ю. І. (Ред.). (2007). *Літературознавча енциклопедія*: у 2 т. Київ: ВЦ «Академія».
- Татаренко, А. Л. (2011). «Гіпертекст», «гіпертекстуальність», «єргодична література»: походження та окремі аспекти функціонування термінів. *Studia Slavica*, (11), 102–116.
- Longhi, R. (2001). “Afternoon, a story” – On reading. Retrieved from https://www.academia.edu/38243602/_afternoon_a_story_on_reading
- Nadkarni, S. (2013). “My Body – A Wunderkammer” by Shelley Jackson, et al. Retrieved from <https://iloveepoetry.org/?p=6737>
- Rizer, A. (2021). *A Guide to Hypertext Literature*. Retrieved from <https://bookriot.com/a-guide-to-hypertext-literature/>

ЗМІСТОТВОРЧІ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНІ ЗАСОБИ В ТВОРЧОСТІ

ДЖАНЕТ ВІНТЕРСОН

Олена ЛАЗАРЕВА

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
Україна

В процесі створення художньої картини світу літературного твору сучасні письменники використовують здатність тексту творити власний смисл за допомогою відсилань до інших текстів. Цей процес відбувається внаслідок «певних стратегій суб'єктів комунікації – автора і читача, які мають певний обсяг ерудиції» (Шаповал, 2009, с. 22). У своїх наукових студіях М. Шаповал обґрунтовує доцільність аналізу інтертекстуальних складових художнього тексту: його доречно проводити тільки за умови змістовності міжтекстової взаємодії. Читач при цьому декодує цей зв'язок між текстами та «сприймає авторську інтенцію у процесі інтерпретації тексту» (Шаповал, 2009, с. 22).

Предметом аналізу цієї наукової розвідки є творчий доробок Джанет Вінтерсон. Міфопоетика романів Дж. Вінтерсон являє собою унікальні комбінації фольклорних та міфологічних архетипів. Письменниця створює своєрідну галерею образів, у якій традиційні образи та відомі історичні персонажі вписані у контекст сучасних реалій. Таким чином створюється авторська міфологія.

Носіями гармонії та естетики ідеологічного дискурсу роману «Пристрасть» (1987) виступають суб'єкти твору (автор та читачі). Вінтерсон використовує цілу низку алюзій на культові тексти, створюючи складну багаторівневу мережу зв'язків між різними персонажами та подіями.

Зважаючи на те, що творчість Джанет Вінтерсон містить у собі велику кількість посилок на інші літературні твори, можна виділити кілька прикладів прямих алюзій в її романі «Пристрасть».

В оповіді згадується вірш Персі Шеллі «Заповіт» («Ozymandias»), який міститься в листі, що герой роману Генрі Пелгем отримує від своєї матері. Цей вірш містить історію падіння влади над світом і символізує те, що всі імперії і правителі нарешті зникають, незалежно від їхньої сили і слави. Пріоритетним для авторської ідеології Вінтерсон була гендерна та соціальна рівноправність.

Також у романі «Пристрасть» наявні численні алюзії на біблійний текст. Оскільки Анрі виріс в сім'ї з віруючою матір'ю та дуже багато часу проводив в компанії священника, його розповіді насичені біблійними образами та мотивами. Так, зустрівши жінку під час Різдва, герой роману згадує: *"One woman I met crawling home after an officer's party said she'd lost count at thirty-nine. Christ lost consciousness at thirty-nine"* (Winterson, J., 1997, p. 35). Нестерпність життя жінки під час війни втілює паралель між її 39-ма гвалтівниками і 39-ма ударами, які довелося витерпіти Ісусу Христу під час суду римського прокуратора Понтія Пілата. Зважаючи на особливе ставлення Анрі до Бога і віри, а також згадуючи перші дні Анрі в армії, коли старший офіцер повів солдат до борделю, це порівняння відображає його розуміння і співчуття до страждань цієї і інших жінок у схожій ситуації та долі, яка випала на їх життя – покірність і обслуговування ними солдат в армії проти власної волі.

Це не єдине звернення Вінтерсон до релігійної проблематики. Особливу роль в романі відіграє образ Божої Матері, який проходить лейтмотивом через весь твір. Він символізує кожен жіночий образ, а також велику силу, яка благоволить їй у житті та сприяє добру. Для Анрі образ Діви Марії є тотожним з образом його власної матері. Так, коли він розповідає про історію своєї матері, і як вона вийшла за його батька, він каже: *"Quite without fear, because she believed in the power of the Virgin, my mother presented herself to Claude (my father) and asked to be taken to the nearest convent"* (Winterson, J., 1997, p. 36).

Проте ірландець Патрік у розмові про Діву Марію зазначає, що чоловікам не слід намагатись молитись їй, адже вона благоволить тільки жінкам: *"The Blessed Virgin's a woman too, for all that she's Holy and there's no man I know can get his own way with her. You can pray all day and all night and she won't hear you."*

If you're a man, you'd much better stick with Jesus himself" (Winterson, J., 1997, p. 35).

Сюзанна, головна героїня роману, втілює міфічну фігуру Орфея, який шукав свою кохану Еврідіку в аду. Однак, як і Орфей, Сюзанна знаходить лише тіні своїх минулих страждань.

Ремінісценції є невід'ємною частиною творчості Джанет Вінтерсон. У романі «Пристрасть» значимим є ряд елементів-ремінісценцій до інших творів та літературних традицій. Наприклад, відсутність відображення сонця в романі нагадує про типовий сюжетний мотив романів Джозефа Конрада. Деякі герої та топоси роману, такі як Венеція та образ Наполеона, також можуть бути ремінісценціями до інших літературних творів та історичних подій.

Ремінісценції образу Франції VIII сторіччя є важливим авторським засобом інтертекстуальності. Тема *історії (history/story)* висвітлюється в романі в особливому ракурсі. Вінтерсон наголошує на необхідності для кожної людини висловлювати власну версію минулих подій і робити таким чином свій внесок у створення історичного процесу: *"Trust me, I'm telling you stories. ... I can change the story. I am the story"* (Winterson, J., 1997).

Основна відмінність тексту Вінтерсон від традиційного історичного роману полягає в тому, що історіографічна метафікція свідомо грає на правдах і вигаданих фактах історичних записів. Ці інтертекстуальні посилання стосуються як літературного, так і історичного опису. Його мета – не лише представити історичні факти, а й пізнати певні особливості певного періоду завдяки вигаданому головному герою, який розповідає історію зі своєї особливої точки зору. Автором представляється образ того, як щось могло бути в той період часу. Прикладом цього є розповіді Анрі про армію, солдатів, жителів міста, Наполеона, а також казкові розповіді Віллanelь.

Вінтерсон протиставляє добре впорядковані табори Наполеона у Франції та звивисті ілюзорні канали Венеції. Представляючи Венецію «city of disguises» (Winterson, J., 1997, p. 110), місце, де і Анрі, і Віллanelь можуть відкинути минуле й почати заново, Вінтерсон оцінює мінливість, яку обіцяє місто: *"This is a living city. Things change"* (Winterson, J., 1997, p. 124).

Венеція зображена як «живе місто», Віллanelь проводить аналогію між дослідження мінливого ландшафту та формування ідентичності. Ідеалізований незвіданий ландшафт є символом звільнення, незважаючи на фізичні обмеження простору та місця. Віллanelь описує цей процес: *"What you are one day will not constrain you the next. You may explore yourself freely"* (Winterson, J., 1997, p. 164). Саме так і структура Венеції формуються не планами її лідерів, а духом своїм мешканців.

Венеція роману «Пристрасть» є не стільки реальним топосом, скільки моделлю зміни, двозначності та випадковості. Зокрема для Віллanelь Венеція – місто нещасних випадків, як романтичних (випадкова зустріч старого коханого), так і фатальних (смертельні парі та загроза утоплення). Вона називає Венецію «містом лабіринтів»: *"This is the city of mazes. You may set off from the same place to the same place every day and never go by the same route. If you do so, it will be by*

mistake” (Winterson, J., 1997). Венеція в романі реальна, достовірно історична описана, але одночасно вона не нанесена на карту та недоступна для дослідження.

У своєму романі «Пристрасть» Вінтерсон описує історичні факти з точки зору героїв. Розповідь зосереджена навколо скромного слуги Наполеона, кухонного хлопця, який скручує курям шії, а Наполеон з’являється лише як орієнтир і точка опори, і говорить лише кілька речень у романі. Персонажі беруть участь у подіях, які можна історично перевірити, але основне значення надається уяві, а не фактам. У романі імператор Франції пов’язаний з куркою, він показаний програвачем у іграх і зображений як комічна фігура в його найінтимніших діях, які не є контекстами, які зазвичай асоціюються з Наполеоном Бонапартом. Ця сатирична версія Наполеона є елементом специфіки стилю письма Вінтерсон, в спробі перевернути очікування читача щодо історії. Коли Вінтерсон зображує імператора в незвичайних контекстах, письменниця відкриває можливість до множини інтерпретацій. Таким чином авторка наголошує на штучності літератури та мови. Подібно до багатьох романів такого типу, Вінтерсон порушує традиційне припущення про те, що реальність може бути прямо віддзеркалена у оповіді. Значення розглядається як множинне й неоднозначне, і нам пропонується така ж дійсна, як і бачення Наполеона, точка зору знищувача курячих ший. Відповідність між реальністю та мистецтвом, запропонована романами реалістичної традиції, порушується:

This morning I smell the oats and I see a little boy watching his reflection in a copper pot he's polished. His father comes in and laughs and offers him his shaving mirror instead. But in the shaving mirror the boy can only see one face. In the pot he can see all the distortions of his face. He sees many possible faces and so he sees what he might become. (Winterson, J., 1997, p. 26).

Використання міфопоетичних засобів відкриває широкі можливості для створення унікальної авторської картини світу та концепції особистості, дає змогу показати історичні факти у новому ракурсі. В своїх творах Жанет Вінтерсон розглядає актуальні соціальні проблеми та надає глибинний розуміння людської природи. Тому її творчість є цікавою та значимою для вивчення не лише в рамках літературознавства, а й психології та культурології.

Список використаних джерел

- Копистянська Н. (2012). *Час і простір у мистецтві слова*. Львів: ПАІС.
- Шаповал М. (2009). *Інтертекст у світлі рампи: міжтекстові та міжсуб’єктні реляції української драми*. К.: Автограф.
- Beaumont, A. (2014). Exile and Freedom in Jeanette Winterson's «The Passion». *Venice, the British Inner Cities, and the Cultural Politics of Disenfranchisement*. 55, No. 2, 270-303.
- Winterson, J. *The Passion* / J. Winterson. (1997). New York: Grove Press.

СУЧАСНИЙ СТАН ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ПІДЛІТКІВ

Таїсія ЛАЗАРЄВА

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
Україна

Сьогодні часто доводиться чути про те, що сучасні школярі мало читають чи не читають зовсім. У зв'язку з розвитком сучасних цифрових інформаційних технологій друковані книги йдуть на другий план. Існує стала думка, що сучасні підлітки втратили інтерес до читання. Така думка виходить зі спостережень вчителів де учні без особливого бажання освоюють твори класичної української літератури, запропоновані шкільною програмою. Учні не стали читати менше, але коло їх читання звузилося, тому старшому поколінню здається, що молодше перестало читати зовсім. Однією з причин втрати інтересу до читання вважається відсутність культури дозвільного читання (Білоус, 2009).

Розглянемо користь сімейного читання:

1. Сімейне читання сприяє прищепленню дитині любові до читання без примусу.
2. Читання книги вголос для всієї сім'ї покращує у неї техніку та швидкість читання.
3. Спільне читання та обговорення прочитаної книги зміцнює сімейні зв'язки.
4. Є можливість запитати дорослого про незрозумілі цілі в книзі, поставити питання прочитаному. Це суттєво підвищує авторитет батьків.
5. Сімейне читання дозволяє дорослому брати участь у житті підлітка, пізнати світ його інтересів.

Людина, що добре читає, швидко вловлює сенс прочитаного, виявляє головне. Висока техніка читання сприяє його емоційній виразності, підвищує ступінь сприйняття та глибину розуміння. Якщо людина багато читає, то має великий обсяг інформації. Добра книга дає уроки високої моральності. Віра в добре, світле підтримується образами улюблених героїв, на яких хочеться бути схожим, вчинки яких захоплюють (Білоус, 2009).

Не секрет, що література дуже впливає на формування підростаючого покоління. Підліток, який багато читає набуває свого погляду на світ, бачить різноманітність доль та можливостей. Невипадково підліткова література стоїть на особливому місці у письменників і вчителів, тому що саме в цьому віці вперше задаються хвилюючі питання, пізнається перше кохання, трапляються інші події, що дозволяють зрозуміти цей різноманітний світ.

Підліткова література займає спеціальний пласт на книжковому ринку. Все тому, що саме ці книги можуть стати найважливішими в житті підростаючого покоління, особливо в цей важкий період, коли у свідомості оформлюються глобальні питання про життя, про людську несправедливість і біль і, звичайно, про перше кохання. Читаючи такі твори, людина може отримати відповіді на хвилюючі питання, розібратися зі своїм внутрішнім світом. Підліткова література включає багато аспектів. Наприклад, деякі можуть розповісти про вірну дружбу, кохання, про внутрішній світ різних людей. Багато сучасних

авторів пишуть про самих підлітків, про їхні проблеми на шляху дорослішання і дух, що ще не зміцнів. Такі книги покликані показати все різноманіття нашого світу в людських стосунках. Інші ж автори розповідають про пригоди, подвиги та інші гідні діяння головних героїв. Все це дозволяє ширше дивитися на навколишню дійсність, прагнути досконалості та розвивати свої якості (Баран, 2015).

Підліткова література для дівчаток та хлопчиків у сучасному світі не має чітких меж. Звичайно, хлопчаки не люблять читати сльозливі історії про кохання та глибокі стосунки, але в іншому підлітки обох статей читають практично однакові книги.

Що можна сказати про популярність жанрів у сучасних підлітків? Наші підлітки читають практично все, оскільки способів отримати бажану книгу зараз набагато більше, ніж було у наших дідусів та бабусь. Але особливо популярні твори у жанрі фентезі чи звичайної фантастики. За їх допомогою можна поринути у вигаданий і нереальний світ, відчувати смак пригод (Білоус, 2009).

Сьогодні поступово заповнюється сегмент підліткової художньої літератури безпосередньо для підлітків. Такі книги характерні глибокими переживаннями, глобальними питаннями та мріями. Деякі розповідають про кохання, деякі про звичайне життя, але всі вони торкаються тих питань, яким раніше не надавалося значення. Розглянемо нижче що читають сучасні підлітки і яким книжкам надають перевагу.

Сучасна література збагатилася новими творами, а саме: С.Гридін «Каратистка», І.Мацко «Перший сніг», О.Остап'юк «Столик у кав'ярні», М.Морозенко «Мрія прийшла раніше», Л.Загоровська «Квітка для Ксені» й ін. Яскравими репрезентантами в напрямі розвитку підліткової літератури в Україні є В.Рутківський «Потерчата», Галина Малик «Злочинці з паралельного світу», З.Мензатюк «Як я руйнувала імперію», Д.Матіяш «Марта з вулиці Святого Миколая», О.Луцевська «Інший дім» та Г.Рис «Намалюй мене пташкою».

Таким чином, підлітки читають, але мало. Прищепити інтерес до читання можуть сімейні читання, уроки літератури, реклама читання сучасної цікавої літератури. Підлітки читають класичну українську літературу переважно у межах шкільної програми. Читацькі уподобання обмежуються не класичною, а сучасною, частіше перекладною літературою. Підлітки воліють психологічну літературу для підлітків, тому що бачать шляхи вирішення своїх проблем, а також жанри фентезі та жахів, які збуджують фантазію, емоції, дають зустріч із дивом, якого не вистачає у звичайному житті.

Список використаних джерел

Баран У. *Підліткова література: український стрибок та європейський стандарт*. Retrieved from <http://litakcent.com/2015/12/01/pidlitkova-literatura-ukrajinskyj-strybokta-jevropejskyj-standart/> (дата звернення: 26.02.2023).

Біла Н. (2017). *Крута компанія*. Київ: ВЦ «Академія».

Білоус П. (2009). *Вступ до літературознавства. Теорія літератури. Психологія літературної творчості*. Житомир: ПП «Рута».

Галич О., Назарець В., Васильєв Є. (2001). *Теорія літератури*. Київ: Либідь.

ПЕРЕХІД ВІД КОМІЧНОГО ДО ІРОНІЇ: ОБРАЗ ПЕРЕОДЯГАННЯ В ОПОВІДАННІ С. АНДРУХОВИЧ «РУТ» Ілля МОКРЯКОВ

Київський університет імені Бориса Грінченка, Україна

Стрімкий розвиток суспільства веде до змін, в тому числі і до змін у поглядах на цінності та традиції, зміни у поглядах, відповідно, призводять до зміни ставлення людей до того чи іншого явища. І найбільш чутливим у реагуванні на ці зміни є мистецтво, саме мистецтво першим фіксує ці зміни і має на меті продемонструвати їх людям (суспільству), митець ніби запрошує інших людей до рефлексії разом із ним. У цьому дослідженні мова піде про зміну ставлення до явища переодягання, тобто коли людина вдягає одяг, позначений як одяг, протилежний до її гендеру, і як у творах авторів-постмодерністів це явище відображається. На нашу думку, дослідження цього питання є досить *актуальним*, адже за останні десятиліття ставлення до цього явища і певних гендерних стереотипів сильно змінилось.

Мета – встановити, яку роль відіграють, яку функцію виконують образи з такою художньою деталлю, як переодягання (на матеріалі оповідання Софії Андрухович «Рут»).

Методологія. Під час аналізу ми будемо спиратись на методи гендерних студій, герменевтику і частково на порівняльне літературознавство.

Насправді явище переодягання чоловіка в жіночий одяг (як і жінки – в чоловічий) має досить давню історію і було започатковано ще в Давній Греції, коли в театрі жіночі ролі грали чоловіки, і тому вимушені були приміряти на себе їхній одяг та відтворювати їхню поведінку. Щодо переодягання жінки в чоловічий одяг – явище більш нове і пов'язане з Середньовіччям. Аналіз історії цього явища не є метою нашого дослідження, проте детально розкривається в статті науковця В. Рябокляча «Явище переодягання: на зламі цінностей».

Як зазначає дослідник, «в мистецтвознавчих публікаціях, присвячених дослідженню комічного, тема переодягання розглядається виключно як засіб досягнення ефекту комічного» (Рябокляч, 2016, с. 66). В якості яскравих прикладів цього він наводить відомі кінофільми «Тутсі» та «В джазі лише дівчата». Так, в ході аналізу ним цієї наукової проблеми він доходить висновку, що «не можна однозначно стверджувати, що мова йде виключно про комічне, хоча те, що саме комічне лежить на поверхні явища, відразу впадає у вічі» (Рябокляч, 2016, с. 69). Цей аспект для нас і цікавий, адже в оповіданні Софії Андрухович «Рут» переодягання не подається як щось комічне, а навіть навпаки.

Так, відповідний епізод в оповідання «Рут» починається із зображення Фріца – самовпевненого («я знаю, чого я насправді вартий») (Андрухович, 2005,

с. 14) великого і гладкого чоловіка, що із задоволенням роздивляється себе в дзеркалі, добирає жіночий одяг та аксесуари, які зрештою одягає. Виразною деталлю його зовнішності («підпахви чисто виголені, чистіше навіть, як у Рут») (Андрухович, 2005, с. 15) авторка відсилає до згаданих на початку твору типових рис гамбурзьких дівчат.

Тим не менш, Фріц в цьому оповіданні представлений як носій типово чоловічих рис: навіть під час переодягання він демонструє не аби яку впевненість у собі та своїх діях, він вкрай задоволений своєю зовнішністю (хоча вона не описана як ідеальна). Рут також сприймає його в такий спосіб: вона бачить його як «справжнього чоловіка, а не м'яку іграшку», вона сприймає його як когось, хто – принаймні фізично – набагато сильніше за неї. Також в якості підтвердження того, що Фріц – носій не просто типових чоловічих рис, а саме тих, що насаджені патріархальним суспільством, можна використати наступну його думку: «після такого смачного, ситного обіду доречно буде скористатися... себто ошчасливити Рут...» (Андрухович, 2005, с. 13). Персонаж таким чином описує бажання інтимної близькості, і перша його думка – це саме слово «скористатися».

Авторка ніби переконує нас, що чоловік Фріц, здійснивши акт переодягання, як по диву одразу став «жіночним», адже жодним чином Софія Андрухович не вказує на комічність, незграбність, абсурдність чи якусь подібну рису в ситуації. З нашої точки зору такий підхід до опису і зображення можна вважати іронізуванням авторки над гендерними стереотипами. Так, ось герой Фріц «магічним» чином став «жіночним», це не зображується комічно, але все ще просте переодягання в жіночий одяг не зробило з нього жінку.

Висновки. Проаналізувавши невелике оповідання Софії Андрухович «Рут», ми з'ясували, що функція образу з художньою деталлю переодягання – це насамперед іронізування над гендерними стереотипами, своєрідна критика їх у такий спосіб, глузування не над людиною, яка носить одяг, який маркований як одяг для людей іншого гендеру, а над власне тим, що є причиною цього маркування. Роль цього образу в тексті справді важлива: з його допомогою авторка показує, що насправді має значення при ідентифікації людини: не те, що він чи вона носить спідницю або великі шорти, а те, які думки, яку позицію має, озвучує, та, що головне, який вона отримала (та продовжує отримувати) досвід.

Список використаних джерел

- Андрухович, С. (2005). *Жінки їхніх чоловіків*. Івано-Франківськ, Лілея-НВ.
- Рябокляч, В. (2016). Явище переодягання: на зламі цінностей. *Вісник Донбаського державного педагогічного університету. Серія: Соціально-філософські проблеми розвитку людини і суспільства*, 5, 64–74.

**МОТИВ АПОКАЛІПСИСУ
В АНГЛОМОВНОМУ АНТИУТОПІЧНОМУ ДИСКУРСІ
Інна ПОДГУРСЬКА, Мирослава СЕНЮК**

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
Україна

Література кожної доби, наряду і течії характеризується певними комплексами мотивів, які використовуються для передачі сучасних концепцій та ідей через твори мистецтва або наукові публікації. Антична література пронизана міфологічними та анакреонтичними мотивами, література середньовіччя використовувала мотиви Божественного провидіння, фатуму, кохання до Прекрасної Дами, морального випробовування героя. Для доби Відродження характерні мотиви повноти, радощів буття, мандрівки та інші, а для бароко – мотиви боротьби світла й темряви, Бога й Диявола.

Імплементація «усталеного комплексу мотивів» (Кушнірова, 2004) властива не лише літературним течіям, а й окремим жанрам. Так, жанр антиутопії, базується на використанні певних лейтмотивів, в тому числі архетипічних, міфологічних і біблійних, «які в свою чергу сприяють формуванню жанрової своєрідності і пізнаваності антиутопії» (Подгурська, Сенюк, 2022, с. 186). Мотиви в антиутопічному дискурсі можуть бути різноманітними, але найбільш частотними є: мотиви контролю та репресії, мотиви єдиновладдя й ідеального дисциплінарного інституту – паноптикуму, мотиви страху і крові, мотиви технократії, загострення екологічних проблем, перевтілення людини, пропаганди, маніпуляції й багато інших.

Основною метою нашого дослідження є вивчення мотиву апокаліпсису і постапокаліпсису. Цей мотив часто зустрічається в антиутопічному дискурсі та вивчається багатьма науковцями, що свідчить про його актуальність у сучасному літературознавстві. Постійний інтерес до жанру антиутопії, взагалі, й мотиву апокаліпсису, зокрема, постійно підкріплюється ще й реаліями сьогодення, бо постійна загроза існуванню людства, на яку звертають увагу письменники-антиутопісти, не зникає, а лише постійно видозмінюється. За останнє сторіччя антиутопія багаторазово еволюціонувала від класичної антиутопії як «пласту літератури, яка чітко демонструє побоювання сучасників щодо формування автоматизованого світу, де більшість людей виявляться непотрібними, або трансформуються у своєрідний придаток машини, гвинтик бездушного механістичного суспільства» в антитоталітарну дистопію, «яка вбачає головну загрозу для людства в соціально-політичних процесах глобалізації, ідеологізації й уніфікації, з метою будови «Єдиної держави» , де кожен член суспільства буде так само працювати як частина, гвинтик, налагодженої державної машини, безвідносно власних бажань людини, її пристрастей і амбіцій» (Подгурська & Колташева, 2022, с. 457); наступним кроком стала неокласична антиутопія, що «піддає сумніву позитивний вплив штучного інтелекту, а іноді й вказує на пряму загрозу людству» (Подгурська & Колташева, 2022, с. 457). Кінець ХХ століття приніс новий виток розвитку дистопії, а саме постнеокласичного типу антиутопії, «в основі якого лежить

загроза гибелі людства через потенційну можливість навмисного або випадкового зараження вірусом, зміни людського генома, застосування біологічної зброї, мутацій людини внаслідок бактеріологічної війни тощо. Темі екологічної загрози, «П'ятсот мільйонів Бегуми» Ж. Верна, ядерного постапокаліпсису «Завжди приходять додому» Урсули К. Ле Гуїн, перенаселення і вичерпання природних ресурсів «Популяційна бомба» Пола Ерліха, можливості повеней внаслідок глобального потепління «Світ, що потонує» Дж. Балларда і багато інших постійно набувають певного переосмислення у світовій літературі, ба більше, виходять на перший план у зв'язку з бурхливими глобальними подіями останніх десятиріч.

Філософи й політологи, такі як Г. Маркузе, Е. Лаклау та М. Фуко, розглядали апокаліпсис як наслідок кризи, нерівності та децентралізації влади, але й, водночас, як потенційну можливість зміни соціального ладу на краще. Вони наголошували на необхідності забезпечення свободи та індивідуальної автономії від державної влади. Культурологи Ф. Джеймсон та Ж. Бодрійяр, досліджували мотив апокаліпсису як прояв культурного імперіалізму та глобалізації, що приводять до загрози існуванню мультикультурності та індивідуальності.

Постапокаліптична антиутопія характеризується негативною модальністю, що зумовлено небезпечним характером технологічного псевдо-прогресу. Наслідки апокаліпсису можуть бути різними: нестача ресурсів, боротьба за владу та ресурси, руйнування соціальних та економічних структур, погіршення стану здоров'я й життєвих умов людей, зміна соціальних цінностей та норм, загроза виникнення нових хвороб та епідемій.

Мотив апокаліпсису в літературі може реалізовувати певні теми та ідеї за допомогою різних складових. Наприклад, імплементація ключових символів, з яких складається мотив апокаліпсису: катастрофічні події, такі як природні катаклізми, пожежі, повені, епідемії тощо; воєнна символіка; релігійні символи, такі як ангели, демони, Божественний суд, Армагеддон тощо; міфічні істоти, що асоціюються зі злом або чимось загадковим і невідомим, такі як Диявол, дракони, химери, відьми тощо; символи руйнування і занепаду, гниль, розклад, відсутність життя; символи поновлення і відродження, які можуть з'являтися в фіналі апокаліптичного наративу, такі як перероджена земля, новий світ, нові перевтілення людини та інше.

Звернення до релігійних, міфічних й абстрактних символів сприяє створенню образів знищення й відновлення, складає основу морально-етичного пафосу антитоталітарних творів. Мотив апокаліпсису може бути використаний як інструмент для створення напруження, підвищення драматичності твору, а також для висвітлення питань, пов'язаних із екзистенціалізмом, есхатологією та іншими аспектами людської духовності. Нерідко загострений соціальний та політичний контекст постапокаліптичних творів підсилюється через використання специфічного пейзажу, хронотопу й кольорової семантики творів.

Поєднання цих символів і образів і створює мотив апокаліпсису в літературі, який своєю чергою перехреснується, накладається, поєднується з

іншими мотивами, видозмінюючись і утворюючи все нові й нові мотивні утворення. Мотив апокаліпсису максимально розкриває свій ідейно-художній потенціал в таких жанрах як антиутопія, постапокаліптична фантастика, література жахів, фентезі, детектив та інші. Його можна імплементувати як безвідмовний інструмент для створення особливої атмосфери загрози або ефекту саспенсу, що викликає у читача гострі, незабутні емоції.

Список використаних джерел

- Кушнірова, Т.В. (2004). Мотив як літературознавча категорія: ознаки і типологія. *Вісник Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка*, 1 (34), 3–11.
- Подгурська, І.О. & Колташева Д.О. (2022). Типологія жанрів художньої антиутопії. V *International scientific and practical conference “Modern and global methods of the development of scientific thought”*, 456-458.
- Подгурська, І.О. & Сенюк, М.М. (2022). Християнські мотиви в романі Маргарет Етвуд «Оповідь служниці». *Актуальні питання гуманітарних наук*, 58 (2), 184 – 190. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/58-2-26>
- Baudrillard, J. (2014). *Inner Experience*. Albany: State University of New York Press.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Vintage Books.
- Marcuse, H. (1991). *One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*. Boston: Beacon Press.
- Weisman, R. (1959). Toward a Classification of Apocalyptic Motifs. *The Harvard Theological Review*, pp. 1–48.

ОРГАНІЗАЦІЯ НАРАТИВУ ПРО ГОЛОДОМОР У ПОЕМІ ЯРА

СЛАВУТИЧА «МОЯ ДОБА»

Олександр СМІРНОВ

Запорізький національний університет, Україна

Український ліро-епос про реалії Великого голоду 1932–1933 рр. характеризується розмаїтістю наративних стратегій. Автори звертаються до різних форм організації оповіді з метою підбору потужних ракурсів для відтворення історичної дійсності того часу.

Зокрема, поема Л. Бенедишин «Червоне пекло» позначена мозаїчною композицією, що вибудовує стереоскопічне уявлення про Голодомор через сукупність точок зору учасників подій. У ліро-епосі Н. Виноградської спостерігається тяжіння до поліжанрових тенденцій з установкою на формування об'єктивного погляду на Великий голод крізь призму амальгами суб'єктивної оповіді та фактографічних вставок. А у творах І. Качуровського та Г. Жученка (Яра Славутича) за основу взято автобіографічний стрижень, котрий дозволяє реципієнту ознайомитися з охудожненими переживаннями безпосередніх свідків історичних реалій 1932–1933 рр.

Твір Яра Славутича «Моя доба» посідає особливе місце серед ліро-епосу окресленої тематичної групи. У жанрі поеми це чи не єдиний текст із автобіографічним героєм, якого супроводжує оповідач, що висвітлює історичні

реалії (Великий голод на теренах Херсонщини), котрі тісно переплітаються з долею самого письменника. Тож представлені автором факти та рефлексії становлять науковий інтерес у плані вивчення інтенціонального втілення історичної дійсності в художній формі.

Темою роботи є студіювання специфіки наративної репрезентації подій Голодомору в поемі Яра Славутича «Моя доба». Об'єкт дослідження – означений твір, а предмет – особливості його оповідної канви. Літературну спадщину Г. Жученка досліджували В. Кравчук, Т. Назаренко, Т. Полякова, В. Пшик та інші. Поему «Моя доба» вивчали Л. Коровник, Н. Сологуб, П. Сорока та ін. Утім, поетика художньої моделі історичних реалій 1932–1933 рр. у цьому тексті на сьогодні лише побіжно згадується в кількох розвідках (зокрема, в О. Проценко, В. Пушко, Т. Хом'як та інші) та потребує більш детального аналізу, чим зумовлена наукова новизна статті. Мета роботи – охарактеризувати авторську наративну стратегію в окресленій поемі Яра Славутича.

В основу часопросторового розгортання художнього світу «Моєї доби» покладено 3 концептуальні образи: автобіографічний протагоніст – «alter-ego авторської особистості ... [у якому митець] осмислює ... свою ... біографію» (Риженко, 2020, с. 16); ліричний суб'єкт – «стійка позиція автора щодо предмета опису, єдність точки зору, з якої формується вся фабульна дійсність» (Імасова, 2007, с. 9); гетеродієгетичний наратор – той, хто провадить «оповідь від 3-ї особи, що розказується через рефлексію [над описуваним]» (Morini, 2011, р. 601). Каркас повістування проектує гетеродієгетичний наратор. Він дистанційований від зображуваних подій та висвітлює їх «із висоти часу», про що свідчать темпоральні параметри використовуваних дієслів. У ролі оповідача виступає Яр Славутич, котрий у своєму сьогоденні (1980-ті – 1990-ті рр.) пригадує події, що відбувалися з ним у юності.

Так постає авторське alter-ego – життєписний персонаж на ім'я Григорій – молодий хлопець із Херсонщини, котрий потрапив у вир історичних подій. Сам наратор при цьому не ототожнює себе з героєм твору й завжди «тримає дистанцію»: «Тоді Григорій повертався у край, / Де ріс, як явір, над херсонським степом» (Жученко, н.д.). Емоційні реакції на проблеми та переживання, злети та падіння протагоніста виявляє ліричний герой. Завдяки цьому забезпечується ефект багатогранності точок подачі описуваного, які «заглиблюють» читача в реалії часу. Хоча фактично за всіма ними стоїть одна сутність – психокосм автора, котрий, однак, має 3 різні форми вияву.

Події Голодомору становлять зав'язку в сюжетній канві поеми та виступають як основа для подальших ситуацій.

Їм передує епізод інтродуктивного змісту. Григорія везуть на заслання у вантажному вагоні. Хлопцеві вдається прорізати дірку в стелі та втекти на одній зі станцій у Харкові.

Повертаючись до дідового села на Херсонщину, він стає свідком жахливих реалій Великого голоду. Від самого початку оповіді наратор задає тривожний і важкий тон повістування, послуговуючись персоніфікацією та метафоричними

епітетами: *«Брела холодна, вихудла весна»* (Жученко, н.д.), які виразно протиставляються попередньому стану рідних країв Григорія, описуваному повістувачем через обігрування фразеологізму античного походження – місце, *«Де ріг достатку сипав урожай»* (Жученко, н.д.).

Дорогою додому хлопець чує моторошні розповіді людей: *«... голодні, в горі, / Пекли дітей...»* (Жученко, н.д.). А потім потрапляє в ситуацію, котра змушує його задуматися над тим, чи взагалі йому варто повертатися: *«Раптово труп ... На юнака, хитаючись, подався / І, наче нелюд ... засміявся ... От-от ... потягне зопалу хлопчину ... І з торби хліб і душу забере»* (Жученко, н.д.).

Тікаючи від змученого голодом чоловіка, Григорій опиняється на своєму хуторі. Він із жахом пригадує у висохлому тілі переслідувача обриси сусіда: *«... Довгаль, / Мастак на мудрощі, отець Домахи, / З якою Гриць не раз ходив «на баль»* (Жученко, н.д.). Хлопця переповнюють гнів та журлива задума.

«Наративна партія» переходить до ліричного суб'єкта, котрий транслює емоційні міркування про події, що спіткали біографічного протагоніста. Текстове «Я» прохає допомоги у вищих сил: *«О, зглянься, Боже! Мудру дай пораду ... Спиши свій похід, фатуму ганебо! / Невже осліпло й справедливе небо?!»* (Жученко, н.д.). Усвідомлюючи наслідки трагедії Великого голоду, творче еґо у відчаї виголошує напружене риторичне запитання: *«Дідизна гине, вимирає люд... / Невже був прадідів даремний труд?»* (Жученко, н.д.).

Повістувальну ініціативу знову «перехоплює» гетеродієгетичний наратор, який продовжує розповідь про повернення автобіографічного персонажа до рідної домівки на Херсонщині, де його приязно зустрічає сім'я. Повістувач передає момент возз'єднання Жученків розлогим метафоричним зворотом: *«О ждана стріче дорогого внука! Дерев коріння й пагони гілок / Тим самим соком живляться. Розлука / Для них смертельна. Радости ковток...»* (Жученко, н.д.).

Утім, ця радість – короткочасна, адже голод затягнувся й від нестачі їжі дід майже знесилився та не може стати на ноги. Жахлива новина увиразнюється символічним вкрапленням: *«Раптовий грім... Шалена громовиця / Колола небо на тонкі шматки»* (Жученко, н.д.). Помираючи, дід бере з онука слово: *«Про цю ... облаву, / Що навістила запорозький край, / Усьому світові скажи по праву, / Як вірний свідок, – завжди повідай»* (Жученко, н.д.). Це стає лейтмотивом для подальших сюжетних колізій. Адже автобіографічний герой має пережити голод, знайти засоби для існування та не втратити при цьому свій поетичний талант, аби виконати клятву — розказати світові про Голодомор.

Отже, повісткування про події Великого голоду в поемі Яра Славутича «Моя доба» організоване довкола 3 наративних «партій». Гетеродієгетичний наратор виступає в ролі відстороненого спостерігача за історичними реаліями 1932–1933 рр., автобіографічний протагоніст є їх безпосереднім учасником, а ліричний герой слугує деталізатором суб'єктивних інтенцій. Повісткування розвивається шляхом переключення між наративними «партіями», що дає можливість показати трагедію Голодомору «із заглибленням» в описуване – з кількох точок зору, – проектуючи в художньому світі твору широку панораму історичних реалій через призму суб'єктивного досвіду.

Список використаних джерел:

- Жученко, Г. М. (н.д.). *Голод. Клуб Поезії*. Retrieved from http://www.poetryclub.com.ua/metrs_поем.php?поем=7243.
- Імасова, О. В. (2007). Естетичні функції ліричного героя (на матеріалі української поезії початку ХХ сторіччя). *Автореферат дисертації канд. філол. н.* Донецьк : Донецький національний університет.
- Риженко, К. В. (2020). Автобіографічний дискурс художньої прози Пантелеймона Куліша. *Автореферат дисертації канд. філол. н.* Київ : Київський національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова.
- Morini, M. (2011). Point of View in First-Person Narratives: A Deictic Analysis of David Copperfield. *Style*, 4, 598–618. Pennsylvania : Penn State University Press.

THE TRAUMATIC REALITY AS A TEXT IN THE NOVEL POETRY BY SERHIY ZHADAN

Tetiana STAROSTENKO

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine

In the metamodern picture of the world, the sign partially continues to perform its reflective function, mirroring the reality. Borrowing from the Postmodernism, the metamodern sign consists of other signs, the text is built of some other texts, the notion is composed of other notions. The whole world, as well as the human being itself, a literary character and a fictional or poetic structure is a text, a kind of complex semiotic systems. According to the classic definition by Jacques Derrida, “There is nothing out of text”, culture, history, personality – everything is of textual nature (Derrida, 2000, p. 318). If the geometry of the Modern space was based on the death of the “super-foundations”, like God (Nietzsche), author (Bart), the man (humanitarianism), and the Postmodernism directly mocked them all, the metamodern space combined the features of both. The Bible calls *the word* as the beginning of all things: “*In the beginning was the Word, and the Word was with God, and the Word was God. He was with God in the beginning. Through Him all things were made; and without Him nothing was made that has been made. <...> The Word became flesh and made his dwelling among us*” (John 1:1-3, 14). The reference point of the new millennium is *the code*.

The text by Serhiy Zhadan embraces both postmodern and metamodern features with the first ones prevailing. With the dominant post-Soviet code in the earlier works, the novel writings by the author get structured by the code of the war, intervening with the realias of the East-Ukrainian and the South-Ukrainian toponymy.

The objective of the current research is to analyze the semiosis of the textual categories in the novel poetry by Serhiy Zhadan, representing the Ukrainian reality of 2022–2023.

The term “semiosis” was first applied by a Greek doctor Galen from Pergamum (Pergamon) (139–199) in relation to the symptoms of illness. However, it is only in the XXth century when the term “semiosis” gets exploited within the theory of signs

and the sign systems. The new approach to the definition of the term dates back to F. de Saussure and is based on the interpretation of the sign as the dual entity, representing the signifier and the signified. The exploration of the semiotic system of the text is grounded on the poststructural concept of the sign, suggested by Charles Pierce and Umberto Eco. The content of the sign, created by the author, and the content of the sign, comprehended by the reader, may differ. Eco says that the interpreter defines the meaning of the sign in this very context, namely distinguishing its connotation (Eco, 2007, p. 323). Loyal to the Postmodern tradition, Serhiy Zhadan mixes up cross-cultural, Biblical, contemporary Ukrainian concepts, creating a new text as a reflection of the reality here and now.

The author is a reader by himself, who reads the world around him, full of meaningful senses, like children's steps on the snow during the war time or the bloody sky: *«Небо в січні криваве, наче // пускають троянди у воду проточну. // Кордон під снігом зранку означає // діти, що нову стежку протопчуть»* (liter.transl. The January sky is bloody, as if // the roses in the running water – T.S.) (Zhadan, 2022). The presence of children gives hope, the children's souls are light as the childhood itself, as the little birds in their nests: *«Коли кожна душа, // ніби дитяча кишеня - // наповнена щасливим непотребом, // наповнена клубками світла, // нитками співу й відлуння»* (liter.transl. When every soul, // as if child's pocket – // filled with some happy useless things, // filled with the balls of light, // threads of singing and echo – T.S.) (Zhadan, 2023); *«коли кожний голос – наче пташине гніздо, // надто високий, надто вразливий»* (liter.transl. When every voice – as if the bird's nest, // too high, too vulnerable – T.S.) (Zhadan, 2023). And then the author awakens: *«Але шкода дітей, так шкода дітей»* (liter.transl. But I feel sorry for kids, so sorry for kids – T.S.) (Zhadan, 2023).

The reality is filled with sorrow, generating the images of tears, the bleeding cuts on the sky, the split winter, the insomniac heavens: *«Ріка по холодній щоці країни // сльозою стікає в Азовське море»* (liter.transl. The river on the cold cheek of the country flows into the Azov sea like a tear – T.S.) (Zhadan, 2022); *«серед надрізів по небу <...> якими кривавить літо»* (liter.transl. among the cuts on the sky <...> the summer is bleeding with – T.S.) (Zhadan, 2022); *«Зима розколюється навпіл»* (liter.transl. The winter gets split in halves – T.S.) (Zhadan, 2023); *«Небо тихе в своєму безсонні»* (liter.transl. The sky is silent in its insomnia – T.S.) (Zhadan, 2023).

The human reality and nature by Zhadan appeals to a strain of Biblical allusions: *«Носити при собі євангелії скепсису»* (liter. transl. To carry the testament of skepticism with yourself – T.S.) (Zhadan, 2022); *«вогонь, що розкриває тебе, наче // книгу церковних пісень»* (liter.transl. the fire, which opens you like // the book of church songs – T.S.) (Zhadan, 2022); *«Ліс, як перелік гріхів»* (liter. transl. The forest as an account of sins – T.S.) (Zhadan, 2023); *«Рибалки <...> везуть на ярмарок сушену рибу, // мов моці святих, що померли за віру»* (liter. transl. The fishermen <...> carry the dried fish to the market, // as if the relics of the saints, who had died for their faith – T.S.) (Zhadan, 2022). The space of saints enters the contemporary to the lyrical hero reality, identifying themselves with Ukrainian people through the

clothes, the blood-red embroidery of vyshyvanka: «В церкві святі на старих іконах // одягнені просто, як всі місцеві» (liter.transl. In the church in the old icons // dressed simply, like the locals – T.S.) (Zhadan, 2022); «Ісус на іконі сумирний вранці, // мовить слова – печальні, нагорні. // Комір у нього на вишиванці // темніє ніби шрам на горлі» (liter.transl. Jesus in the icon is humble in the morning // tells the words – sad, upland. // The collar on his vyshyvanka // darkens like a scar on the throat – T.S.) (Zhadan, 2022).

The images of death are frequent and marked by seasonality – the life of the warriors melt like snow on the hot hand: «Сніг зігріється у руці. // В країні закінчуються бійці» (liter.transl. The snow gets warm in the hand. // The warriors finish in the country – T.S.) (Zhadan, 2022); «Бреде смерть. Зимово пора» (liter.transl. The death strolls. Wintertime – T.S.) (Zhadan, 2023). However, the personified death feels uncomfortable on this side, on the side of the living: «Смерті незатишно серед живих. // Смерть не звикла, що вона чужа. // Смерть знає, що є межа» (liter.transl. The Death feels uncomfortable among the living. // Death is aware of the boarder – T.S.) (Zhadan, 2023). Death is linked to the night: «Ніч, як уперше друкована книга мертвих поетів» (liter.transl. The night is like a printed book of the dead poets – T.S.) (Zhadan, 2023). Death alters the reality and its philosophy, which leads to existential questions: «в слові “смерть” і в слові “любов” // немає спільних звуків, і нам обом // далі з цим жити» (liter.transl. In the word “death” and the word “love” // there are no common sounds, and both of us // will have to live with this – T.S.) (Zhadan, 2022).

Meanwhile the warmth of hands transform into the fire of eyes, the light of the corridors, the fire of resistance (Zhadan, 2022). There appears the image of heart beat, transformed by the means of a word play into the fight “for you”: «серце відчувається // так гостро, // ніби воно не просто б’ється. // А б’ється з кимось. // Б’ється за тебе» (liter.transl. The heart feels // so sharply, // as if it not just beats. // It is fighting with someone. // It is struggling for you – T.S.) (Zhadan, 2023).

The state of mind gets reflected through the natural images of water: «тривога домішується // до турботи, як дощова вода // до річкової» (liter.transl. the worry mixes with // anxiety like the rain water // mixes with the river water – T.S.) (Zhadan, 2023). The nature symbolizes eternity, serving as a conductor of peace, sometimes an illusion of peace, the indicator of life that we have lost, but the one that is greater than we all are: «І місяць висить, як завжди висів» (liter.transl. And the moon hangs like has always hung – T.S.) (Zhadan, 2023); «Так світло зранку. Прозоро навіть» (liter.transl. It is so light in the morning. Even transparent – T.S.) (Zhadan, 2023).

Thus, the spatial geometry of Serhiy Zhadan in his novel poetry dwells on the Biblical code altered according to the contemporary Ukrainian reality; the symbolism of purity, represented through the concept of childhood and the images of little bird’s nest; the elaborate nature symbolism, embracing the cross-cultural signs of water, rain, fish and forest. The death is personified and knows its borders. The blood marks the heaven and the seasons bleed. The moon serves as a symbol of eternity, proving that there is something bigger than the traumatic reality of here and now.

References

- Derrida, J. (2000). *O grammatologii [Of grammarology]*. Moscow: Ad Marginem.
- Eco, U. (2007). *Rol chitatielya. Issliedovaniia po semiotike teksta [The role of the reader. The research in the semiotics of the text]*. St. Petesburg: Simpozium.
- Zhadan, S. V. (2022–2023). Ofitsiina storinka. Retrieved from <https://www.facebook.com/serhiy.zhadan>

ФЕНОМЕН НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У СУЧАСНІЙ ТИБЕТСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Іван ХИЖА

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Сучасна література азійських країн виділяється своїм новаторством та жанровою різноплановістю. Зокрема, модерні та постмодерні доробки китайсько-тибетських авторів набувають широкого розповсюдження серед сучасних поціновувачів постколоніальної та громадянської літератури. Тенденція на розповсюдження та розвиток тибетської літератури у ХХІ столітті, спричинена багатьма суспільно-політичними та етнічними факторами у суспільстві КНР:

- проблематика визнання літератури Тибету як самостійної, де закон КНР «Про права нацменшин» створює суперечливу ситуацію: нацменшини є невід’ємною частиною китайського народу, тож створена ними література — така ж китайська література, як і література ханьців;
- різні погляди на статус Тибетського регіону, який фактично вважається окупованим КНР ще з середини ХХ століття, але юридично є невід’ємним суб’єктом держави — Тибетський автономний район;
- поширення серед «широкого загалу» літературних доробків та автентичних елементів культури тибетськими письменниками-емігрантами, які проживають у країнах ЄС, США, Канади, Австралії, Нової Зеландії тощо; стрімкий розвиток тибетології, частиною якої стала і тибетська література.

Жанрово-ідейна тематика сучасної тибетської літератури є різноманітною та спрямована на широку аудиторію читачів. Однак, одним із найбільш поширених вважаються прозові жанри — селянська повість та історичний роман.

Надалі приділимо увагу саме доробкам сучасних авторів, які підіймали теми національної ідентичності, визвольної боротьби та етнічній неповторності тибетського народу. Якщо звертатися до творчості письменників сучасної китайської літератури, то можна виокремити часовий проміжок, починаючи з представників кінця 80-х років і завершуючи сьогоденням.

Основоположником та ідеологом сучасної тибетської літератури прийнято вважати Дондуба Г’єла (1953-1985), який став першим молодим автором творів світського характеру. Таке новаторство стало проривом у літературі Тибету, де побутували лише твори релігійного та конфесійного спрямування.

Спочатку свої твори Дондуб писав виключно китайською мовою, однак жоден з них не був прийнятий до китаємовних журналів і видань. Тільки згодом його вірші та оповідання, написані тибетською, почали публікувати у журналі «Тибетська література і мистецтво». Незважаючи на почуття патріотизму, письменник зображував тибетську культуру та звичаї у дерогативній формі, акцентуючи у своїй віршах на тому, що Тибет не є утопічною країною, а навпаки — відсталий і економічно депресивний регіон, котрий застряг у часі. Там немає науки, немає адекватної освітньої системи і перспектив для подальшого розвитку суспільства. Саме через це його творчість сприймалася тибетською більшістю як намагання потурати комуністичній владі КНР та підтримка так званого «мирного звільнення» Тибету (Weise, 2008, сс. 263-287).

Однак, попри всі вищезазначені протиріччя, у поетичних доробках Дондуб Г'єл переважало широке використання образів природи, за допомогою яких описується неповторність та недоторканість водойм, гір та безкраїх просторів Тибету. Можна виділити вірш «О, блакитне озеро», який виступає одою тибетському народу. Такі епітети як *«надія нації»*, *«щастя сьогодення»* та *«життєздатність майбутнього»* оспівують красу озера Кукунор, але при цьому роблять акцент на тому, що це місце є історичним і асоціюється з давніми тибетськими кочівниками. Таким чином, твори Дондуба Г'єла можна вважати підґрунтям і відправною точкою розвитку сучасної тибетської літератури.

Ще один відомий представник тибетської літератури, Джампел Г'яцо і його реалістичний роман «Келзанг Метог», у якому описується життя та переміни у тибетському суспільстві після приходу «червоних» військ Китаю в Тибет (1950-1951) і реакція різних прошарків суспільства на ці події. Схожі теми спостерігаємо і у творчості письменниці Дек'ї Цомо, її оповідання «Повільно крокую дорогою» (1980) є трагічною історією, яка зображує життя тибетців по сусідству з ханьцями. Інший автор сучасності, Таши Пелден у збірці оповідань під назвою «Завтра погода буде кращою, ніж сьогодні» (1991) висвітлює тяжке життя селян періоду Культурної революції КНР (Dhondup, 2000, сс. 152–161).

Найяскравішим представником сучасної тибетської літератури загальноприйнято вважати Алая, громадського діяча, літературного критика та лауреата китайської літературної премії Мао Дуня. Твори Алая поєднують опис буденного життя провінційного тибетського народу та тематику самотності й ідентичності нації (Алай, 2016, с. 444). Найвідоміші великі прозові твори «Коли курява спаде», «Порожня гора», «Пісня короля Гезара» і оповідання «Бджоли літають та кружляють», «Кошмар Самгтана», «Риба» та інші. У своїх роботах Алай тяжіє до зображення високого почуття патріотизму, любові до батьківщини та буддизму як провідної релігії тибетської нації (Хижа, 2022, с. 266).

Отже, підсумовуючи вищесказане, можемо зазначити, що тематика національної ідентичності не тільки стала частиною тибетської літератури, а і посіла визначене місце у сучасному літературному дискурсі Китаю. Починаючи з кінця ХХ століття, зображення теми національної боротьби та проблематики ідентифікації набуло широкої популярності у творах тибетських літераторів.

Водночас, у китайському суспільстві постає гостра проблема визнання та відокремлення від ханської нації творів тибетських авторів як літературного «продукту» самостійного народу.

Список використаних джерел

- Dhondup, Y. (2000). *Tomorrow's Weather Will Be Better*. Manoa: New Writing From Tibet, 152-161.
- Weise (2008). *Tibet's True Heart*. Ardsley: Ragged Banner.
- Алай (2016). *Коли курява спаде*. Харків: Фоліо.
- Хижа, І. П. (2022). Відтворення національної ідентичності тибетців у літературних доробках Алая. *Торунь: Liha-Pres*, 263-266.

ЗІГФРІД ЛЕНЦ ЯК УОСОБЛЕННЯ АВТОРА-МОРАЛІСТА

Сергій ЧЕРКАШИН

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
Україна

Зігфрід Ленц (1926 – 2014) є одним із найвидатніших німецькомовних письменників післявоєнного часу. Хоча його творчість не стала об'єктом численних літературознавчих досліджень і постійною темою газетних публікацій, однак кожен його твір викликав інтерес вітчизняних та зарубіжних читачів і літературних критиків, а такі його романи як «Урок німецької» (*Deutschstunde*), «Краєзнавчий музей» (*Heimatismuseum*) та новела «Маяк» (*Feuerschiff* (1960)) стали хрестоматійними для учнів німецьких середніх шкіл. Разом із іншими 18 творами (романами, оповіданнями та новелами) їх було екранізовано. Варто зауважити, що центральною темою 15 романів, понад 40 оповідань, 16 драм та радіоп'єс, есе, численних промов і рецензій З. Ленца є проблема переосмислення німцями своєї недавньої історії, визнання національної провини за минуле та подолання негараздів в сучасній німецькій реальності. Торкаючись найболючіших питань сьогодення, автор не дає конкретних відповідей, залишає багато недомовленостей, і, таким чином, пропонує читачеві самому розмірковувати про минуле і сьогодення.

За словами Г. Кестінґа, разом із Г. Бьолем і Г. Ґрасом З. Ленц був «одним із найвпливовіших і найвидатніших авторів німецької післявоєнної літератури» (Апп, 2002). У молоді роки він був одним із піонерів жанру оповідання в німецькомовній літературі і надовго залишився її яскравим представником. Лише наприкінці 1960-х рр. З. Ленц утвердився як майстер великої прози завдяки романам як «Урок німецької» (*Deutschstunde* (1968)), «Краєзнавчий музей» (*Heimatismuseum* (1978)) та «Спадщина Арне» (*Arnes Nachlass* (1999)). Однак ще у 1963 р. літературний критик М. Райх-Райніцкі назвав З. Ленца природженим літературним спринтером, якого захопила ідея стати бігуном на довгі дистанції (Апп, 2002).

Варто зауважити, що ці перші роки творчості З. Ленца характеризуються значним впливом на його естетику та світогляд з боку Е. Гемінґуея, завдяки якому німецький письменник захопився ідеєю «письменницького саморозуміння», проте світові події початку 1960-х рр. змусили З. Ленца

позбутися впливу Е. Гемінґуея і захопитись авторським стилем В. Фолкнера, унаслідок чого стиль оповіді З. Ленца набув рис стилю оповідачів ХІХ ст., що викликало незадоволення літературних критиків. Вони роками дорікали З. Ленцу в старомодності стилю, який, на їхню думку, вже не відповідав естетиці літератури другої половини ХХ ст. та не задовольняв естетичні смаки ані читачів, ані літературних критиків. Як зазначив Ф. Апп, стиль оповіді З. Ленца характеризується послідовним і хронологічним зображенням подій, що дозволяє письменникові розібратись у хитросплетіннях вчинків головних персонажів на тлі всіх складнощів повсякденного життя, які виникають через потрапляння людей у вир подій, із якого вони не можуть вибратись. Такий спосіб подачі матеріалу віддаляє З. Ленца від естетики сучасних літературних авангардистів з їхнім експериментальним стилем викладу, який розпадається на окремі уламки, співзвучні з нарочитою невпевненістю оповідача щодо правильності його бачення чинників подій і вчинків людей у сучасному заплутаному, строкатому світі (Апп, 2002). Ф. Апп указує на контраст між вагомістю, яку надавала і надає досі З. Ленцу громадськість, та критикою на адресу окремих його творів, яка співзвучна критиці творів Г. Граса – не менш видатного німецького письменника. Якщо деякі автори-авангардисти у своїй творчості роблять ставку на динамічність дії, то картини, які розгортає З. Ленц перед читачем, на думку Ф. Аппа, нагадують добре монтований фільм, де все на своєму місці. Таким чином, розмірність розповіді З. Ленца вириває читача із повсякденної метушні і дає йому можливість зосередитись на роздумах про цінності людського життя. У цьому полягає найголовніший естетичний принцип З. Ленца, на думку якого кожен літературний твір створюється автором та читачем: письменник звертається до читача, намагаючись вплинути на його почуття та думки, а читач, заглиблюючись у читання, свідомо віддає себе у владу творчого генія автора (Апп, 2002).

Слід зауважити, що попри закиди у старомодності у середовищі відомих німецьких літературних критиків завжди лунали голоси на захист З. Ленца, зокрема голос вищезгаданого М. Райх-Райніцького, одного із найвідоміших і найвпливовіших у Німеччині літературних критиків, який нагородив З. Ленца званням «добрий сумнів», а також голос Г. Кестінґа, який указав на головні відмінні риси цього письменника – холоднокровність, почуття гумору, намагання зрозуміти людей та оточуючий їх світ, обходячись без засудження їхніх вчинків, однак детально аналізуючи їх мотиви (Кестінґ, 2008). Ф. Апп уважає З. Ленца «автором – моральною інстанцією», а В. Кілі підтверджує видатну моралізаторську місію всіх його творів (Кілі, 1976, с. 202), зокрема також його віршів (1947 – 1949), у яких автором узагальнено особистий досвід війни та викладено роздуми над проблемами післявоєнного буття. Ці мотиви є наскрізними в переважній більшості його творів, зокрема також у романі «Перебіжчик» (*Überläufer* (2016)), написаного ще у 1951 р., опублікованого й екранізованого лише посмертно в 2016 р. через політичну незручність теми переходу німецького солдата на бік радянської армії (Кестінґ, 2008). Моралізація притаманна також одному із центральних творів З. Ленца – роману

«Урок німецької» (*Deutschstunde* (1968)), у центрі якого знаходиться конфлікт між нацистською владою та вільним митцем. Деякі літературні критики дорікали автору недостатню широту й глибину відображення варварства нацистської диктатури, якому не вистачає аналітичної глибини. Однак відсутність у цій картині дійсності насичених фарб свідчить про прихильність автора до реалістичної естетичної концепції, про його майстерність у зображенні ландшафтів, характерів героїв, життєвих ситуацій, притаманної також його іншим творам, які торкаються найболючіших тем сучасності, зокрема солідарності з безправними та беззахисними, етичності політики, сенсу людського життя тощо.

Варто зазначити, що саме ці теми набули у творчості З. Ленца епічного характеру, оскільки письменник, який на власному досвіді пізнав суть насильства, вигнання, безглуздої смерті, був переконаний у тому, що кожен сучасний художник не має права залишатись байдужим до безправ'я, голоду, переслідувань людей за будь-якими мотивами та до безвідповідальних і небезпечних мрій політиків. З. Ленц очікував від своїх колег готовності до емпатії, протесту та боротьби за справедливість, пошуку шляхів впливу на негативний перебіг світових подій. На його переконання, письменник має бути моральною інстанцією, а тому він, виходячи із такого розуміння місії письменника, наприкінці 1960 – початку 1970-х рр. разом із Ґ. Ґрасом і Г. Бюлем став прихильником «нової східної політики» уряду ФРН, яку започаткували німецькі соціал-демократи на чолі з В. Брандтом з метою примирення в Європі в часи розпаду холодної війни між тогочасними військово-політичними блоками. У своїх творах З. Ленц постійно розмірковує над сенсом життя, згадує пережиті розчарування, нездійснені спроби переглянути свої життєві позиції, закликає замислитися над історією, осмислити не тільки індивідуальну відповідальність політиків, але й відповідальність митців за формулювання і впровадження ідей. Таке бачення ролі письменництва та митців на тлі подій і процесів, які відбуваються сьогодні, має змусити сучасних письменників, журналістів, блогерів та інших митців і насамперед політиків замислитись над власною моральною відповідальністю перед людством.

Список використаних джерел

- Kesting, H. (2008). *Der Geschichtenerzähler – Siegfried Lenz. Ein Blatt vom Machandelbaum. Deutsche Schriftsteller vor und nach 1945*. Wallstein, Göttingen.
- Killy, W. (1976). Gediegene Deutschstunden für die ganze Welt. *Der Spiegel*. Nr. 12. S. 202.
- App, V. (2002). Autor – eine moralische Instanz. *Deutsche Welle*. <https://p.dw.com/p/2CJ4> (Zugriff auf 20.05.2002).

СУЧАСНІ МЕТОДИЧНІ СТУДІЇ

ТЕКСТ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ НАВИЧОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Оксана БЕЗКОРОВАЙНА

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
Україна

Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2030 роки підтверджує прагнення нашої країни стати повноправним членом європейської спільноти. В документі зазначається, що подібні наміри мають підкріплюватися практичними діями, які включають у себе готовність до «наукової кооперації та запозичення кращої практики, створення умов для іноземців та підготовки українських студентів до відкритого світу» (Стратегія, 2022).

Разом з тим, автори Стратегії визнають існування багатьох проблем, із якими стикається національна система вищої освіти на шляху до досягнення поставленої мети. Одна з них – низький рівень готовності молоді до професійної взаємодії у полікультурному середовищі, оскільки під час навчання значна частина студентів «не набуває достатніх знань про розмаїття культур, навичок робочої комунікації в міжнародному контексті» (Стратегія, 2022).

На нашу думку, трагічні події сьогодення красномовно свідчать про те, що культурний діалог із усім цивілізованим світом є не тільки умовою успішного розвитку освіти в Україні, але й запорукою існування нашої суверенної держави. За таких обставин особливої актуальності набуває питання розвитку навичок міжкультурної комунікації усіх здобувачів вищої освіти в Україні і майбутніх соціальних працівників зокрема.

За визначенням дослідників професійна діяльність соціального працівника являє собою «складний процес надання соціальної допомоги, спрямованої на вирішення різних соціальних потреб і проблем окремого індивіда або групи людей» (Рябова, 2016, с. 169). В умовах багатонаціонального середовища, яким є Україна, фахівці соціальної сфери мають співпрацювати з носіями різних культур, використовуючи такі загальні фахові технології, як соціальна діагностика, соціальна реабілітація, соціальне консультування, соціальна адаптація, супровід тощо. Успішна соціальна робота з представниками різних національностей закладає основи для «нормального функціонування всього суспільства, ... розвитку всіх груп населення, у тому числі етнічних груп, ... запобігання, недопущення конфліктних ситуацій, кризових явищ у міжетнічному середовищі» (Агарков, 2014, с. 83). Очевидно, що за таких умов професійна діяльність працівників соціальної сфери «має передбачати прояв взаємоповаги та довіри до представників інших національностей, урахування їх культурних, психологічних і релігійних особливостей» (Рябова, 2016, с. 169).

Зважаючи на вищезазначене, розвиток навичок міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників набуває

особливого значення і є невід'ємною складовою їхньої загальної кваліфікаційної підготовки.

Спеціальним «тренувальним майданчиком» для розвитку навичок міжкультурної комунікації студентів є заняття з іноземної мови. Відповідно до освітньо-професійної програми «Соціальна педагогіка» іноземна мова (в нашому випадку – англійська) є обов'язковим компонентом циклу загальної підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти. Враховуючи фахову комунікативну спрямованість курсу, вважаємо за доцільне викладати дисципліну на засадах культурологічного підходу до освітнього процесу, згідно з яким «в одиницях мови відбиваються особливості культури і мислення носіїв мови, а культурознавча інформація вилучається із самих мовних одиниць» (Бігич, 2013, с. 86). Важливість цього підходу була обґрунтована в роботах Є. Бондаревської, І. Зязюна, Н. Крилової, М. Лещенко, Г. Онкович, О. Рудницької, Г. Тарасенко та ін. Науковці доводять, що культурологічний підхід створює можливості для «гармонійного поєднання лінгвістичних та екстралінгвістичних факторів у процесі навчання іноземної мови» (Бігич, 2013, с. 86).

Як відомо, у навчальному середовищі культурний діалог може відбуватися не лише у формі безпосереднього спілкування з іноземцями, а і у вигляді роботи з різноманітними текстами. Цей опосередкований спосіб взаємодії з іншою культурою зумовлений тим, що у комунікативній лінгвістиці текст розглядається як багатовимірне утворення, яке «бере участь у комунікації, допомагає зберігати і передавати інформацію в просторі і часі, фіксує психічне життя індивідів, є продуктом конкретної історичної епохи, формою існування культури, віддзеркаленням певних соціокультурних традицій ...» (Бацевич, 2004, с. 146).

Аналізу використання текстів на заняттях із іноземної мови присвячені наукові праці багатьох закордонних дослідників, таких як М. Байрам, Р. Бішоп, Л. Бределла, Дж. Вебстер, К. Крамш, М. Халлідей та ін. У 1970-х роках західні колеги починають розробляти теоретико-методологічні засади текстового підходу (text-based approach) до викладання іноземної мови. В його основі лежить переконання, що іншомовні мовленнєві компетентності учнів доцільно розвивати за допомогою роботи з різноманітними текстами. Згідно з цим підходом текст розглядається як «семіотична єдність, яка несе зміст, відкритий до інтерпретації» (Heggernes, 2021, §3.2.). Отже, навчальним матеріалом вважаються не тільки традиційні друковані тексти, але й ті, які мають цифрову та візуальну форми (фільми, картини, різноманітні зображення тощо).

Спираючись на базові принципи текстового підходу, здобутки вітчизняних і зарубіжних колег, спробуємо окреслити деякі умови роботи з текстом для розвитку навичок міжкультурної комунікації майбутніх соціальних працівників на заняттях із іноземної мови. По-перше, особливу увагу слід приділяти підбору різних за формою іншомовних текстів, із якими працюють магістри. Враховуючи професійну спрямованість курсу, вважаємо, що тексти повинні відповідати певним вимогам: вони мають містити важливу фахову і

культурознавчу інформацію, знайомство з якою сприяє професійному розвитку студентів, служить додатковим джерелом для засвоєння фахової термінології і розширює їх уявлення про культурне різноманіття світу. Цікавий виклад актуальних фактів є не менш важливим, ніж інформаційна насиченість текстів, оскільки саме інтерес спонукає людину до подальших досліджень. Складність текстів має відповідати рівню B2 за Європейською системою оцінювання володіння іноземною мовою. Обсяг навчальних текстів має бути достатнім, щоб містити інформацію для обговорення, але не занадто великим, щоб присвячувати більшу частину заняття знайомству з ними. По-друге, робота з іншомовним текстом повинна передбачати дотекстовий, притекстовий та післятекстовий етапи оволодіння новою інформацією. Особливу увагу при цьому слід приділяти виявленню етнокультурних відмінностей у ситуаціях професійного спілкування соціальних працівників різних країн, аналізу можливих міжкультурних непорозумінь та обговоренню шляхів їх вирішення.

Отже, текст, як багатовимірне утворення, представляє собою унікальний інструмент розвитку навичок міжкультурної комунікації майбутніх фахівців соціальної сфери, які мають працювати в мультикультурному середовищі.

Список використаних джерел

- Агарков, О.А. (2014). Організація соціальної роботи з національними меншинами: регіональний аспект. Грані, (4), 81-85.
- Бацевич, Ф.С. (2004). Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. Київ: Академія. ISBN 966-580-172-4
- Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф. & Борецька, Г. Е. (2013). Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ: Ленвіт.
- Рябова, Ю.М. (2016). Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в багатонаціональному середовищі (дис. ... кандидата пед. наук). Чорноморський державний університет імені Петра Могили, Миколаїв, Україна.
- Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2030 роки (2022). Вилучено з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text>
- Heggernes, S.L. A critical review of the role of texts in fostering Intercultural Communicative competence in the English language classroom. Educational Research Review. (Vol. 33). June 2021. Вилучено з <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100390>

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНСТРУМЕНТІВ КОГНІТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Тетяна БОНДАР

Полтавська академія неперервної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

Складність сучасної ситуації і викликів, що постають перед освітньою системою, актуалізують пошук інструментарію, що міг би допомогти як вчителю у побудові дієвої навчальної взаємодії, так і учню у сприйнятті

різноформатних потоків інформації в умовах невизначеності та емоційної напруги.

У цьому контексті особливу увагу привертають інструменти *когнітивного менеджменту* в його широкому розумінні – як управління пізнанням та пізнавальними можливостями людини, зорієнтоване на підвищення ефективності навчального процесу. Ці інструменти відкривають додаткові можливості для вчителя та учня, адже управління пізнанням поєднує у собі досить широкий спектр напрямків розвитку: тренування когнітивних здібностей (уваги, сприйняття, пам'яті), використання методик швидкочитання та розвитку різних типів мислення (критичного, креативного, дивергентного тощо), застосування засобів візуалізації (скрайбінг, скетчноутінг, інтелект-карти та ін. – див. Б'юзен, 2021; Роуді, 2016) та найновіших досягнень і відкриттів у галузі нейробіології та нейропедагогіки (Медіна, 2019; Сігел, Брайсон, 2017).

Одним із таких відкриттів, що розкриває широкі можливості перед освітянами, є нейрогенез (виявлена властивість мозку людини породжувати нові нейрони протягом усього життя) та нейропластичність – здатність мозку, завдяки якій властивості нейронів та нейронні мережі можуть змінюватися під впливом нового досвіду, у тому числі відновлювати або формувати нові зв'язки, втрачені внаслідок пошкодження. Це означає, що наш мозок здатен формувати абсолютно нові для себе зв'язки, шляхи та змінювати способи роботи вже існуючих протягом усього життя. Що це дає нам у навчанні? Перш за все – упевненість, що будь-які закладені чи наявні зараз уміння, навички, когнітивні властивості можна змінювати й розвивати. І робити це незалежно від віку, зміцнюючи, «прокачуючи» та тренуючи мозок, власні когнітивні здібності та техніки навчання.

Усі згадані вище інструменти (інтелект-карти, скрайбінг, вправи на розвиток креативності, дивергентного та критичного мислення, пам'яті тощо) є абсолютно доступними і однозначно дієвими, особливо при регулярному використанні. Основна проблема – це власне необізнаність значної частини педагогів та учнів щодо особливостей їх використання. Як свідчить багаторічний досвід роботи у системі післядипломної освіти з освітянами різних категорій, а також досвід тренінгової діяльності з дорослими та підлітками (розвиток критичного мислення, креативності, тайм-менеджмент) – і вправи, і техніки, зорієнтовані на підвищення ефективності навчального процесу та розвиток мислення завжди зустрічають активний інтерес та відгук і серед вчителів, і серед учнів. Таким чином, йдеться не про брак інтересу/мотивації чи відсутність/недоступність цих інструментів, а швидше про потребу спеціальних (хоча б короткотривалих) *ознайомлювальних* спецкурсів у старших класах та у педагогічних закладах вищої освіти, де б систематизовано, компактно й доступно викладались основні стратегії ефективного навчання, особливості використання інструментів когнітивного менеджменту, а також елементи стрес-менеджменту й тайм-менеджменту.

В умовах інформаційного перевантаження та хронічного неконтрольованого стресу таке навчання має особливу актуальність, адже, як відомо, окрім негативного впливу на стан здоров'я людини хронічний стрес, в умовах якого зараз перебувають українці, значного удару завдає саме по когнітивним здібностям та працездатності людини. Уповільнення розумових операцій, розсіювання уваги, ослаблення пам'яті, сповільненість процесу ухвалення рішення, занадто часте виникнення почуття втоми, неможливість зосередитися на чомусь, зниження здатності до творчих рішень, часті помилки в роботі та затяжна прокрастинація (Розов, 2005, сс.17-18) – ось лише неповний перелік наслідків впливу хронічного стресу. Окрім відчутного зниження когнітивних здібностей, він значно порушує продуктивність та емоційно-вольову сферу людини.

Тому і постають надзвичайно доречними сьогодні і для вчителя, і для учнів поряд з інструментами когнітивного менеджменту практичні навички стрес-менеджменту та розвиток емоційного інтелекту, що допомагають розуміти краще свої стани й емоції, проживаючи стресові ситуації максимально екологічно (як це маємо сьогодні, наприклад, у практиках ННК (Розенберг, 2020) чи навчанні СЕЕН (Марковська, 2020), а також техніки тайм-менеджменту, спрямовані на ефективне подолання викликів щодо організації власного часу, зосередженості та продуктивності (подолання прокрастинації, ефективне «впрацьовування», техніки планування та «вивантаження», робота з великими/складними чи неприємними задачами, використання вправ на зосередження тощо).

Синкретизм цих цілком доступних сучасних інструментів когнітивного менеджменту та технік підвищення власної продуктивності і емоційної саморегуляції бачиться на сьогодні не просто актуальним, а життєво необхідним.

Список використаних джерел

- Б'юзен, Т. (2021). *Мапа думок*. Львів: Видавництво Старого Лева.
- Бондар, Т. (2022). *Навчання без стресу, Або як не плакати над домашнім завданням*. Харків: ВГ «Основа».
- Гоулман, Д. (2018). *Емоційний інтелект*. Харків: Vivat.
- Марковська, М. (2020). *Що таке програма соціально-емоційного та етичного навчання і як вона працює*. Retrieved from <https://nus.org.ua/articles/shho-take-programa-sotsialno-emotsijnogo-ta-etychnogo-navchannya-i-yak-vona-pratsyuє>.
- Медіна, Дж. (2019). *Правила мозку*. Київ: Наш Формат.
- Розенберг, М. (2020). *Ненасильницьке спілкування. Мова життя*. Харків: Ранок.
- Розов, В. (2005). *Адаптивні антистресові психотехнології*. Київ: Кондор.
- Роуді, М. (2016). *Скетчноутинг. Посібник з візуалізації ідей*. Харків: Клуб Сімейного Дозвілля.
- Сігел, Д., Брайсон, Т. (2017). *Секрети мозку. 12 стратегій розвитку дитини*. Київ: Наш формат.

ЗАСОБИ САМООЦІНЮВАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ

Анжела БУДКО, Олена ЄГОРОВА

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
Харків, Україна

Здатність до самоконтролю і критичної самооцінки своїх дій є однією з головних якостей, які сучасність вимагає від викладачів іноземної мови розвивати в учнях. Важливо прагнути виховати учнів, які вміють міркувати, сумніватися, але в кінцевому підсумку впевнено здобувати знання самостійно та застосовувати їх в житті. Самооцінка є також одним з методів формування мотиваційної сфери, вона вимагає від учнів ретельного аналізу, узагальнення і самоперевірки своїх знань. Самооцінка дозволяє учням оцінити себе, свої можливості і недоліки і визначити своє місце стосовно інших учнів. Якщо учень незадоволений собою, своїми теперішніми знаннями, навичками і вміннями, він відчуває потребу у додаткових знаннях і навичках, що призведе до підвищення його пізнавальної діяльності. Тому самооцінка – це поняття ширше за виставлення самооцінки за урок. Це оцінка своєї загальної продуктивності, її коригування та планування. Отже, самооцінка має констатуючу функцію (що я добре знаю з вивченого матеріалу, а чого недостатньо); мобілізаційну (я виконав велику роботу, але не зрозумів це питання до кінця) та проектну (щоб не відчувати труднощів, я обов'язково повинен повторити/вивчити...) (Brown, 2013, pp.367-393). Тобто самооцінка дає учням можливість припинити те, що вони роблять, і запитати себе: «Що я отримаю від цього?», «Чи справді я чогось навчився на цьому занятті?» або «Що саме мені потрібно повторити/вивчити?». На жаль, ця рефлексія не завжди запрограмована в класній роботі. Може минути цілий навчальний рік, а учні жодного разу не зупинялися на роздуми. Такий процес, коли учні вивчають, а вчителі оцінюють, може здатися стандартним для традиційного досвіду навчання, але на уроках з іноземної мови він залишає поза увагою дуже важливу частину вивчення мови: самооцінку. Навіть якщо це і відбувається, важливо знати, як максимізувати переваги самооцінювання на уроках англійської мови.

Серед засобів, що здатні допомогти в цьому, варто зазначити перш за все постановку широких цілей, коли складається список навчальних цілей для учнів класу на основі підручника, який використовується вчителем, і бажаного результату, що вчитель має на меті досягнути. Визначаючи цілі, вчителю потрібно з'ясувати чому він запроваджує самооцінку як частину структури уроку, як часто це буде відбуватися й те, що він хоче, щоб учні оцінили про себе (McMillan, 2008, pp. 40–49).

Учням також потрібно скласти власний список цілей, і ці цілі, ймовірно, дещо відрізнятимуться від тих, що будуть у переліку вчителя. Важливо дати їм свободу робити це самостійно, надаючи вказівки лише за потреби.

Серед загальних широких цілей можуть бути мотиви вивчення англійської мови, загальна граматики, плавність у висловлюванні та вимові, спілкування англійською, культурне розуміння тощо.

Ефективна самооцінка створює конкретні цілі для поступового досягнення загальних цілей. Наприклад, широку мету розуміння загальної граматики можна розбити на менші кроки, наприклад: ознайомлення з основними формами дієслова, ознайомлення з дієсловами простого теперішнього часу в третій особі, ознайомлення з формами дієслів минулого часу, що мають нестандартні форми утворення. Для учнів ці цілі можуть бути таким, як: розуміння різниці між трьома варіантами вимови суфікса *-ed*, використання допоміжного дієслова *do* при утворенні питань у простому теперішньому часі.

Цікавим засобом є використання карток для постановки цілей. Флеш-картки корисні для викладання та нагадування студентам про їхні цілі. Вони також є тригерами для будь-якої самооцінки, яку вчитель виконує під час навчання (Bullock, 2011, pp. 114–127). Можна зробити великий плакат зі стовпцями, які представляють будь-які широкі цільові категорії, які вчитель має на увазі, як то ставлення, поведінку в класі, граматику та комунікативні навички.

Для кожної з цих категорій можна створити ряд менших карток із цілями, по одній цілі на картку. Наприклад, у розділі «комунікативні навички» можна поставити таку ціль, як «виконайте вправу 10 разів вдома». Картки для самооцінки можна використовувати після будь-якої класної роботи, роздавши їх учням і запитавши, чи досягли вони мети, що вказана на картці. Учні, які вважають, що досягли своїх цілей, можуть приклеїти свою картку під відповідним заголовком стовпця на плакаті. Крім того, можна спробувати змішати картки з різних категорій, щоб показати учням, як їхні цілі можуть збігатися. Учень, який отримує картку з граматичними цілями під час комунікаційної діяльності, може виявити, що він також засвоїв граматичний пункт.

Для того, щоб учні чітко розуміли, які практичні результати навчання потрібно освоїти в рамках вивчення певного розділу або теми, доцільно використовувати аркуші оцінювання компетентності (*can-do statements*). Ця методика самооцінки зазвичай використовується на уроці, який завершує розділ/тему (Andrade, 2009, pp. 90–105). Спочатку потрібно звернути увагу на компетенції, які вчитель планує розвивати, перш ніж починати вивчати розділ/тему. Учні в цьому випадку під час роботи над змістом розділу/теми стежать за динамікою їх просування. В ході роботи над матеріалом слід зробити посилення на аркуші оцінювання компетентності та ступінь наближення до кінцевої мети. Разом з учнями визначається, що потрібно вміти, щоб здійснити комунікацію на певну тему іноземною мовою. Саме ці навички входять до аркушів оцінювання компетентності. Мовою учнів це може звучати так: ми зможемо сказати, що ми любимо робити у вільний час, зробити замовлення в кафе або ресторані, назвати симптоми захворювання та зрозуміти

поради лікаря, ми навчимося говорити, що п'ємо і що їмо; дізнаємося, як купити одяг в крамниці тощо.

Важко переоцінити роль самооцінювання у розвитку свідомої особистості, що має активну життєву позицію та прагне досягнення мети. Учень спостерігає за власним рухом, коригує його при необхідності, тобто активно керує власною навчальною діяльністю.

Список використаних джерел

- Andrade, H. L. (2009). Students as the Definite Source of Formative Assessment: Academic Self-Assessment and the Self-Regulation of Learning. In H. L. Andrade, & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of Formative Assessment* (pp. 90–105). Oxfordshire: Routledge.
- Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2013). Student Self-Assessment. In J. H. McMillan (Ed.), *The SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 67–393). The United States of America: SAGE Publications.
- Bullock, D. (2011). Learner Self-Assessment: An Investigation into Teachers' Beliefs. *ELT Journal*, 65, 114–127.
- McMillan, J. H., & Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40–49.
- Wang, W. (2016). Using Rubrics in Student Self-Assessment: Student Perceptions in the English as a Foreign Language Writing Context. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42, 1280–1292.

METHODS OF PREPARATION OF STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL SPECIALITIES FOR PASSING THE UNIFIED ENTRANCE EXAMINATION

Maryna VASYLIEVA

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine

Olena KHOLODNIAK

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine

Mykolas Romeris University, Lithuania

Nowadays, everyone who applies for a Master's degree after completing Bachelor's degree has to take the Unified Entrance Examination which consists of the Test in General Education Competency and a foreign language test.

Students of non-philological specialties have some difficulties in passing a test in a foreign language. Therefore, it is important to organize a proper preparation of students for passing the examination.

The problem of preparation of students of non-philological specialties for passing the Unified Entrance Examination has already attracted a number of Ukrainian scientists and practicing teachers (Галинська, 2021; Главацька, 2021, 2022; Зайцева, & Супрун, 2020).

In H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University there is an optional discipline for fourth-year students aimed at students' exam preparation. The task of teaching the course is challenging for a teacher as most students have a relatively low

levels of English language proficiency, different abilities, different motivation and lack of time for preparation.

The programme for a foreign language examination was developed on the basis of the Common European Framework of Reference for Languages corresponds to levels B1-B2 on the CEFR scale.

The examination consists of six tasks. The total number of questions is forty-two. The time allocated for doing the tasks is 60 minutes.

The examination paper consists of two parts:

Reading – (Tasks 1 – 4): 22 questions that test a student's ability to work with English-language texts, understand the main idea, ability to choose the correct title for a paragraph, answer questions after reading;

Use of English – (Tasks 5 – 6): 20 questions that test a student's level of grammar and vocabulary, the ability to use words and phrases appropriately.

Let's look at the structure of tasks in more detail.

Task 1 (Questions 1 – 5). In the first task, an applicant is offered a text divided into five paragraphs (or five short texts). It is necessary to read it and choose the appropriate heading for each paragraph (short text) from the suggested list. There are three extra headings.

Task 2 (Questions 6 – 10). An applicant has to read the text and answer five questions, choosing one of the multiple-choice options.

Task 3 (Questions 11 – 16). Six short texts on one topic are given. The questions include some paraphrased information from the texts. An applicant has to match the questions with the texts. There are two extra questions.

Task 4 (Questions 17 – 23). An applicant reads the texts with six gaps, where parts of the text are missing. The questions contain the information that should be filled in. There are two extra options.

Task 5 (Questions 23 – 32). The task contains one or two texts with blanks. An applicant has to fill in the gaps with the words from four suggested options. The difficulty is that one has to choose a word from those similar in meaning, to be able to determine set expressions or collocations.

Task 6 (Questions 33 – 42). The task contains one or two texts with blanks. An applicant has to fill in the gaps with the words from four suggested grammar forms.

All the texts of the examination paper are authentic. They include the texts from printed periodicals, Internet publications, informational references and advertising booklets, and fiction. The texts are based on the following topics: everyday life, relationships, human character, healthy lifestyle, hobbies, leisure, plans for the future, weather, nature, environment, travel, excursions, culture, sports, literature, mass media, youth and the modern world, shopping, food, scientific and technological progress, prominent scientists, etc.

Both parts of the text (Reading and Use of English) check an applicant's vocabulary, ability to use vocabulary and grammar.

In order to deal with the reading tasks an applicant has to be able to understand the main idea of the text and its details; distinguish between the main facts and secondary information; establish logical connections between different parts of the

text; analyze and compare information; find the information necessary to answer the questions in the text; understand unknown English words from context.

It is essential to develop the following reading skills: predicting, skimming, scanning, reading for detail.

Students of non-philological specialties often lack vocabulary.

In order to improve reading students do exercises and enlarge their vocabulary. They read the texts on the topics that are most often used in the examination. Students do not only memorize words, they work with collocations, set-expressions, phrasal verbs and idioms. It is important to learn how a lexical unit is used in the context.

It is also recommended to learn synonyms and antonyms as well as pay attention to word-formation. Knowing the meaning of a suffix or a prefix makes it possible to guess the meaning of the word.

To improve grammar, students learn the rules and use them in practice. Students get systematic and structured knowledge of English grammar and the use of rules in various situations. Students also read texts and learn to find grammatical structures. It is also necessary to pay attention to phrasal verbs, word combinations, and use of prepositions. One should also memorize exceptions to the main rules.

Throughout the course students do the tasks adapted to the specifics and format of the examination.

Students write mock tests at the beginning, in the middle and at the end of the course. That helps to track progress, identify weak points, work on mistakes, train attention and understand how much time is spent on each block of the exam.

It is essential to learn how to manage time during the exam. It is recommended to start with Tasks 5 and 6 (Vocabulary and Grammar) and then move on to Reading tasks.

We emphasize the importance of mastering English as often as possible. One should read literature, blogs, news, articles from magazine, etc., listen to podcasts, lectures, watch YouTube channel, TED talks and other video content. That enables to enlarge vocabulary as well as widen outlook.

Preparing students of non-philological specialties for passing the Unified Entrance Examination is a challenging process. Still, under the conditions of motivation and properly organized preparation, students gain sufficient knowledge to obtain the necessary result.

References

- Галинська, О. (2021). Єдиний вступний іспит з іноземної мови: структура, завдання та стратегії у процесі підготовки здобувачів вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук, вип. 35, том 2*, 203-209.
- Главацька, Ю. Л. (2022). Підготовка здобувачів нефілологічних спеціальностей до єдиного вступного іспиту з англійської мови (з досвіду роботи). *Імідж сучасного педагога, No. 5 (206)*, 102-107.
- Главацька, Ю. Л. (2021). Як успішно скласти Єдиний Вступний Іспит з англійської мови (читання): подальші методичні рекомендації для студентів нефілологічних спеціальностей. *Сучасні тенденції навчання*

студентів іноземних мов у мультикультурному академічному середовищі: зб. матеріалів I Між-нар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Суми, 17 квітня 2021 р. Сумський нац. аграрний ун-т. Суми, 82-85.

Зайцева, Н. В., & Супрун, О. М. (2020). Підготовка студентів нелінгвістичних спеціальностей до ЄВІ з англійської мови. *Інноваційна педагогіка*, вип. 22, т. 1, 46-50.

THE METHODS OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCY OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF TOURISM IN THE UNIVERSITIES OF UKRAINE

Oksana HONCHAROVA

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine

Under the conditions of globalization and international relations development, tourism has become a powerful sector of the world economy. Future specialists in the field of tourism must have a high level of foreign language proficiency in order to be able to deal with professional tasks, promote Ukrainian tourism at the international level, contact with foreign partners both orally and in writing, take part in tourism exhibitions, deal with tourists from different countries.

Thus, it is very important for higher education institutions to develop foreign language communicative competency of future specialists in the field of tourism.

In 2018 the Standard for Training Bachelors in the field of knowledge 24 Service Industry, speciality 242 Tourism was introduced.

The standard emphasizes the development of the following general competencies: ability to work in the international context; ability to use information and communication technologies; ability to communicate in a foreign language; interpersonal skills.

Special competencies include: the ability to cooperate with business partners and clients, ensure effective communication with them; the ability to work in the international environment based on a positive attitude towards dissimilarity with other cultures, respect for diversity and multiculturalism, understanding intercultural problems in professional practice.

The practical result is being able to use one or more foreign languages at a level sufficient for conducting professional activities (*Стандарт вищої освіти України*, 2018).

The Standard doesn't mention the level of future specialists' communicative competency development in accordance with the Common European Framework of Reference for Languages and the number of credits, necessary to develop the competency.

Each higher education institution allocates the number of credits and decides on what subjects to teach.

Future specialists in the field of tourism are trained in Cherkasy State Technological University, Chernivtsi National University, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Kharkiv State Academy of Culture, Kyiv International

University, Lesya Ukrainka Volyn National University, Lviv University of Trade and Economics, Oles Honchar Dnipro National University, Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, V.N. Karazin Kharkiv National University and other higher education institutions.

The subjects taught to develop the foreign language communicative competency include: “Foreign Language”, “Second Foreign Language”, “Foreign Language for Special Purposes”, “Second Foreign Language for Special Purposes”, “Professional Foreign Language”, “Second Professional Foreign Language”.

Some universities also teach the following subjects: “Theory and Practice of Translation” (Kyiv International University, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University) “Translation Practice” (Kyiv International University), “Business Foreign Language”, “Foreign Language for Academic and Professional Communication” (Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics), “Foreign Language and Tourism” (Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University), “Foreign Language and Translation” (V.N. Karazin Kharkiv National University), “Document Management in a Foreign Language” (Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University).

Within the scope of our research we studied educational programmes and subjects syllabi to summarize the methods used for the formation of a foreign language communicative competency of future specialists in the field of tourism.

When developing the foreign language communicative competency of future specialists in the field of tourism both traditional and innovative methods are used.

Traditional methods include: the grammar-translation method (studying grammar rules and providing relevant examples, the language of instruction is Ukrainian, used mostly at earlier stages); direct method (learning vocabulary units is carried out in a foreign language, grammar is reduced to the study of the most important points, a lot of attention is paid to communication and oral practice); audio-lingual / audiovisual method (contains a lot of dialogues, grammar rules are not studied, speech is accompanied by visual aids). Traditional methods are mostly of reproductive character.

Innovative methods are aimed at facilitating the assimilation and memorization of professional material and at forming a complex of professional competencies, including the foreign language communicative competency.

The most important method is a role game which is a simulation of real-life activity in a specially created problem situation. The role game is a means and method of preparation and adaptation to future professional activities and dealing with social contacts. It enables to create real-life situations related to future work in the field of tourism. This method also improves the skills of group work.

Another innovative method that enables to acquire knowledge related to future speciality, develop communicative competency and is widely used in the universities of Ukraine is project work.

A lot of attention is paid to the use of information and communicative technologies. Students learn to make PowerPoint presentations, use various applications, create web quests, etc.

As to the interaction between the participants of the educational process (students with a teacher, students with other students), passive, active and interactive methods are applied.

The forms of work include individual work, pair work and group work.

A lot of attention is paid to the development of soft skills which are of particular importance for future specialists in the field of tourism.

The analysis of educational programmes and syllabi of the subjects aimed at the formation of the communicative competency of future specialists in the field of tourism in Ukrainian universities proved that both traditional and innovative methods are used. Special attention is paid to the use of information and communication technologies and soft-skills development. In our further research works we are going to study the methods of communicative competency formation in the universities of France and consider their implementation in higher education institutions of Ukraine.

References

Стандарт вищої освіти України. Бакалавр з туризму. (2018). Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/242-Turizm-bakalavr.21.01.22.pdf>

СУЧАСНІ ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДЛЯ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ

Яніна ГУРТОВА

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
Україна

Інтенсивне реформування освіти вимагає наполегливих пошуків трансформування освітнього процесу на гуманістичних засадах. Одним із виявів такого трансформування є інноваційні педагогічні технології, що передбачають якісно нові перетворення як педагогічного процесу в цілому, так і його складових, і сприяють істотному підвищенню його ефективності.

Поняттям «інновація» позначають нововведення, новизну, зміну, введення чогось нового. Стосовно педагогічного процесу інновація означає введення нового в цілі, зміст, форми і методики навчання та виховання, в організацію спільної діяльності студента та викладача. Однією з основних причин важкого становища світової системи освіти називають її інертність, нездатність швидко реагувати на умови розвитку соціуму. У свою чергу сучасні темпи останньої можна назвати «інформаційним вибухом» (Басоля, 2004, с. 14).

Під інформаційним вибухом, що так чітко проявив інертність і консервативність існуючої системи освіти, можна розуміти різке збільшення об'єму й швидкості обертання інформації в сучасному суспільстві. Все це призвело до того, що частота оновлень технологій і виробництва стала

вимірятися двома-трьома роками, з'явилась велика кількість нових спеціальностей, різко зросла складність і обсяги матеріалу, що призначені для засвоєння, стало проблемним традиційне видання навчальної літератури, що припускає компактний і зрозумілий виклад знань тощо.

Впровадження інноваційного підходу до набуття знань супроводжується застосуванням активних методів навчання. Під активним методом у педагогічній літературі розуміють групу методів навчання, завдяки яким у навчально-виховному процесі вияв активності студента перевищує активність викладача.

Традиційна дискусія і надмір інформації в добу швидкого розвитку техніки втрачає значення і витісняється на інший план більш результативними методами. Наведу декілька з них, зокрема – **метаплан**, тобто тиха дискусія або розмова-плакат. Полягає вона в тому, що під час обговорення (дискусії) спільними зусиллями створюють плакат, який стає графічним скороченням дискусії. Учасники записують свої думки щодо порушених питань на папері, заданої форми та кольору, у вигляді коротких речень. Різноманітні вислови групуються згідно з довільно прийнятими критеріями, і після впорядкування їх розміщують у таблиці. Цей метод можна використовувати як в групах, так і в індивідуальній роботі. Використання метаплану не тільки підсилює активність студентів, а й формує серед учасників повагу до думки інших, відчуття співпраці, а також показує можливість розв'язання проблем завдяки так званій мудрості усіх разом узятих.

Метод, який спричиняє рух інтелектуальної та емоційної форми активності уможливорює навчальних процес за допомогою діяльності та досвіду, називається – **драмою** (Пошетун, Пироженко, 2002, с. 42). Основою цього методу є активність у вигаданій ситуації, яку створюють учасники. Ця ситуація вимагає повної емоційної та інтелектуальної віддачі. Переживання та поринання у цю ситуацію повинно допомогти найглибшому та найособистішому осмисленню цієї проблеми. Фіктивний досвід перетворюється на реальний. Дякуючи драмі студенти відкривають, а не дізнаються. Драму розглядають як педагогічну стратегію, яка полягає у тому, щоб створити ситуацію і позначити проблеми та спроби їх розв'язання через активне входження в роль.

Використання активних методів дає студентам шанс самореалізуватися, розвиває вміння ставити питання, розв'язувати важливі проблеми, а також презентувати оригінальні ідеї, які знайдуть застосування у житті.

Одним із основних методів активізації творчої діяльності в процесі навчання є ігровий метод з використанням дидактичних ігор. У процесі ігрового методу студенти відпрацьовують навички вміння приймати рішення за умов певних обмежень (часу, інформації,...), досвід творчої діяльності.

Гра – це простий і близький людині спосіб пізнання навколишньої дійсності, вона повинна бути природним і доступним шляхом до оволодіння тими, чи іншими знаннями, вміннями, навичками.

Дидактична гра – це спосіб взаємодії педагога і студента, зумовлений ігровою ситуацією, що веде до реалізації дидактичних завдань і цілей навчання. Мета дидактичних ігор – активізувати процес пізнання студентів, заглибитися у зміст дисципліни, що вивчається; розвинути навички колективної взаємодії, набутти досвід творчої діяльності, а також визначити рівень підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Ігрові форми занять належать до методу актового навчання, зокрема до ділових ігор. Нині ми маємо зрозуміти: пасивний одноманітний навчальний процес давно себе вичерпав. Перед спеціалістами в сучасних умовах, перед рівнем їхньої готовності до професійної діяльності постають суперечності, що вимагають утвердження якісно нових відносин у навчанні. Одним із способів вирішення даної суперечності є, зміна технології навчання шляхом включення у навчальний процес ігрових форм і методів. Проведені дослідження свідчать про наявність у розроблених методик значних можливостей щодо підвищення ефективності підготовки спеціалістів.

Під час викладання різноманітних дисциплін викладач повинен користуватися ілюстративно-демонстративним методом, який поєднує ілюстрування і демонстрування. Його суть у тому, що під час навчального процесу викладач ілюструє, наочно пояснює тему, і демонструє той чи інший навчальний матеріал (посібник). Ефективність ілюстративно-демонстративного методу полягає ще і в тому, наскільки вміло викладач поєднає теоретичний матеріал і демонстрацію наочних посібників (таблиці, картки для індивідуальної роботи, альбоми, звукозаписи, відеофільми, навчальні презентації).

Освітні нововведення є продуктами інноваційної діяльності, які за мету мають позитивно змінити як систему освіти взагалі, так і компоненти зокрема, але для впровадження їх треба дотримуватись соціально-педагогічних, організаційно-педагогічних і психолого-педагогічних умов. Все це, в свою чергу вимагає нових підходів до підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів для освітніх закладів. Процес їх навчання та підвищення кваліфікації має бути зорієнтований на психолого-педагогічну підготовку випускників до роботи в нових соціально-економічних умовах. Педагогічний процес у закладах освіти має передбачати підготовку фахівця для того, щоб він постійно навчався, розвиваючи розумові здібності, професіоналізм і світогляд.

Традиційний процес навчання потребує суттєвої модернізації, а саме: студент повинен учитися самостійно, адже якість підготовки спеціалістів освітніх закладів визначається не тільки обсягом певних знань і навичок, а й здатність до самоосвіти і творчої діяльності. Такі умови зумовлені потребами сучасного ринку праці. Це у свою чергу стимулює інновації у навчальній сфері, які спрямовані на досягнення і виконання головної ідеї: студент постає активним учасником навчального процесу.

Список використаних джерел

Басоля, А. (2004). *Особистісно-зорієнтоване навчання: цілепокладання, рефлексія, оцінка*. Київ.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

Ганна ЗАВОЛОДЬКО, Юлія ДІЛМЕНЕР

КЗ «ХСШ №16», Україна

У сучасному суспільстві ніхто не сумнівається у необхідності знання англійської мови. Для дорослих це очевидний факт з огляду на вектор спрямованості України на інтеграцію до європейського простору. Однак щодо дітей ситуація дещо інша. Діти ще не замислюються над тим, як важливо вміти спілкуватися англійською мовою. Для дітей, особливо молодших школярів, будь-яка іноземна мова – це просто набір символів, які потрібно вивчати у школі, а не майбутня кар'єра чи вільне спілкування з іноземцями. Суперечки про те, з якого віку дитині краще починати вивчати мову, не припиняються вже багато десятиліть. Але, у будь-якому разі, абсолютно всі українські діти починають вивчати одну чи дві іноземні мови у школі.

Через когнітивні особливості діти молодшого шкільного віку здатні легко запам'ятовувати цілі мовні блоки, завдяки чому процес навчання в ранньому віці проходить досить легко. Цю особливість слід враховувати під час роботи з дітьми до 10 років. Існує ще один важливий момент: дитина ще не боїться робити помилки під час вивчення мови. У неї відсутній психологічний бар'єр, тому діти набагато швидше починають говорити іноземною мовою. До того ж дитина часто сприймає процес навчання як гру, тому грамотний вчитель може легко утримати інтерес дитини. Звичайно, дітям складно всидіти на місці, їм важко довго зосереджуватися на одній справі, тому уроки англійської повинні плануватися таким чином, щоб дітям було цікаво (за допомогою ігор, пісень, руху). Дитина не приступає до вивчення алфавіту та граматики відразу ж, спочатку вона вчиться говорити, чути та запам'ятовувати англійські слова та фрази.

Молодший шкільний вік – це час дослідження та пізнання світу. Діти в цей період дуже допитливі, активні, їм ще складно всидіти на місці, і вони можуть швидко втомлюватись. Тому найчастіше для молодшого шкільного віку також використовуються ігри, рухливі завдання, вірші та пісні, мультфільми. Дитина вже не так швидко втрачає інтерес під час заняття, як дошкільники, проте важливо все ж таки вибудовувати процес у захоплюючій формі, чергувати різні завдання.

Важливим аспектом цього віку є початок навчальної діяльності. Зростає увага дитини, вона стає стійкішою. Дітям 7-9 років вже набагато простіше протягом певного періоду виконувати задану програму. Поліпшується пам'ять – вона стає свідомо регульованою. У цьому віці зростає прагнення дітей до досягнень. Вони вже вміють ставити цілі та досягати результату. Ця особливість дозволяє прищепити інтерес до англійської.

Виходячи з власного викладацького досвіду, пропонуємо кілька методик, які особливо ефективні при роботі з дітьми молодшого шкільного віку:

- **Асоціативний метод.** Дітям зі своєю розвиненою уявою цей спосіб добре підходить. Його суть у тому, що фраза або слово, що вивчається, пов'язуються з якимось дуже яскравим образом, картинкою. Тобто, запам'ятовуючи слово apple, вони уявляють смачне соковите яблуко. Згодом яскравий образ дозволяє легко знайти у пам'яті потрібне слово.

- **Комунікативний метод** (лексичний підхід). Це метод вивчення мови через спілкування, обговорення – так діти поступово вчаться думати англійською. Можна обговорювати, як пройшов день, наскільки цікавою була нова книжка чи фільм, куди ходили у вихідні. Таким чином, діти розучують фрази та висловлювання, які згодом легко використовують у мові.

- **Аудіолінгвальний та аудіовізуальний методи.** За допомогою цих методів добре відпрацьовується усне мовлення. В основі їх – цікаві діалоги, вивчаючи які, діти легко вчаться говорити.

- **Метод занурення.** Діти дивляться мультфільми, слухають пісні, сприймаючи, таким чином, оригінальну англійську мову. Хороший спосіб – спілкуватися з носієм мови, який не зможе відповідати українською. Метод занурення вчить думати англійською, і це гарна навичка, яка стане в нагоді в майбутньому.

У молодшому шкільному віці при вивченні англійської мови діти насамперед навчаються комунікації. Найголовніше у цей період навчити їх розуміти усну англійську мову і реагувати на неї. У молодшому шкільному віці діти вчаться правильній вимові. Якщо цей час упущений, далі буде важко виправити фонетичні помилки. Діти вже можуть вживати базову англійську лексику, вчити фрази з пісень, чути та розпізнавати їх у грі. На наш погляд, важливим є те, щоб англійська лексика позначала поняття, які знайомі учням українською, і щоб слова можна було б легко комбінувати одне з одним.

Учням молодших класів найпростіше запам'ятовувати назви предметів, тому що їх можна доторкнутися, або дій, тому що їх можна відтворювати. Назви предметів одягу, тварин, іграшок, членів родини, частин тіла, вітальні фрази – усі ці слова діти дуже легко сприймають англійською мовою.

Існує ще одна особливість запам'ятовування інформації у молодшому шкільному віці: дуже добре розвинена образна (конкретна) пам'ять, тому нові слова доцільніше демонструвати наочно. У цьому можуть допомогти «живі» предмети, іграшки, картинки. В навчанні слід активно використовувати завдання з малюванням, розфарбовуванням картинок, вирізування фігурок тощо. Вважаємо, що така творча робота також може сприяти більш легкому та швидкому запам'ятовуванню слів. Також доцільним є проведення фізкультхвилинок один-два рази за урок, коли всі рухи та вправи звучать англійською.

Вважаємо, що окрім навичок спілкування, вивчення англійської дає дітям почуття впевненості, розвиває самостійність та творчі здібності, критичне мислення та здатність ставити цілі та досягати їх. А саме ці якості дуже важливі і при адаптації в школі, і в майбутньому соціальному житті.

SOME APPROACHES TO TEACHING YOUNG LEARNERS

Raisa ISTOMINA

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
Харків, Україна

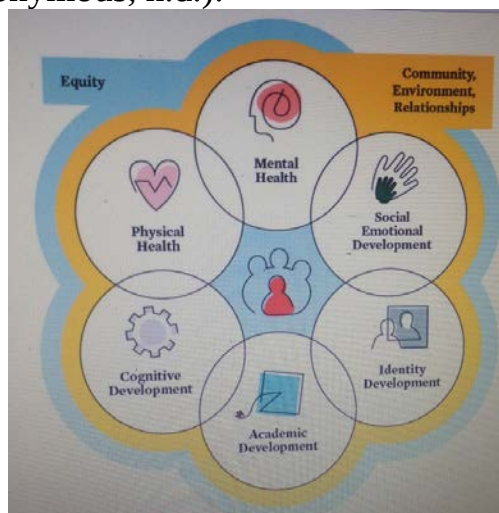
How to involve young learners (YLS) into active participation in EL Classroom? What approaches to use and what activities to design to make each lesson interesting? Teaching English and teaching children are two quite different things. When teaching YLS, we should take into account aspects which can help a child to feel safe and comfortable, to enjoy the process without thinking about studying just acquiring knowledge mostly through TPR activities. New ways of teaching, various activities, quick change of activities make the process entertaining and involve children into motivated learning (Doff, 1995).

We should stress that “today, just as 10, 20, or even 50 years ago, an average Ukrainian pupil receives a given amount of out-of-date knowledge at school.” Then another question arises: Is it really the only way to teach children: in a boring, monotonous, but co-called “traditional” way? Also, it is worth being mentioned that “the way of teaching in contemporary Ukrainian schools does not motivate children to learn. Textbooks are too theoretical” (Elkin & Hrynevych, 2016).

The New Ukrainian School, conceptual principles of secondary school reform, is aimed at organizing the teaching-learning process in the way everyone will enjoy studying there. Development of necessary habits and skills such as critical thinking skills, discussion skills, ability to express their opinions, share their own points of view communicating with others certainly leads to effective acquisition of knowledge and easily putting it into practice. “A key change for students concerns learning approaches and educational content. Instead of memorizing facts and concepts, students will acquire competencies” (Elkin & Hrynevych, 2016).

Whole Child Approach is one of the approaches that can be effective while teaching YLS. It provides different types of support for a child. “A whole child approach to education is one that honors the humanity of each teacher and student, and is critical to equitably preparing each student to reach their full potential. This starts by creating environments of belonging and connection for students and adults to engage and thrive” (Anonymous, n.d.). This approach includes social and academic skills, body language, interests relevant to the age – playing games and using songs, and age itself as a key point for choosing and designing appropriate activities taking into account not only age and interests but also learners’ learning styles, as one of the factors that influence their engagement in EL Classroom and their desire to learn. Social skills development is important for organizing group work, negotiating the ideas and being able to express their opinions, agree or disagree. Academic skills are focused on main skills development: speaking through practicing simple sentences, answering questions, following the commands. Listening skills development is possible due to differentiating commands, understanding instructions and new words. Writing is also in focus and it can be developed through writing letters, short words, word-combinations, short sentences (Lynch, 1996).

Picture 1 schematically represents all the elements of Whole Child approach (Anonymous, n.d.).



Picture1.

All learning styles are important in Whole Child approach. Visuals remember how words look. Auditory -- how to pronounce the word and Kinesthetic – how to link these words. We can't focus only on one learning style for one child and ignore the other two as they are not dominating. There are no pure Visuals, Auditories and Kinesthetics. A year ago, the author of the work did the test on defining her own preferred learning style. The result was unexpected: visual – 36%, auditory – 33% and kinesthetic – 31%. Then how should a teacher teach such a learner? To what style to stick? That's why *Multiple Intelligence* activities are good in teaching YLs: music, songs, movements, pictures, group work, individual work, problem-solving activities, etc. In Table 1 we can see the types of Multiple Intelligences (Geissel G, 2023). They are:

<u>Linguistic</u>	<u>Logical-Mathematical</u>	<u>Spatial</u>	<u>Musical</u>
*Reading *Writing *Debates *Word games	*Experimenting *Questioning *Calculating *Experiences through Science	*Designing *Drawing *Visualizing *Constructing	*Singing *Playing musical instruments *Listening
<u>Bodily-Kinesthetic</u>	<u>Naturalist</u>	<u>Interpersonal</u>	<u>Intrapersonal</u>
*Dancing *Physical activities *Using hands *Movement	*Classifying *Exploring outdoors *Connecting to nature	*Leading *Organizing *Cooperative learning	*Daydreaming *Independent work *Self-paced activities

Table 1.

What are the activities of linguistic intelligence? Linguistic intelligence involves the ability to comprehend words while reading, writing, or speaking. A few activities and skills related to linguistic intelligence include reading books aloud or independently, learning new vocabulary words, writing stories, sentences, or essays. How can multiple intelligences help the teacher prepare learning activities? By applying the theory of multiple intelligences in the classroom, teachers “take into

consideration the different types of learners they might have in their class, reinforce all types of intelligences in every student, and allow for an individual learning process that will ultimately enable each learner to utilise his abilities and experiences”.

Learning through doing is one more approach to teaching children. “Learning by doing is the idea that we learn more when we actually “do” the activity” (Boser, 2020). To be active, concentrated on a certain aim, strive to be a winner in a game developing and improving different skills is an integral part of any child's life. Activities based on games provide comfort and safety for every child. Any kind of game: a ball game, vocabulary game, finger rhyming, active game, board game and so on can be useful in case a teacher is good at designing an interesting lesson with a proper place and appropriate time for the game. The criteria of selecting are vital as teachers’ following them gives everyone clear understanding of reasons to use games. It is important always to plan follow-up activities, e.g. performing, dancing, drawing, colouring, crafting, role-playing, etc. Follow-up activities demonstrate if the game or song is appropriate to the needs and interests of the pupils. Thoroughly planned game or/ and song activities and follow-ups make the process smooth. The main idea of all the above mentioned approaches is to let everyone involved in teaching and learning enjoy the process of gaining new experiences.

Literature

- Anonymous, n.d. Chan Zuckerberg Initiative. Whole Child Approach to Education. Retrieved from <https://chanzuckerberg.com/education/whole-child-approach-to-education/>
- Boser, U. (March 9, 2020). The Learning Agency Lab. Learning by Doing: What You Need to Know. Retrived from <https://www.the-learning-agency-lab.com/the-learning-curve/learning-by-doing/>
- Doff, A. (1995). *Teach English*. CUP.
- Elkin, O. & Hrynevych, L. (2016). The New Ukrainian School. Conceptual Principles of Secondary School Reform. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Book-ENG.pdf>
- Geissel, G. (March 2, 2023). 35 Multiple Intelligence Activities to Enhance Student Engagement. Retrieved from <https://www.teachingexpertise.com/classroom-ideas/multiple-intelligence-activity/>
- Learningbp. (July 19, 2019). 48 Classroom Activities for the development of Multiple Intelligences. Retrieved from <https://www.learningbp.com/classroom-activities-multiple-intelligences/>
- Lynch, T. (1996). *Communication in the Language Classroom*. OUP.

НЕОБІХЕВІОРИСТСЬКИЙ І КОГНІТИВНИЙ ПІДХОДИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Тетяна КАЛІНІЧЕНКО

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
Україна

Сучасні підходи при викладанні іноземних мов у закладах вищої освіти привертають увагу багатьох науковців (Калініченко, 2022а, 2022б, 2023; Маслоva, 2020).

Один із сучасних підходів, які викладачі іноземних мов використовують у закладах вищої освіти є необіхевіоризм. Він є сукупним позначенням ряду напрямків американської психології (Richards, 2009). Цей ряд напрямків виник в 30-і роки (Е. Халл, Е. Толмен), коли стала очевидною неспроможність традиційного біхевіоризму – неможливість опису поведінки тільки за допомогою спостережуваних стимулів і реакцій на них без аналізу будь-яких центральних, регулюючих механізмів. У біхевіористську схему «стимул – реакція» необіхевіоризм ввів так звані проміжні змінні, що розуміються як сукупність різних пізнавальних і спонукальних чинників. У решті необіхевіоризм поділяє спільні принципи класичного біхевіоризму: тенденцію до біологізації людської психіки, орієнтацію на позитивізм тощо (Riazi & Candlin, 2014).

Необіхевіоризм (як і біхевіоризм) не виявився універсальним та піддавався критиці у зв'язку з тим, що в ньому недостатньо враховувався принцип свідомості, а навчання будувалося на імітації та механічному виконанні дій з навчальним матеріалом (Richards, 2009). Це є суттєвими недоліками цього підходу.

Але при цьому можна сказати, що необіхевіористський підхід має достатньо високу продуктивність, тому що викладачі іноземних мов застосовують його у закладах вищої освіти, так як він забезпечує здобувачів вищої освіти спеціально складеними матеріалами, які є градуйованими за ступенем складності і виконуються невеликими порціями. Виконання завдань здобувачі можуть перевірити завдяки наявності зворотнього зв'язку, який передбачений навчальною програмою (Riazi & Candlin, 2014).

Переваги необіхевіористського підходу в тому, що він мав значний вплив на обґрунтування концепції аудіолінгвального в США й аудіовізуального у Франції методів навчання. Він також використовувався англійськими педагогами при розробці ситуативного методу навчання (Riazi & Candlin, 2014).

Когнітивний підхід до навчання заснований на когнітивній психології, спирається на принцип свідомості в викладанні і на теорію соціоконструктивізму (social constructivist approach), згідно якої здобувач вищої освіти є активним учасником процесу навчання, а не об'єктом навчальної діяльності викладача. У психології відомі різні індивідуально-психологічні особливості людини, які визначають тип його особистості і впливають на процес навчання. Залежно від індивідуальних психологічних особливостей і якостей особистості у студентів формується певний спосіб виконання

діяльності в процесі пізнання, шлях пізнання світу або когнітивний стиль (cognitive style). Дослідники виділяють різну кількість когнітивних стилів, які співвідносяться з психологічними характеристиками типу особистості і якостями людини. Когнітивний підхід – це теорія навчання іноземних мов, розроблена на основі когнітивної психології; вона з'явилася на протидію біхевіоризму і необіхевіоризму, її авторами вважаються Дж. Брунер і У. Ріверс (Richards, 2009). Стосовно до навчання іноземної мови когнітивізм означає, що вивчення того чи іншого лінгвістичного явища має спиратися на розумові процеси та дії, що лежать в основі розуміння і використання цього явища в мовленні. Цей підхід підкреслює необхідність враховувати особливості оволодіння студентами тим чи іншим мовним явищем, а також звертає увагу на здатність здобувачів організовувати свою навчальну діяльність свідомо. Когнітивний підхід до навчання реалізується в таких методах, як граматико-перекладний, свідомо-орієнтований підхід, а також при навчанні за допомогою бази даних.

У вітчизняній психології та методиці, які історично тяжіли до вивчення когнітивних процесів особистості, когнітивність прийнято розуміти в широкому сенсі і говорити про її різні рівні:

- рівень правила – виконання мовних дій відповідно до правила;
- рівень значення – усвідомлення і розуміння значення вживаних мовних одиниць;
- рівень виконання мовленнєвої діяльності – як мовець будує висловлювання, з чого починає, чим закінчує, які доводи призводить;
- соціальний рівень – усвідомлення змісту того, що говориться, яку функцію несе висловлювання (порада, прохання, заперечення і т. д.);
- культурологічний рівень – усвідомлення того, наскільки інформація, що повідомляється та її мовленнєве оформлення відповідають культурним нормам носіїв мови;
- когнітивний стиль роботи студентів – усвідомлення того, як він/вона навчається, які прийоми використовує, оцінка їхньої ефективності, а також самооцінка рівня володіння мовою.

Ці рівні когнітивності співвідносяться з компонентами комунікативної компетенції і свідчать про вплив когнітивних процесів на її формування. Це дозволяє зробити висновок про наявність в комунікативній компетенції когнітивного компонента. Такий підхід знайшов своє відображення в трактуванні комунікативного методу навчання вітчизняними методистами, які оперують термінами «комунікативно-когнітивний метод» або «підхід».

Вітчизняні вчені часто називають когнітивний підхід пізнавальним підходом. На нашу думку, цей підхід, в якому здобувач вищої освіти грає активну роль у навчанні, та розумові процеси та дії є найголовнішими має як недоліки так і переваги. Когнітивний підхід можливий лише тоді, коли студент згоден бути активним учасником навчання. Згідно темпераменту не всі здобувачі вищої освіти здатні грати активну роль у процесі навчання, і це може

призвести до недосягнення цілей розвитку мовлення в процесі навчання іноземним мовам.

Список використаних джерел

- Калініченко, Т. М. (2022а). Діяльнісний підхід у навчанні іноземним мовам у закладах вищої освіти. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том XIII: Утилітарна цінність наукових досліджень: матеріали XIII Міжнар. наук.-практ. конф.* / [Ред.: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін: Академія прикладних наук у Коніні, 191–192.
- Калініченко, Т. М. (2022б). Підходи до вивчення іноземних мов. *Сучасні філологічні і методичні студії: проблематика і перспективи : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.* Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 52–54.
- Калініченко, Т. М. (2023). Біхевіоризм як сучасний підхід вивчення іноземної мови при викладанні у закладах вищої освіти. *Мовна освіта фахівця: сучасні виклики та тенденції : матеріали V Всеукр. наук.-практ. конф.* Харків : Національний юридичний університет ім. Ярослава Мудрого, 96–98.
- Маслова, Л. (2020). Біхевіоризм та лексичний підхід, їх комплексне використання при вивченні іноземних мов у лінгвістичних закладах вищої освіти. *Матеріали конференцій МЦНД*, 37–39.
- Riazi, M., & Candlin, C.N. (2014). Mixed-methods research in language teaching and learning: Opportunities, issues and challenges. *Language Teaching*, 47, 135–173.
- Richards, K. (2009). Trends in qualitative research in language teaching since 2000. *Language Teaching*, 42(02), 147–180.

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ДИСТАНЦІЙНІЙ ШКОЛІ

Оксана КОПТЮХ, Наталія ІВАНОВА

ТОВ «Центр освіти «Оптіма», Україна

Розвиток високих технологій вимагає від сучасного педагога не тільки орієнтуватися в інформаційному просторі, а й застосовувати інноваційні методи навчання для формування конкурентоспроможної особистості, здатної активно змінюватися в умовах сучасного інформаційно-технологічного суспільства та реалізовувати свої прагнення.

Одним із завдань дистанційної школи «Оптіма» є організація навчання таким чином, щоб давати учням не тільки знання, а й уміння застосовувати їх у повсякденному житті, виховувати інноватора та свідомого громадянина, який вміє ухвалювати відповідальні рішення та дотримується прав людини. Саме тому метод проектів став невід’ємною складовою навчального процесу.

Метод проектів відомий у світовій педагогіці з кінця XIX – початку XX століття і пов’язувався з ідеями гуманістичного спрямування у філософії та освіті. Одним з його розробників вважають американського філософа і педагога

Дж. Дьюї. В українській науці він став популярним, свідченням чого є велика кількість розвідок, зокрема О. Байнякшиної, О. Степаненко, О. Пехоти, А. Кіктенко, О. Любарської, А. Цимбалару, І. Єрмакова та ін.

Мета нашого дослідження – визначення ролі проєктної діяльності на уроках зарубіжної літератури в дистанційній школі «Оптіма».

Зарубіжна література як шкільний предмет покликана познайомити дітей не лише з літературними творами, біографіями авторів та основами теорії літератури, а й занурити їх у історико-культурний контекст, прослідкувати причинно-наслідкові зв'язки певних літературних та загальнокультурних явищ. Це допоможе учням краще орієнтуватись як у світовому, так і в українському культурному просторі, надихне на пошуки власного «Я». Адже об'єктом зображення в літературі і у мистецтві загалом завжди була людина з її складним, неповторним внутрішнім світом, а також цілі народи з їх довгим історичним шляхом, непростими долями. Важливо, щоб усвідомлення всього цього стало надбанням цілісної, гармонійно розвиненої особистості, тому діяльність учителя в дистанційній школі має бути спрямована на формування життєвих компетентностей учнів.

Формування життєвих компетентностей реалізується через творчість учителя, педагогічні технології, методи інтерактивного та розвивального навчання, що дозволяє створити умови для розвитку активної, соціально адаптованої, творчої особистості.

З огляду нашого досвіду, однією з найефективніших педагогічних технологій під час навчання в дистанційній школі є проєктна діяльність, спрямована на здобуття учнями знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою, формуванням у них специфічних умінь і навичок завдяки системній організації проблемно-орієнтованого навчального пошуку.

Метод проєктів дозволяє органічно поєднати теорію з практикою, пов'язати навчання з життям, реалізувати творчі здібності дітей. В його основу покладено ідею про спрямованість навчально-пізнавальної діяльності на результат, що створює унікальні передумови для розвитку ключових компетенцій (соціальних, полікультурних, інформаційних, комунікативних тощо).

З чого складається проєкт? Загальновідомим є правило «п'яти П»: Проблема – Проектування (планування) – Пошук інформації – Продукт – Презентація. Результати роботи над проєктом, як правило, діти представляють в інтерактивних презентаціях, відеороліках, програмах та ін.

На уроках зарубіжної літератури в дистанційній школі «Оптіма» застосовуються різні типи проєктів за змістовим аспектом: літературно-творчі, літературно-історичні, літературно-музичні, літературно-культурологічні, літературно-екологічні, літературно-лінгвістичні та інші (Степаненко, 2020).

Наводимо приклади проєктів із зарубіжної літератури, що були реалізовані в практичній діяльності школи «Оптіма». Так, у 5 класі було запропоновано такі види: літературно-творчий – малювання коміксу на основі твору «Аліса в країні Див», віртуальна виставка малюнків до прочитаних творів; літературно-

музичний – характеристика героїв прочитаних творів за допомогою слова та музики. Завдання передбачали не тільки творчу роботу з текстом, але і з музикою та образотворчим мистецтвом, що допомогло учням створити цілісні образи героїв в своїй уяві для кращого розуміння їх поведінки. У 8 класі реалізовано теми таких проєктів: рольовий – інсценізація уривків з трагедії «Ромео і Джульєтта», інсценування уривку з твору «Маленький принц» (французькою та українською мовами), що дозволило учням продемонструвати свої акторські здібності, уміння представити себе, попрактикувати іноземні мови; літературно-історичний – створення інтерактивної презентації «Міста закоханих» за трагедією Шекспіра. У 9 класі мають місце проєкти: літературно-культурологічний – докази знецінення культури в наш час за романом «451 градус за Фаренгейтом», де учні моли працювати над інформацією зі ЗМІ, що значно розширює розуміння моральних аспектів культури в цілому і у конкретних випадках; літературно-мистецький – історія одного кохання (романтичні сюжети в мистецтві) тощо.

У 10 класі реалізовано літературно-культурологічний проєкт «Літературні музеї України», основною метою якого було познайомитися з культурною спадщиною України та створити алфавітний покажчик літературних музеїв нашої батьківщини. Такий досвід є корисним і мотивуючим, оскільки діти розуміли, що результатами проєкту можуть користуватися класні керівники школи «Оптіма», адже інформаційні сторінки містять не лише інтерактивний алфавітний покажчик, інформацію про історію музеїв, виставки та експонати, а й активне посилання на онлайн-екскурсії, що стало актуальним під час епідемії COVID-19.



«Музей повинен бути оселею муз, повинен одночасно бути і школою, і храмом, священним місцем, куди повинно спікатися все для вивчення прекрасного і для поклоніння красі, щоб потім і в житті розуміти і любити красу».

Б. І. Ханенко

Літературні музеї України

Національний музей літератури України

Один з найпопулярніших загальнодержавних музейних закладів країни, провідний серед музеїв літературного та літературно-меморіального профілю.

Адреса: вул. Богдана Хмельницького, 11, м. Київ
 Офіційний сайт: <http://museumlit.org.ua/>
 Сьогодні музей пропонує віртуальні екскурсії: <http://museumlit.org.ua/?lang=uk>



Засновник – Григорій Павлович Галаган (1819-1888) – український громадський діяч, великий землевласник на Полтавщині та Чернігівщині. Стояв на позиціях українофільства. Особисто листувався з Т. Шевченком, М. Максимовичем, П. Кулішем та ін. Був членом Державної Думи, брав участь у підготовці селянської реформи 1861 року. Як політичний діяч обстоював інтереси українського селянства.

Експозиція. Музей відкрив свою експозицію для відвідувачів 2 липня 1986 року. Експозиція побудована за тематико-хронологічним принципом і відтворює історію письменства на українських землях, охоплюючи всі періоди розвитку української літератури, починаючи від XI століття (Київська Русь) і до сучасності.



Отже, застосування методу проєктів є одним із найефективніших під час дистанційного навчання, оскільки він створює умови для творчої самореалізації учнів, підвищує мотивацію для отримання знань, сприяє розвитку інтелектуальних здібностей. А завданням вчителя залишається творчо підійти до вибору теми, чітко скласти інструкцію її реалізації на кожному етапі роботи з урахуванням вікових особливостей дітей, створити ситуацію успіху, що неодмінно відобразиться у результатах.

Список використаних джерел

Степаненко О. К. (2020). Ефективні технології навчання зарубіжної літератури. *Інноваційна педагогіка*. 24. Т. 2, 62-65.

ПОТЕНЦІАЛ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ ОСОБАМ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ

Олена КОСТЕНКО

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
Україна

Політична нестабільність, збройні конфлікти, економічні негаразди породжують міграційні процеси, одним з практичних результатів яких є зростання потреби у мовно-інтеграційних курсах. Важливою особливістю утвореної в результаті цих процесів цільової групи є наявність певної психологічної травматизації, ускладненої можливим культурним конфліктом та/або побутовими проблемами.

В даній роботі автор ставить собі за мету тезово розкрити потенціал впровадження елементів трудового навчання та виховання у процес викладання іноземних мов особам з психологічними проблемами, викликаними міграційними, побутовими, культурними і т. п. травмами.

Актуальність даної тематики викликана необхідністю пошуку відповідних особливостям цільової групи (гібридним) методам викладання іноземних мов з метою досягнення оптимальних освітніх та інтеграційних результатів.

Аналіз літературних джерел показав, що комплексний підхід до викладання іноземних мов є характерним для цільових груп з особливими потребами. Такими є, наприклад, літні люди (Antoniou, Gunasekera & Wong, 2013), люди з психологічними труднощами і т. д. Відомими рішеннями є застосування арт-терапії (Хворост, 2017) та драми (Demiryaу, 2013) на заняттях з іноземних мов.

Не оминула наукова спільнота і питання особливості мігрантів та біженців як реципієнтів мовних курсів (Stathopoulou, Dassi, 2020). Проблематика прикладного значення ідей трудового навчання та виховання викликає інтерес вітчизняних науковців (Костенко, 2022). Проте, потенціал інтеграції ідей трудового навчання та виховання у викладанні іноземних мов особливим цільовим групам потребує більшої наукової артикуляції й вивчення.

У моменти психологічної нестабільності, різних ступенів страху, дезорієнтації з одного боку та матеріального неблагополуччя з іншого людина потребує посилених заходів, які б могли втримати її якомога ближче до звичного її стану. Одним з інституційних джерел таких дієвих заходів стабілізації через чітке упорядкування щоденної діяльності можуть стати (інтеграційні) курси іноземної мови.

Окрім звичних ігрових та інтеграційних методів навчання пропонується особливої уваги надавати саме трудовій діяльності учасників курсів, яка складається з декількох взаємопов'язаних компонентів. По-перше, це інтелектуальна праця протягом аудиторних занять та виконання домашніх вправ.

Ця трудова активність має бути організована таким чином, щоб учасники відчували позитивні емоції при її виконанні. Викладачеві необхідно демонструвати цікаві приклади, змінювати види трудової діяльності, не допускати перевтоми та перенасичення вправами. Виключно важливо роз'яснювати кінцеву мету, пояснювати корисність, підтримувати мотивацію учасників курсів до трудової діяльності.

Другий компонент полягає у фізичній активності – (ігрових) вправах, вікторинах, гімнастиці – якими мають супроводжуватися заняття з іноземних мов. Інтеграція та комбінація подібних фізично-інтелектуальних завдань має позитивний вплив не лише на стан фізичного здоров'я мігрантів, але і допомагає подолати стрес та відволіктися від проблем, тобто зміцнює психічне здоров'я учасників. Одночасно позитивні емоції підтримують на високому рівні когнітивну активність, підвищуючи показники оволодіння необхідним матеріалом.

Третя важлива складова трудового навчання, що є виключно необхідною для людей у скрутних життєвих обставинах, це упорядкування життєвої рутини через повторення одних і тих самих видів трудової активності та відчуття відповідальності за їх виконання. Як інтелектуальні, так і фізичні інтелектуальні трудові завдання мають проводитись за чітким планом, відомим учасникам курсів. В залежності від особливостей цільової групи, можна розробити цей план разом з учасниками курсів. Контроль за його вихованням можна також виконувати разом з групою.

При розробці та плануванні мовно-трудова завдань бажано дотримуватися індивідуального підходу до кожного учасника. Якщо розмір групи не дозволяє цього зробити, можна умовно поділити учасників на групи за принципом схожості життєвих ситуацій, попередньо провівши протестувавши та оцінивши ситуацію усіх учасників. Важливо пам'ятати, що праця не має обтяжувати учасників, бути непосильною, виснажувати. З іншого боку, занадто легкі трудові завдання також не є бажаними, оскільки перестають виконувати робочу функцію та функцію порядку.

Таким чином, елементи трудового навчання та виховання можуть бути успішно інтегровані до курсів іноземних мов з метою покращення фізичного та психічного стану учасників. Позитивний ефект досягається завдяки таким

особливостям трудової діяльності, як відчуття власної значущості та корисності, встановлення життєвого розпорядку, емоції радості від виконаного завдання. Трудові завдання мають корегуватися викладачем в залежності від потреб групи та кожного окремого учасника. Контрольна функція може здійснюватися сумісно з групою. Праця не повинна обтяжувати і має викликати відчуття задоволення та радості.

Список використаних джерел

- Antoniou, M., Gunasekera, G. & Wong, P. (2013). Foreign language training as cognitive therapy for age-related cognitive decline: A hypothesis for future research. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 37(10), 2689-2698.
- Demiryay, N. (2013). Vom Nutzen der Dramapädagogik für den Fremdsprachenunterricht. *Von Generation zu Generation: Germanistik*, 93.
- Stathopoulou, M., & Dassi, P. (2020). Teaching Languages to Students from Refugee and Migrant Backgrounds around Europe: Exploring Difficulties and Theachers' Beliefs. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(1), 60-82.
- Костенко, О. В. (2022). Трудове навчання та виховання як інструмент розвитку сучасної людини. *Теоретичні та практичні дослідження молодих вчених*, 335-336.
- Хворост, Х. Ю. (2017). Психологічний потенціал арт-терапевтичних засобів у процесі навчання іноземної мови. *Психологічні перспективи*, 29, 322-334.

GAME IN THE PROCESS OF EDUCATION

Anna KOTOVA, Victorya SERDYUK

V. N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine

The current stage of the development of Ukrainian society is associated with a constant increase in requirements for specialists working in various fields of science and technology. A young specialist must possess thorough knowledge of the chosen specialty, as well as be able to use this knowledge creatively in practical activities, show such character traits as independence, purposefulness, flexibility in decision-making, and be fluent in one or several foreign languages.

Leading methodologists of the English language proved that study at the university should not be reduced only to studying grammar rules, reading and translating texts on specialties. One of the most important tasks of an English language teacher is also the development of students' oral skills. Achieving these goals is greatly facilitated by the use of game situations, because games provide an opportunity to create conditions as close as possible to real situations, have some elements of unpredictability (Русанова, 2009).

In addition, games contribute to the approximation of educational activities to real communication conditions, provide an opportunity for shy or insecure students to express their own point of view, their feelings and thoughts, contribute to the creation of the atmosphere of mutual trust in the academic group, relieve tension and inspire new ideas.

The experience confirms that games used in the educational process can be divided into the following categories:

- games aimed at learning lexical units;
- games aimed at consolidating grammatical material;
- communicative games aimed at developing students' monologue and dialogic speech (Кобзар, Лєшньова, 2012; Русанова, 2009).

Regardless of the direction of the didactic game, the teacher must comply with a number of didactic requirements during its implementation, namely 1) clearly define the purpose of the game; 2) bring the game situation as close as possible to real conditions; 3) take into account the intellectual and emotional state of students during the game, create a psychologically comfortable atmosphere in the academic group; 4) clearly prepare the game, because when the task is too easy or difficult, the didactic game is not effective, etc. (Кобзар, Лєшньова, 2012).

Let us provide some examples. Thus, during the study of the topic “My working day” with students with a low level of knowledge of the English language, the activation of students’ cognitive activity is facilitated by holding the game “Everyday Actions” in the group. During this game, students work in pairs, the teacher gives them a set of cards (in case of distant learning a special software is used) that depict the daily actions of a person (when he/she wakes up, eats breakfast, goes to work, etc.). During the game, students have to arrange the cards in the order that corresponds to their typical working day and tell about it to the partner.

If students have higher level of knowledge, it is advisable to conduct games aimed at learning lexical units on their specialty. In particular, the experience of working at the non-language schools of V. N. Karazin Kharkiv National University showed that students actively participate in the game “Explain the word”, during which they have to explain five terms in one minute without naming them.

When studying the future tense and circumstances of time, the game “*Be the Last*” is considered effective. During this game, the teacher encourages students to answer the following questions: *What will you do*

if you are lost in the forest?

if you win a lot of money? etc.

The winner is the student whose proposal was the last and who made no mistakes in grammatical constructions. It should be noted that the tempo of the game should be fast enough, which stimulates the activation of students’ mental activity.

Emphasizing the usefulness and necessity of conducting games aimed at learning vocabulary and grammar, we shall note that special attention must be paid to the development of students’ speaking activities directly related to their future profession.

We believe that the development of speaking skills on professional topics is facilitated by the game “Scientific Conference”, which is held with senior year students. This game consists of three stages: preparation, game and final. At the preparatory stage, necessary lexical material is worked out with students and roles are distributed among them. Students are given cards on which their tasks are written and their communicative role is clearly formulated, but the means to achieve it are not

specified. Students can get the role of conference chair, speakers or opponents. Let us note that cards are issued not only taking into account students' knowledge of the English language, but also their individual characteristics.

As a rule, reports are based on coursework or scientific interests of students, the goal of opponents is to express their own point of view and ask questions. Let's emphasize that in the process of this game, students not only acquire special speaking skills, but also get acquainted with the ethical norms of conducting scientific discussions.

So, it can be concluded that games contribute to a significant intensification of the educational process, better assimilation of the educational material and understanding of how exactly it is necessary to use the educational material in communication in English.

References

- Кобзар, О., Лешньова, Н. (2012). Рольова гра як засіб формування навичок наукової дискусії англійською мовою. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти*, 20, 78 – 83.
- Русанова, О. (2009). Елементи індивідуалізації навчання іноземній мові через рольові ігри. *Вісник Житомирського державного університету*, 44, 55–58.

ШЛЯХИ ЕФЕКТИВНОГО ДОБОРУ ТА РОЗРОБКИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИХ ЗАВДАНЬ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ (НА ПРИКЛАДІ ЗАВДАНЬ З ЧИТАННЯ)

Тетяна КОШЕЧКІНА, Наталія КУТОВА

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
Україна

У сучасному глобалізованому світі багатомовність є не лише інструментом успішного спілкування, але й елементом модернізації системи вищої освіти. Робота над актуальними вимогами щодо рівня володіння іноземними мовами активно проводилась наприкінці 2000 р. і знайшла своє відображення у документі Ради Європейського союзу під назвою «*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*» (2000). У листопаді 2001 року резолюція Ради Європи рекомендувала використання CEFR для створення національних систем оцінювання мовної компетенції. Згодом рекомендації були перекладені на всі європейські мови („*Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen / GER*“ (2001) / «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (2003). Наразі GER є керівним документом, що використовується для визначення досягнень тих, хто вивчає іноземні мови у Європі та інших країнах. Рекомендації містять не тільки опис рівнів володіння іноземною мовою (A1 – C2), але й також інформацію про комунікативні завдання та цілі, мовленнєві компетенції, процеси вивчення і викладання мови, стратегії ефективного розробки завдань з урахуванням багатьох чинників, зокрема диференціації.

Диференціація – це збірне поняття для дидактичних, методичних та організаційних заходів у навчальній роботі, є практичним наслідком принципу свідомого поводження з відмінностями між учасниками навчання та охоплює різноманітні методи для вирішення цих відмінностей без постійного поділу групи: усі учасники працюють над спільною навчальною темою.

Метою нашої роботи є узагальнення та аналіз власного педагогічного досвіду використання диференційованих завдань на прикладі завдань з читання, зумовлених проблемою витіснення традиційного аудиторного заняття дистанційним онлайн-навчанням. Актуальною залишається необхідність самостійної методичної розробки додаткових різнорівневих вправ, адже певна кількість здобувачів освіти вступає без попередніх базових знань з німецької мови.

Як уже було зазначено, при плануванні заняття необхідно не лише спиратися на рекомендації GERB щодо критеріїв розробки завдань, але й враховувати характерні особливості та індивідуальні характеристики когнітивної, афективної та лінгвістичної природи конкретного здобувача. Аналіз результатів досліджень щодо впровадження технології диференційованого навчання, а також власні спостереження дозволяють надати такі рекомендації:

1. Попередньо або на першому занятті необхідно зібрати основні дані про склад нової групи: кількість здобувачів без попередніх знань німецької мови, з базовим рівнем та просунутих. Для кращого результату враховуються також особистісні характеристики, цілі навчання, темперамент та іноді сімейні обставини (анкетування, бесіди).
2. Навчання на початковому рівні у змішаних групах може бути двомовним з поступовим витісненням рідної мови.
3. Диференціація завдань завжди відбувається у межах певного мовного рівня з подальшим вибором складності самими здобувачами. Таким чином, зберігається не лише позитивне ставлення до навчання, а й мотивація до вирішення більш складних завдань.
4. Варіативним має бути не лише зміст завдання, але й час виконання з урахуванням індивідуальних можливостей учасників групи, наприклад, при виконанні домашнього завдання або індивідуальне читання.
5. Створення дружньої атмосфери є запорукою активної участі здобувачів у всіх формах роботи. Навчаючись онлайн і часто індивідуально, можуть втрачатися соціальні навички.
6. Регулярне самооцінювання за формулою «Я вмію це робити» (*Kann-Beschreibungen*) допомагає здобувачам визначити, чи досягли вони мети або мають проблеми та потребують додаткової уваги до певної теми. Подібні самооцінювання представлені в сучасних підручниках або їх можна самостійно переформулювати з поточних навчальних цілей (наприклад, «*учень може розрізняти типи шкіл в Німеччині*» - «*я можу розрізняти...*»).

Існують різні види диференційованих завдань з читання.

- Одна підгрупа отримує весь текст, друга – лише половину.

- Текстові уривки різної довжини/складності: студенти можуть вибрати, над яким працювати, зрештою кожен отримує весь текст.
- Різні типи текстів за темою: з ілюстраціями та без, з різних газет/інтернет-газет, фактичні тексти/художні тексти тощо. Студенти обирають, разом обговорюють результати читання.
- Студенти опрацьовують частину тексту в парах.
- Текст доступний лише для читання або також для прослуховування. Студенти вирішують, яку версію вони обирають.
- Незнайомі слова/вирази з тексту пояснюють студенти один одному або викладач.
- Коментарі до незнайомих слів і виразів можуть бути підготовлені викладачем заздалегідь і за потреби запропоновані тим, хто зіткнеться зі складнощами.
- Працюючи над переказом тексту, студенти можуть записати ключові слова/примітки або написати детальний план.
- Завдання до тексту на підстановку слів можуть варіюватися (кількість пропусків) в залежності від рівня учнів тощо.

Наведемо деякі приклади, які успішно пройшли апробацію в групах змішаного типу. Для більш зручного представлення було обрано єдину тему для всіх завдань: „*Schule. Ausbildung. Karriere.* / Школа. Освіта. Кар'єра“, а також поділено завдання за складністю (a, b, c).

Текст „Das deutsche Schulsystem“ (*Die jungen Seiten von Deutsch perfekt „Deins!“*. № 11. 2015).

1. Робота з текстом.

- прочитати текст;
- прочитати та прослухати текст (якщо є певні складнощі з вимовою та навичками читання).

2. Незнайомі слова в тексті підкреслені.

- коментарі винесені німецькою мовою на окреме поле;
- перелік слів більш розширений і перекладений на українську мову.

3 короткі тексти „Schulen in aller Welt“ (*So geht's zum DSD. Übungs- und Testbuch*. 2014).

Робота з урахуванням часу виконання (5 хв.).

- виконати завдання до одного тексту (початківець);
- виконати завдання до двох текстів (середній рівень);
- виконати завдання до трьох текстів (високий рівень).

Дидактизований текст із пропусками „Das Schulsystem in Deutschland“ (*Pluspunkt Deutsch. Band 2, Lektion 1*. 2005).

- більша кількість пропусків;
- менша кількість пропусків.

Текст із пропусками „Zeugnisse in Deutschland“ (*Begegnungen B1+*. 2012).

- пропуски без відповідей;
- пропуски доповнені перегорнутими відповідями після тексту.

Отже, застосування диференційованого підходу є доцільним та передбачає розробку відповідних різнорівневих завдань з метою поступового згладження загального мовного рівня групи.

Список використаних джерел

- Сікорський, П.І. (2000). *Теорія і методика диференційованого навчання*. Львів: Сполом.
- Юзбашева, Г. (2012). Диференційоване навчання – запорука успіху. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки, 109, 159–167.
- Coste, D., North, B., & Trim, J. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Klett Sprachen GmbH.
- Ende, K., Grojahn, R., Kleppin, K., & Mohr, I. (2019). *DLL 06: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ Вікторія ЛІСІНА

Комунальний заклад охорони здоров'я «Харківський обласний медичний фаховий коледж» Харківської обласної ради, Україна

Інтеграційні процеси, що відбуваються в нашій країні, ставлять перед багатьма випускниками немовних навчальних закладів необхідність володіння іноземною мовою. Крім того, зростає потреба в професійних та науково-професійних зв'язках зі спеціалістами з-за кордону та обміні науково-технічною інформацією. Сучасний розвиток професійної освіти вимагає кардинальних перетворень, і сьогодні неможливо вирішувати завдання навчання іноземної мови без включення в нього змісту, що передбачає навчання майбутнього медичного працівника, враховуючи характерні особливості професійної сфери діяльності. Для того, щоб студенти розвивали міжкультурну комунікативну компетенцію, потрібно, щоб вони не тільки володіли мовною системою та мовним матеріалом, але й були знайомі з соціальними нормами мовного спілкування та правилами мовної поведінки.

Таким чином, розв'язання цієї проблеми передбачає оновлення навчального процесу в галузі міжнародних відносин. Для досягнення цієї мети необхідно застосовувати модульний підхід до навчання, використовувати активні методи з використанням електронних ресурсів, перебудовувати самостійну роботу студентів та покращувати контроль знань. Крім того, важливо сприяти взаємозв'язку та співпраці між викладачами-лінгвістами та викладачами медичних дисциплін. Застосування цих заходів допоможе вирішити завдання підготовки фахівців, які зможуть успішно працювати в міжнародному середовищі та продовжувати навчання в іншомовному світі.

Такий обізнаний підхід підтверджує необхідність інструментального використання іноземної мови та професійної орієнтованості змісту. У цьому випадку, основним завданням іншомовної лінгвістичної підготовки є розвиток навичок та умінь з іноземної мови, що пов'язані з лексичним матеріалом певної

спеціальності. Переклад науково-медичних текстів має свою специфіку для кожної мови, яку необхідно враховувати. Ця специфіка полягає в інформативності, логічності, точності та об'єктивності науково-медичного стилю, тому важливо забезпечувати його зрозумілість та ясність. В англomовних науково-медичних матеріалах частіше виявляються граматичні особливості, які характерні для цього стилю. Крім того, необхідно приділяти особливу увагу термінології.

Викладачі іноземної мови здійснюють навчання з професійно-орієнтованим підходом, що сприяє кращому засвоєнню мови, з цією метою вони співпрацюють з викладачами-медиками в «тандемах». Останні можуть бути консультантами у відборі матеріалу, а в деяких випадках навіть брати безпосередню участь у навчальному процесі. Цей метод дозволяє здійснювати проекти, що охоплюють декілька дисциплін та виконувати завдання, що відповідають реальному життю, використовуючи автентичні джерела іноземної мови.

Під час навчання іноземної мови сучасні технології, які зазвичай включають комп'ютерні програми та Інтернет, відіграють важливу роль у збільшенні ефективності процесу навчання. У багатьох навчальних закладах нові освітні стандарти вимагають використання інноваційних технічних засобів під час навчання іноземних мов, таких як інтерактивні дошки, проектори, DVD. Ці технічні засоби дозволяють робити процес навчання більш різноманітним і дозволяють викладачам та студентам аналізувати навчальні ситуації.

Використання Інтернету та інших технологій дає викладачам також значні переваги при пошуку додаткового матеріалу, підготовці завдань, перевірці окремих завдань та вдосконаленні методичної роботи. Крім того, сучасні технології, такі як комп'ютери, Інтернет-ресурси, спеціальні навчальні мультимедійні програми та технічні засоби дозволяють оптимізувати освітній процес.

Інноваційні технології в навчанні іноземної мови можуть зробити процес навчання більш ефективним і захоплюючим для студентів та викладачів. Для досягнення цієї мети, можна використовувати наступні підходи:

- активна комунікація між студентами та викладачами може збільшити їх мотивацію до навчання;
- навчання студентів навичкам знаходження, оцінювання та аналізування релевантної інформації може допомогти розвивати їхню самостійність та підготувати їх до майбутніх професійних завдань;
- збільшення інтенсивності навчального процесу дозволяє ефективно організовувати навчання як в аудиторії, так і в умовах самостійної роботи студентів.

Таким чином, розвиток професійно-комунікативних навичок може допомогти студентам та викладачам бути більш успішними в професійній діяльності та покращити взаємодію між ними.

Список використаних джерел

- Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання.* (2003). Відділ сучасних мов. Страсбург. Лепвіт. Київ.
- Скалій, Л.І. Використання інформаційних технологій у формуванні професійної компетенції вчителя іноземних мов. (2003). *Іноземні мови*, 4, 5–9.
- Шукевич, Б.І. Дистанційна освіта: зарубіжний досвід на матеріалі англійської мови. (2003). *Іноземні мови*, 3, 64–66.

ESTABLISHMENT, DEVELOPMENT AND INFLUENCE OF THE DOUBLE-WORLD CLASS INITIATIVE

Mariia MAZARUK, Natalia SAMOILENKO

Tsinghua University, China

Every year more and more students from all over the world choose China as a country for their education. First of all, this is due to the relatively low cost of education, the high quality of education and the demand for the Chinese language in the world.

Teachers in China are well trained and passionate about the teaching process. Increasingly, Chinese universities are attracting the best mentors from around the world who have extensive experience working with foreigners.

Already 44 Chinese universities have entered the world top 500 universities. China incorporates the world's best teaching practices, creates excellent conditions for learning, and provides students with everything they need. Any student can conduct research in modern university laboratories, visit well equipped libraries, learn from the latest manuals and participate in various international conferences and forums.

Since the founding of the People's Republic of China in 1949, the state has paid special attention to the national higher education system. In carrying out political and economic reforms, the Chinese government must take into account the interests of national education. All reforms are reflected in changes in the state educational policy, the development of new educational programs and projects, the adoption of new rules for managing the education system in general and specific universities. All transformations in the educational sphere are aimed at creating world-class universities and increasing the competitiveness of preparing students in key specialties. The State Program for Medium- and Long-Term Reforms and Development of Education for 2010–2020 proposed optimizing the methods of managing educational institutions, improving legislation that ensures their autonomy, and improving the structure of their internal management. Since universities play an important role in training highly qualified personnel, conducting scientific research, providing social services, preserving cultural heritage and developing innovations, an important direction of the reform was the redistribution of powers in the management structure of the university and the functional responsibilities of heads of educational institutions, as well as achieving a balance between their powers and restrictions.

The concept of a “double world-class” university emerged in China in 2015 as part of the country’s efforts to create a world-class higher education system. The goal was to identify a select group of universities that could simultaneously achieve excellence in research and teaching. The selected universities received significant funding and resources to enhance their academic programs, research facilities, and international partnerships. The criteria for selection were based on factors such as academic excellence, research output, international collaboration, and impact.

The development of the double world-class initiative has involved significant investment in infrastructure, faculty development, and research capacity. The universities selected for the initiative received funding for research projects, graduate programs, and international collaborations. They also recruited leading academics and researchers from around the world and established partnerships with top universities in other countries.

The influence of the double world-class initiative on higher education has been significant. It has helped to raise the overall quality of education and research at selected universities, as well as the broader higher education system. The initiative has also encouraged universities to focus on excellence in both areas, leading to a more competitive environment that has fostered innovation and creativity.

However, there are also challenges associated with the initiative. For example, there is concern that the initiative may lead to a widening gap between selected universities and those that are not included in the program. There is also the risk that the initiative may prioritize research over teaching and result in a decreased emphasis on the quality of undergraduate education.

In China, the double world-class initiative has resulted in the establishment of a select group of universities, including Tsinghua University and Peking University, as leading world-class institutions. In the UK, the government launched the “Industrial Strategy” in 2017, which included a commitment to create four “Grand Challenges” and support the establishment of 20 new “University Enterprise Zones” to encourage innovation and collaboration between universities and industry. In Australia, the government established the “Excellence in Research for Australia” program to encourage and reward research excellence at universities.

In conclusion, the establishment, development, and influence of the double world-class initiative on higher education has been a significant policy objective for many countries seeking to develop world-class higher education systems. The initiative has been successful in China, where it has led to significant improvements in the quality of education and research at selected universities. Other countries have also implemented similar initiatives, such as the UK’s “Industrial Strategy” and Australia’s “Excellence in Research for Australia” program. As such, it is important to learn from the experiences of those that have already implemented these initiatives and tailor them to the specific needs of their own higher education systems.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У КУРСАНТІВ ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ТА ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЦИВІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Ірина МІШКУРОВА, Анна ЖУКОВА

Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного,
Україна

Сьогодні час диктує необхідність формування особистостей-лідерів, які володіють високорозвиненими лідерськими якостями, є цілеспрямованими, відповідальними, креативними, творчими, вміють швидко пристосовуватися до змінних зовнішніх умов, вміють знайти рішення у будь-якій життєвій та професійній ситуації, а також здатні застосовувати компетентні та конструктивні дії у різних видах життєдіяльності тощо (Волківська, 2014, с. 45). Стає зрозуміло, що формування лідерської компетенції на сучасному етапі є одним з основних завдань системи освіти, а тому її потрібно формувати як у здобувачів освіти цивільних закладів освіти, так і у курсантів військових закладів освіти. До того ж формування лідерської компетенції у курсантів військових освітніх закладів – це одне з найважливіших завдань їх професійної підготовки, адже з огляду на події, що відбуваються у нашій державі, кожному військовому важливо володіти не тільки високою кваліфікацією та професійним рівнем, але й бути рішучим, відповідальним, швидко приймати рішення у кризових і надзвичайних ситуаціях, вчасно вносити необхідні корективи у власні дії та дії підлеглих, тобто володіти лідерською компетенцією (Гура, 2020). Як показує досвід, лідерську компетенцію необхідно розвивати як у виховному процесі, так і у навчальному, ефективними для її розвитку є й заняття з іноземної мови.

Аналіз численних публікацій та наукової розробленості з окресленої проблематики засвідчив, що проблема лідерства й формування лідерської компетенції не є новою у сучасній науковій літературі. Деякі аспекти проблеми формування лідерської компетенції представлені у розвідках низки вітчизняних науковців, зокрема у працях таких дослідників, як Т.М. Децюк, С.А. Калашнікова, Л.М. Карамушка, К.Ю. Мулявка, С.І. Нестуля, О.П. Якубовський та ін. Над питаннями формування лідерської компетенції у курсантів військових закладів освіти працюють такі вчені, як О.В. Бойко, В.А. Похлібний, В.О. Тюріна, А.А. Дранко, І.О. Пішко, В.В. Ткаченко та ін. Проте проблема формування лідерської компетенції у курсантів військових закладів освіти та здобувачів освіти цивільних закладів освіти на заняттях з іноземної мови залишилась поза увагою дослідників, що й зумовлює її актуальність та необхідність розгляду.

Вивчення іноземної мови є складником всебічного розвитку особистості, підготовки її до життя та професійної діяльності. На наш погляд, заняття з іноземної мови є тим місцем, де можна ефективно формувати також і лідерську компетенцію як у здобувачів освіти цивільних освітніх закладів, так і у курсантів військових закладів освіти. Вважаємо, що формуванню лідерської

компетенції на заняттях з іноземної мови сприяє використання активних методів навчання, оскільки ці методи навчання передбачають наявність діяльнісного та комунікативного підходів, ігрових елементів, інтерактивності, діалогічності, групової роботи, творчого характеру навчального матеріалу й методики викладання, рефлексії. До таких методів відносимо кейс-метод, метод проєктів, рольові ігри, дискусії, презентації, сценарії, «мозковий штурм», розробку портфоліо тощо.

Проте у процесі формування лідерської компетенції на заняттях іноземної мови необхідно враховувати індивідуальні, вікові, психологічні особливості групи й кожного студента окремо, а також специфіку їх майбутньої професії, адже від цього залежатиме вибір методів, технологій та засобів навчання, організація заняття, характер завдань та специфіка власне формування лідерської компетенції (Гура, 2021, с. 25). Наприклад, під час навчання курсантів військових закладів освіти потрібно враховувати те, що група студентів складається переважно з юнаків, а, як підкреслюють численні дослідження, мозок чоловіків та жінок функціонує по-різному, тому сприйняття та аналіз інформації, яка надходить з навколишнього середовища, у чоловіків та жінок різна. Тож якщо брати до уваги студентів маскулінних груп з точки зору теорії гендерної ідентичності, ми встановимо суттєві відмінності у їхній психіці та пізнавальній діяльності мозку, які повинні бути враховані під час формування лідерської компетенції на заняттях з іноземної мови (Кудрявцева, 2009, с. 446).

Для ефективного формування лідерської компетенції курсантів військових закладів освіти викладач повинен використовувати приклади, що впливають на раціональну й доказову сферу студентів, важливо досягати розуміння навчального матеріалу, обов'язково робити узагальнення та висновки наприкінці заняття. Організація дискусії або діалогу під час вивчення нового матеріалу в таких групах сприяє кращому його засвоєнню, особливо цінується логічність викладу. Окрім того, юнаки люблять діяти самостійно, а тому застосування форм парної та групової роботи сприймається ними позитивно. Деякі викладачі схильні призначати постійних лідерів навчальних мікрогруп, у більшості випадків, з-поміж тих, хто знає мову краще, але внутрішнє відчуття міжособистісної змагальності вимагає використовувати групові форми роботи з обов'язковою зміною лідера (Кудрявцева, 2009, с. 447). Також ефективним підходом до активізації мовленнєвої діяльності курсантів військових закладів освіти та розкриття їх лідерського потенціалу є застосування у роботі принципу змагальності та конкурентності.

У процесі формування лідерської компетенції на заняттях з іноземної мови у здобувачів освіти цивільних закладів освіти, де у групі переважно дівчата, варто під час пояснення нового навчального матеріалу використовувати приклади, що впливають на емоційну сферу студентів. У дівчат більшою мірою проявляються здібності до опанування мовних навичок, тому вербальні описи, наприклад, правил використання граматичних часів, будуть ефективними для сприйняття. Також дівчата із більшим задоволенням ніж юнаки будуть

пояснювати певні правила чи особливості вживання граматичних часів іншим студентам.

Таким чином, приходимо до висновку, що проблематика формування лідерської компетенції актуальна як для курсантів військових закладів освіти, так і для здобувачів освіти цивільних закладів освіти, адже від цього залежить їх професійне майбутнє, кар'єрне зростання та особистісний успіх. У процесі формування лідерської компетенції на заняттях з іноземної мови необхідно здійснювати добір методів, технологій та прийомів навчання з урахуванням специфіки кожного колективу, їх особливостей та специфіки їх майбутньої професії.

Список використаних джерел

- Волківська, Д.А. (2014). Сучасні підходи до визначення лідерства. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, (115), 45-47.
- Гура, Т. В., Гуренко, Ю. І. (2020). Лідерство у військовому колективі. *Наукова школа академіка І.А. Зязюна у працях його соратників та учнів: матеріали VI науково-практичної конференції 28–29 травня 2020 року*. Харків: ФОП Бровін.
- Гура, Т.В. (2021). Особливості формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів в процесі професійної підготовки. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*, (3), 24-34.
- Кудрявцева, В.Ф. (2009). Особливості навчання англійської мови курсантів морських спеціальностей. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, (2), 439-449.

SPRACHE ALS SCHLÜSSEL ZUR INTEGRATION DER UKRAINISCHEN FLÜCHTLINGSKINDER AN BERNER SCHULEN

Yuliya PYVOVAR

Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Weiterbildung und
Dienstleistungen, Schweiz

Im Frühjahr 2022 hat der Krieg in der Ukraine mehrere Millionen Menschen in die Flucht getrieben. Die Schweiz hat sich für die Geflüchteten aus der Ukraine geöffnet und Möglichkeiten geschaffen, dass geflüchtete Kinder und Jugendliche aus der Ukraine in das Schulsystem und in die Schulen integriert werden konnten.

Ende Juli 2022 wurde der Schutzstatus S schon über 59.000 ukrainischen Geflüchteten zugewiesen, Ende 2023 wurde diese Zahl bereits über 80.000 Personen. Fast in jeder ukrainischen Familie gibt es Kinder, den obligatorischen Schulunterricht haben sollen.

Die Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern wollte im März 2022 die geflüchteten Kinder herzlich willkommen heißen und ihnen durch den Schulbesuch Alltag und Tagesstruktur ermöglichen. Der Kanton setzte dabei auf reguläre Strukturen und erprobte Abläufe: Je nach Situation wurden die ukrainischen Kinder

in die Regelstrukturen aufgenommen oder bei Bedarf regionale Willkommensklassen bereitgestellt. Die Regelklassenintegration wird auch im Normalfall – infolge der internen Migration innerhalb der Schweiz – mit DaZ-Unterstützung oder Intensivkurs Deutsch als Zweitsprache angeboten. Aber Im Frühjahr 2022 war das Land nicht dazu bereit, die erwähnten Angebote im ausreichenden Maße zu gewährleisten.

Der Kanton Bern reagierte auf die situationsbedingten Herausforderungen basierend auf einer Offerte der Pädagogischen Hochschule Bern /PHBern «Angebote für Schulen, Lehrpersonen und Tagesstrukturen» (Gebert, 2022, March 14), um in erster Priorität Angebote an Weiterbildungen für Lehrpersonen und Angebote bei den Bildungsmedien zu entwickeln. Somit startete im März 2022 das Projekt «Ukrainische Geflüchtete an Berner Schulen» an der PHBern. Es setzte sich zum Ziel, Lehrpersonen und Schulleitungen an Berner Schulen in ihren Herausforderungen, die in Zusammenhang mit der «Integration» der geflüchteten Kinder und Jugendlichen stehen, mit verschiedenen Leistungen zu unterstützen und zu entlasten.

Aktuell bietet die Pädagogische Hochschule Bern den ukrainischen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit an, regelmäßig am online DaF-Unterricht teilzunehmen. Das Projekt wird vom Kanton Bern finanziert und läuft bis zum Schuljahresende im Juli 2023. Das Vorgehen der bernischen Schulleiter*innen und Lehrpersonen ist einfach: Sie melden die Kinder und Jugendlichen (3.-9. Klasse) für das Projekt an. Sobald es genügend Anmeldungen hat, wird eine Klasse mit 3-8 SuS eröffnet. Neue Anmeldungen werden laufend bereits bestehenden Klassen zugewiesen. Vom 1. Mai bis zum 8. Juli 2022 wurden über 80 ukrainische Kinder und Jugendliche online unterrichtet. Im März 2023 sind schon ca. 100 SuS im Projekt, was schließlich ihre Integration in schweizerisches Bildungssystem erleichtern soll.

Am kompliziertesten ist der Standort der SuS der 6. und 9. Klasse, weil sie wegen des Sprachmangels weniger Perspektiven haben, einen Platz im schweizerischen Schulsystem oder einen Ausbildungsplatz zu finden. Beispielsweise müssen manche Schulkinder ein Schuljahr wiederholen, um weiter aufs Gymnasium gehen oder eine Lehre machen zu dürfen.

In den kantonalen Schulen wird das Projekt sehr positiv bewertet, weil die geflüchteten Kinder ihren Wortschatz erweitern und sich intensiv mit Deutsch beschäftigen. Zusätzlich haben die SuS eine bis zwei Lektionen Deutsch als Zweitsprache zusammen mit anderen Kindern – Vertretern verschiedener Kulturen. Andererseits kommunizieren die Kinder und Jugendlichen mit ihren Landsleuten – den DaF-LehrerInnen, die mit den Besonderheiten des Schulsystems der Ukraine vertraut sind, die gleiche Nationalität und Mentalität haben und einigermaßen die SuS zum Thema „Schweizer Schulsystem“ Orientierung geben können.

Das integrative Lernen hat in der Schweiz eine lange Tradition, was immer gute Ergebnisse verspricht. Aber die Sprache gilt als Hauptschlüssel zur Integration. Sprachkenntnisse haben außerdem erfahrungsgemäß einen großen Einfluss darauf, welche Tätigkeiten erwachsene Migrantinnen und Migranten in der Arbeitswelt übernehmen und wie gut in der Folge die gesellschaftliche Integration gelingt. Den

Kleinkindern fällt es normalerweise leichter, sich ins Deutsche oder in eine andere Landessprache einzuhören und sich mit anderen Kindern zu verständigen, was leider nicht der Fall bei den Jugendlichen ist.

Integration wird als friedliches Zusammenleben und Teilhaben an wichtigen gesellschaftlichen Ereignissen, als Chancengleichheit, verstanden. Das bedingt seitens der Ausländer den Willen und seitens der Schweizer die Offenheit, so Nadia Baghdadi, Dozentin an der Fachhochschule St. Gallen (Baghdadi, 2012, Juny 16). Erst durch Sprache können Probleme wahrgenommen und gelöst werden. Laut mehreren Sozial- und Sprachwissenschaftlerinnen ist bei der Migration mit dem dauerhaften Aufenthalt im Gastland zu rechnen. Die damit nötige Integration kann nur durch die Förderung des Spracherwerbs bewältigt werden, so Baghdadi. Die russische Invasion in der Ukraine scheint aber langjährig zu sein, weswegen fühlen sich die in die Schweiz geflüchteten Eltern mit Kindern nicht sicher und wissen nicht, wann sie in ihr Heimatland zurückkehren werden. Der Bundesrat verlängerte zwar letzten November den Schutzstatus S – allerdings vorerst nur bis nächsten März. Was danach kommt, hängt auch vom Kriegsverlauf ab.

Da die schulische Integration in der Schweiz ein Teil der Auslands politik geworden ist, wird viel auf vielerlei Ebenen für die sprachliche Förderung geschafft: So z.B. bei den Lehrstellen hat der Bund jetzt Klarheit geschaffen. Ukrainische Jugendliche sollen die Möglichkeit erhalten, in der Schweiz eine Lehre anzutreten und hier auch zu beenden – unabhängig davon, ob der Schutzstatus S bis zum Ende der Lehrzeit gilt. Die Sprachdefizite hindern sie auf dem Weg in die Berufswelt. Deswegen sucht man auf der kantonalen Ebene nach einer alternativen Lösung. Kanton Bern bietet für Flüchtlings jugendliche ab 15 Jahren und Erwachsene die sogenannten Brückenangebote, wenn diese Unterstützung für den Übergang in eine Berufslehre benötigen (BKD, 2023, March 07). Ein Brückenangebot dauert 1 bis 2 Jahre und bietet Folgendes: Jugendliche besuchen einen intensiven Deutschkurs, haben zusätzlich Unterricht in Naturwissenschaften, Rechtswissenschaften, Mathe und anderen Fächern der Sekundarschule II, lernen intensiv Französisch, die zweite Landessprache des Kantons Bern, entwickeln zusammen mit anderen Teilnehmern in Team Projekte und präsentieren sie, wodurch sie ihre Sprachdefizite abbauen.

Dieses vielfältige Programm der sprachlichen und beruflichen Förderung der geflüchteten Kindern und Jugendlichen bekräftigt die Bezeichnung der Schweiz als „Haus der Kulturen“ und öffnet Perspektiven der persönlichen Entwicklung der MigrantInnen.

References

- Baghdadi, N. (2012). *Sprache ist der Schlüssel zur Integration*. Retrieved from <https://www.saiten.ch/sprache-ist-der-schlüssel-zur-integration/>
- BKD. (2023). *Berufsbildung und Mittelschule für Personen mit Status S* [Web log post]. Retrieved from <https://www.bkd.be.ch/de/start/themen/krieg-in-der-ukraine/mittelschulen-berufsbildung-aufnahme-von-gefluechteten-ukraine.html>
- Gebert, H. (2022). *Betreuung an Tagesschulen*. [Web log post]. Retrieved from <https://www.phbern.ch/weiterbildung/weiterbildungsthemen/betreuen-intagesschulen>

TEACHING ENGLISH TO STUDENTS OF THE PHILOLOGICAL DEPARTMENT

Maryna RYZHENKO, Olena ANISENKO

O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv, Ukraine

Teaching English to students of the philological department can be both challenging and rewarding. The philological department typically attracts students who are interested in the study of language and literature, making them more receptive to language learning. However, teaching English to students in this department requires an understanding of the unique challenges that they may face, as well as a commitment to designing and delivering effective instruction. In this paper, we will explore some of the key considerations for teaching English to students of the philological department, including the importance of creating a language-rich environment, the use of authentic materials, the role of grammar instruction, and the value of incorporating technology.

One of the most important aspects of teaching English to students of the philological department is the creation of a language-rich environment. This means surrounding students with as much English language input as possible, both in and out of the classroom. This can be achieved through a variety of methods, including the use of English-language textbooks, multimedia resources, and English-speaking guest speakers. In addition, teachers can encourage students to read English-language literature, listen to English-language music, and watch English-language films and television shows.

Providing students with access to authentic English-language materials is particularly important in the philological department, where students are likely to have a strong interest in language and literature. Authentic materials, such as newspaper articles, academic journals, and literary works, provide students with exposure to the nuances of the English language that cannot be found in textbooks or language-learning software.

Another important consideration for teaching English to students of the philological department is the role of grammar instruction. While many language teachers have shifted away from a focus on grammar in recent years, there is still a place for explicit grammar instruction in the language-learning process. For philology students, a strong understanding of English grammar is particularly important, as it allows them to analyze and compare the structure and function of different languages.

However, grammar instruction should not be the sole focus of language learning. Rather, it should be integrated into a broader language-learning curriculum that includes opportunities for students to practice their speaking, listening, reading, and writing skills in a variety of contexts. For example, students might participate in discussions, engage in role-playing activities, or write essays that require the use of complex grammar structures.

Incorporating technology into language learning is becoming increasingly common, and for good reason. Technology can be used to provide students with additional exposure to the English language, as well as to facilitate language learning in a more interactive and engaging way. In the philological department, technology

can be particularly valuable for students who are interested in language acquisition and language analysis.

One of the main challenges of teaching English to philology students is that they often have a deep understanding of the grammatical structure and rules of their native language. This can be both a strength and a weakness when it comes to learning English. On the one hand, students may be able to quickly recognize patterns and structures in the English language and make connections to their native language. On the other hand, they may also struggle to overcome the differences between the two languages and may become frustrated when they are unable to apply their existing language knowledge to English.

To overcome this challenge, it is important for teachers to be aware of the students' existing knowledge and to build on it rather than simply dismissing it. This can involve explicitly drawing connections between the two languages and pointing out similarities and differences in grammar, vocabulary, and pronunciation. It can also involve providing plenty of opportunities for students to practice using English in context and receiving feedback on their language production.

Another consideration when teaching English to philology students is their learning styles. Like all learners, philology students have different preferences when it comes to learning. Some may prefer visual aids, such as diagrams and videos, while others may prefer more interactive activities, such as role-playing and group discussions. Teachers can accommodate these different learning styles by using a variety of teaching techniques and materials, such as multimedia resources, hands-on activities, and group projects.

In addition, it is important to consider the students' goals for learning English. While some philology students may be studying English for general communication purposes, others may be studying it for specific purposes, such as academic research or professional communication. Understanding these goals can help teachers to tailor their lessons to the students' needs and to provide them with the language skills that they will need to succeed in their chosen fields.

To support the language learning of philology students, there are a variety of strategies that teachers can use. One effective strategy is to provide plenty of opportunities for authentic language use. This can involve incorporating real-world materials, such as news articles, podcasts, and videos, into the curriculum and encouraging students to use English in meaningful ways, such as writing essays and participating in debates.

Another strategy is to use technology to enhance language learning. There are a variety of digital tools and resources available that can help students to practice their language skills in a fun and engaging way. For example, language learning apps such as Duolingo and Memrise can be a great way for students to practice vocabulary and grammar in a gamified environment. Online discussion forums and social media platforms can also be useful for connecting students with English speakers and providing them with opportunities to practice their language skills in real-time.

Finally, it is important for teachers to provide plenty of feedback and support to their students. This can involve giving regular formative assessments, such as quizzes

and writing assignments, to track student progress and provide feedback on areas that need improvement. It can also involve providing one-on-one feedback and support to students who are struggling with particular aspects of the language.

Teaching English to students of the philological department is a crucial task that requires effective teaching strategies. The importance of English language skills cannot be overemphasized, as it provides a broader understanding of language and literature, as well as being valuable in academic research, publication, and international communication. Teachers can use different teaching strategies, including emphasizing the importance of reading, encouraging active participation in class, using technology to enhance language learning, and incorporating cultural and historical context into language teaching. These strategies will enable students of the philological department to acquire good proficiency in English, which will be beneficial to their academic and professional careers.

Список використаних джерел

- Kumaravadivelu, B. (2012). Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing. Routledge.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Snow, M. A. (2014). Teaching English as a second or foreign language. National Geographic Learning.
- Ellis, R. (2003). Task-based language learning and teaching. Oxford University Press.

ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ СИНТАКСИСУ ПРИ ВИВЧЕННІ ГРАМАТИКИ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ

Наталія РУДА, Катерина ЖУКОВА

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
Україна

Спеціальність «Китайська філологія», яка останні роки набуває все більшої популярності, передбачає вивчення великої кількості практичних та теоретичних дисциплін з китайської мови. Зокрема, дуже велику кількість навчальних кредитів займає вивчення граматики китайської мови. Китаєзнавцям добре відомо, що особливістю саме китайської граматики є абсолютне домінування синтаксису над морфологією. Саме знання синтаксису словосполучень та речень дозволяє грамотно розмовляти та писати. І саме методики викладання синтаксису потребують особливої уваги викладачів. Відсутність наразі ефективної методики та комплексного походу до навчання синтаксису, у тому числі й синтаксису складного речення, у сучасній китайській мові становить серйозну проблему. Отже, є необхідним розробка спеціальних програм і методик, що дозволяють викладачам ефективно навчати, а студентам максимально розуміти і запам'ятовувати різні синтаксичні конструкції, що зустрічаються в процесі вивчення мови. Дослідження питання функціонування різних типів речень у китайській мові говорять про досить частотне використання в мовленні та в художній літературі синтаксичних

конструкцій різних рівнів. Тому виникає необхідність їхнього комплексного та глибокого вивчення.

Метою вивчення синтаксису китайської мови вважаємо підвищення науково-теоретичного рівня підготовки студентів-філологів, розвиток їх навичок практичного користування мовою. Висвітлення питань теорії мови супроводжується при вивченні синтаксису семантичною, структурною, стилістичною характеристикою синтаксичних явищ; розглядається не лише граматична будова, а й значення синтаксичних одиниць, їх функціонування у мові, практика вживання.

Метою навчання синтаксису китайської мови ми вбачаємо навчання студентів правилам зв'язування слів і словоформ, вмінню аналізувати ті єдності, у яких функціонують взаємозалежні слова та форми слів; навчання студентів умінню аналізувати складне речення, самим конструювати складні синтаксичні конструкції.

Грунтуючись на різних визначеннях методики навчання граматики, пропонуємо своє визначення методики навчання синтаксису китайської мови: це розділ методики навчання граматики, що вивчає процеси засвоєння студентами синтаксичних понять та закономірностей, різних типів словосполучень та речень, їх внутрішніх зв'язків та значень, оволодіння синтаксичним ладом китайської мови, передбачення типових проблем та помилок в мовленнєвій діяльності студентів, розуміння їх причин та знання шляхів їх подолання.

Таким чином, завдання навчання синтаксису китайської мови полягають у тому, щоб:

- 1) дати певне коло знань про синтаксичний лад китайської мови, синтаксичні одиниці, види синтаксичного зв'язку, про структуру, семантику, функціонування словосполучення, простого та складного речення, тексту;
- 2) розвинути навички свідомого використання мовленнєвих засобів;
- 3) сформувані навички багатоаспектного аналізу синтаксичних конструкцій;
- 4) розвинути пунктуаційні, інтонаційні навички практичного користування мовою.

Згадані вище завдання зумовлюють вимоги до рівня освоєння вмісту матеріалу. В результаті вивчення курсу синтаксису студенти повинні:

- 1) мати уявлення про сучасний стан та тенденції розвитку синтаксису китайської мови;
- 2) мати теоретичні знання про граматичну будову, значення та функції у мовленні словосполучення, простого та складного речення, тексту;
- 3) володіти основними методами лінгвістичного аналізу;
- 4) володіти системою основних понять та термінів синтаксису;
- 5) оцінювати синтаксичні одиниці з точки зору нормативності їх вживання, синонімічних та стилістичних можливостей;

б) правильно будувати свою мову (письмову та усну) відповідно до норм китайської літературної мови.

У методиці навчання синтаксису китайської мови існують такі класичні прийоми, що включають роботу, як з аналізу синтаксичних явищ, так і з їх вживання в мові студентів. Серед них слід виділити наступні: відмежування одних синтаксичних структур від інших, визначення структури даної синтаксичної одиниці, знаходження в реченнях тих чи інших структурних частин, складання схем речень, складання речень за схемами, складання речень зазначеної структури, повний або частковий синтаксичний розбір словосполучень та речень різних структур, диктанти, підбір співвідносних конструкцій, трансформація речень, встановлення смислових відносин між частинами складного речення, пунктуаційний розбір, інтонування речень, складання власних висловлювань, переклад речень.

Не менш важливим є можливість глибше засвоїти розділи, присвячені складнопідрядному та складносурядному реченню, систематично повторюючи пройдений матеріал. Цей аспект пов'язаний з великою кількістю помилок, які допускаються студентами при граматичному розборі речень, що пов'язано з невмінням правильно вичленувати предикативні одиниці, що входять до складу складного речення, з невмінням виділяти рівні членування в багатокomпонентних конструкціях. Синтаксис складного речення є недостатньо вивченою областю граматики китайської мови, проте широко вживається у науковій та художній літературі, а також у мовленні. Відповідно студенти повинні набути навичок розпізнавання, розбору, аналізу та побудови речень даного типу.

З усього сказаного вище можемо дійти висновку, що для якісної підготовки студентів-філологів за спеціальністю «Китайська філологія» викладанню синтаксису китайської мови слід приділяти особливу увагу у межах вивчення як практичної, і теоретичної граматики. Отже, на даний момент необхідними є розробка та застосування нових прийомів у викладанні такого розділу граматики китайської мови як синтаксис.

ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ АНГЛОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Валентина СИТНІКОВА

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
Україна

Дистанційне навчання (ДН), що визначається як «індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» (Положення про дистанційне

навчання, 2013), є одним із провідних світових засобів організації освітнього процесу. ДН характеризується систематичністю та безперервністю, наочністю, доступністю джерел інформації, гнучкістю, індивідуалізацією навчання, наявністю постійної комунікації між викладачем і здобувачем, і потребує спеціально розроблених навчальних матеріалів, ефективних методик викладання та належного матеріально-технічного забезпечення.

У надскладних умовах сьогодення, в яких опинилися ЗВО м. Харкова, дистанційні технології навчання набувають особливої актуальності і виявляються єдиним можливим засобом здійснення освітнього процесу як синхронно, у режимі реального часу, так і асинхронно, шляхом заочного спілкування і надання навчальних матеріалів через електронні засоби передачі інформації. Від викладача ДН вимагає універсальної підготовки, а саме: психологічної готовності працювати в нових умовах, професійної майстерності, опанування сучасних ІКТ, розробки та апробації власних матеріалів. Для студента ДН – це один із варіантів самоосвіти, саморозвитку, набуття навичок роботи з онлайн-ресурсами із подальшим їх використанням у професійній діяльності, вміння планувати власний час і можливість отримувати освіту, незважаючи на будь-які умови життя.

Навчання іноземних мов (ІМ) онлайн є певним викликом для учасників освітнього процесу, адже специфіка їх викладання полягає як у формуванні мовних (навчання фонетики, граматики, лексики), так і мовленнєвих (аудіювання, читання, говоріння, письмо) компетентностей, що ускладнює перенесення навчання ІМ у дистанційний формат. У той же час дистанційні освітні технології є ефективним інструментом мотивації та стимулювання студентів під час змішаного навчання та характеризуються легкістю і доступністю в управлінні та моніторингу їх досягнень.

Серед мовних компетентностей здобувачів нашу увагу привертає саме формування *граматичної компетентності* (ГК) як невід'ємної складової частини підготовки майбутніх учителів англійської мови і філологів. ГК визначають як здатність людини до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань та розуміння граматичного оформлення мовлення інших, що базується на складній і динамічній взаємодії її основних компонентів – граматичних навичок, граматичних знань та граматичної усвідомленості.

Грамматичні знання формуються за допомогою навчальних матеріалів, відібраних за суто методичними критеріями – нормативності, вживаності, відповідності потребам спілкування, і організованих циклічно й концентрично з можливістю подальшої систематизації і повторення. Найважливішим компонентом ГК здобувача є *граматичні навички*, рецептивна і репродуктивна, які формуються поетапно, характеризуються автоматизованістю, гнучкістю і стійкістю (Ніколаєва, 2013, сс. 239–240). *Грамматична усвідомленість* пов'язана зі здатністю мовця розпізнавати граматичні структури (ГС) та аналізувати особливості їхнього утворення і функціонування, а також

оцінювати процеси формування власної іншомовної комунікативної компетентності.

Контроль рівня сформованості ГК має відповідати умовам навчання. Отже, в умовах ДН вимоги щодо здійснення контролю мають бути змінено суголосно ситуації. Процес оцінювання здобувачів має бути прозорим, достовірним, конструктивним, узгодженим із навчальними цілями, своєчасним, синхронізованим із темпом навчання, має давати змогу швидко реагувати на коригування, інформувати викладача та здобувача про конкретні результати навчання (Касаткіна, 2011, сс. 52–55).

З усіх компонентів ГК контролю підлягають рівень сформованості граматичних навичок та усвідомленість здобувачами їх функціонування в усному та писемному мовленні. Граматичні знання в даному випадку піддаються контролю опосередковано. Для перевірки рецептивних граматичних навичок основним критерієм є точність розуміння ГС, ступінь правильності співвіднесення граматичної форми зі змістом, а для репродуктивних – правильність вибору ГС відповідно до ситуації мовлення, її оформлення згідно з нормами мови та її реалізацію усно чи на письмі.

Досить поширеною формою контролю рівня сформованості англomовної ГК в умовах ДН є тестові завдання закритої форми, які дозволяють швидко та ефективно перевірити рівень засвоєння матеріалу та автоматично конструювати статистичні дані з успішності за підсумками аналізу отриманих відповідей. Серед них можна виділити такі типи: *multiple choice, error correction, true/false, matching/ordering, fill in the blank, transformation, replacement*. Добираючи матеріали для тестових завдань, викладач повинен урахувувати обсяг, інтенсивність, рівень складності завдань, їх структурованість та різноманітність. Серед переваг тестів над іншими формами контролю ГК виділяють можливість одночасного залучення великої кількості студентів до перевірки якості знань за досить обмежений час, об'єктивність оцінки, незалежність результатів тестування, наявність самоконтролю з боку здобувача і постійного зворотного зв'язку між здобувачем і викладачем. Недоліками подібних тестів вважаємо такі аспекти: ймовірність випадкового вибору правильної або неправильної відповіді, необхідність складання тестових варіантів, відсутність спрямованості на формування мовленнєвих компетентностей.

Серед онлайн-платформ для оцінювання рівня сформованості ГК здобувачів в умовах ДН було використано такі освітні ресурси: *Classmarker, Google Classroom, Kahoot, LearningApps, Online Test Pad, Testmoz*. Дані сервіси мають багато спільних характеристик, а саме: 1) надають безкоштовний доступ, 2) потребують реєстрації викладача і студента, 3) представлені кількома мовами, українською включно, 4) підходять для будь-якого рівня володіння мовою, 5) дозволяють створити свої тести або використовувати уже наявні, 6) уможливають використання графіки, малюнків, аудіо та відеофайлів, 7) варіанти і результати тестів зберігаються у профілі викладача і можуть бути роздруковані за необхідності. Серед незначних відмінностей можна виділити

наступне: *LearningApps* більше підходять для систематизації та узагальнення знань, ніж для контролю та оцінювання; *Testmoz* та *Classmarker* мають обмежену кількість безкоштовних тестів, розширені функції цих ресурсів платні. Для успішного проведення тестового контролю онлайн обов'язковим є дотримання технічних умов налаштування тесту (пояснення мети, алгоритму виконання та оформлення відповіді, визначення часу на виконання, коректне формулювання завдань і відповідей, налаштування системи оцінювання) і створення комфортного психологічного клімату під час заняття.

Отже, пошук ефективних форм організації контролю знань, які є одними з основних показників якості освіти, націлений на оптимізацію оцінювання здобувачів за допомогою різних видів тестових завдань на онлайн-платформах. Він сприяє вдосконаленню системи підготовки майбутніх учителів і філологів і допомагає, на нашу думку, отримати об'єктивну інформацію щодо рівня сформованості мовних компетентностей здобувачів в умовах ДН, яке виступає єдиним можливим способом організації освітнього процесу в ЗВО м. Харкова в умовах російської агресії.

Список використаних джерел

- Касаткіна, О. В. (2011). До питання розвитку граматичної компетентності студентів на заняттях іноземної мови. *Вісник Житомирського державного університету*, (59), 52–55.
- Ніколаєва С. Ю. (ред.). (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів*. Київ: Ленвіт.
- 7 сервісів для створення навчальних тестів та завдань онлайн. (2020). Вилучено з <https://buki.com.ua/news/7-servisiv-dlya-stvorenniya-navchalnykh-testiv-ta-zavdan-onlayn/#mastertest>
- Положення про дистанційне навчання (Наказ МОН України), № 466. (2013). Вилучено з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>

ЗНАЧУЩІСТЬ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ» ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФІЛОЛОГІВ-СХОДОЗНАВЦІВ

Ірина СКРАЗЛОВСЬКА

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
Україна

Сертан АЛІБЕКІРОГЛУ

Газіантепський університет, Туреччина

Сучасний світ стрімко глобалізується, що веде до поступового формування єдиної світової мультикультури, але це питання не одного десятиліття й навіть століття. Суспільно-історичні процеси новітнього часу призводять до розширення політичних, економічних, наукових і культурних контактів між різними народами. Як зауважує В.Ф. Загороднова, актуальним питанням сьогодення є «пошуки основи для розбудови відкритого полікультурного

суспільства, переорієнтованого з ідеологізованої монополярної моделі на плюралістичну поліцентристську, адекватну викликам ХХІ століття» (Загороднова, 2017, с. 92). Такі тенденції світового розвитку ставлять нові завдання перед сучасною освітою.

Попри довгий історичний шлях міжнаціональних відносин людства, тільки сучасний розвиток світової науки з її антропоцентричною орієнтованістю, а також нагальна потреба світової спільноти у вирішенні й запобіганні міжнаціональних конфліктів після Другої світової війни, стимулювали філософсько-теоретичне обґрунтування й пошуки практичних шляхів побудови гармонійного й ефективного спілкування між представниками різних народів, а отже й виникнення такої галузі соціальних наук, як міжкультурна комунікація. Першопрохідниками у цьому напрямку стали американські науковці. У 1950-х роках антрополог та крос-культурний дослідник Едвард Т. Холл та його колеги Джордж Л. Трагер, Річард Портер та Ларрі Самовар ввели в науковий дискурс термін «міжкультурна комунікація» та заклали підвалини цієї нової галузі наукового знання. Е. Т. Холл зазначав: «Комунікація – це культура, і культура – це комунікація» (Hall, 1959). За Л. Самоваром та Р. Портером, «міжкультурна комунікація виникає щоразу, коли повідомлення, створене в одній культурі, має бути оброблено в іншій культурі» (Samovar & Porter, 1994, с. 6). З 1970-х років в США відбувається становлення міжкультурної комунікації як академічної дисципліни. Європейці починають цікавитися цією проблематикою трохи пізніше. І знову стимулом слугують соціальні процеси, а саме відкриття Євросоюзом своїх кордонів для вільного переміщення та схвалення рішення про прийняття мігрантів з азійських та африканських країн, що значно змінило етнічний склад європейських країн і поставило питання сумісного проживання й праці представників різних культур. У 80-х–90-х роках минулого століття в західноєвропейських університетах впроваджуються навчальні програми з міжкультурної комунікації.

В Україні серйозний інтерес до цієї галузі наукового знання простежується тільки з 90-х років. Після отримання нашою країною незалежності побудова міжнародних відносин, підготовка дипломатів, перекладачів, викладачів іноземних мов та інших фахівців у міжнародній сфері потребували сучасного наукового підходу. Стало зрозуміло, що знання іноземних мов є важливим, але недостатнім у вихованні майбутніх представників України за кордоном. Частково ця проблема вирішувалась лінгвокраїнознавчими дисциплінами, які коротко знайомили студентів з географією, історією, адміністративним устроєм, культурою країни, мова якої вивчалася. Але постала потреба у впровадженні дисципліни, яка б ґрунтовно й всебічно висвітлювала проблеми міжкультурної комунікації й готувала майбутніх спеціалістів до їх практичного розв'язання.

Академічна дисципліна «Міжкультурна комунікація» інтегрує надбання таких наук, як культурологія, лінгвістика, етнографія, соціологія, психологія, антропологія, історія, етика, естетика тощо. Наукові інтереси багатьох сучасних українських дослідників торкаються проблем міжкультурної комунікації:

важливими у цьому напрямку є розвідки Ф. Бацевича, Л. Мацько, О. Селіванової, Р. Вязової, М. Моцар, О. Сніговської, І. М'язової, К. Мальцевої, П. Донця, В. Загороднової та ін. У 2012-ому році вийшов друком навчальний посібник Володимира Манакіна «Мова і міжкультурна комунікація», який став одним з базових у навчальних програмах з міжкультурної комунікації у багатьох вишах України. Посібник складається з декількох розділів, у яких розглянуто основні поняття й категорії міжкультурної комунікації як галузі науки, типи культур, відмінності у мовній і концептуальній картинах світу різних народів, вербальні й невербальні вираження національних особливостей, зроблено висновки про єдність сучасного світу в різноманітті культурних і мовних відмінностей (Манакін, 2012). З 2022 року дисципліна «Міжкультурна комунікація» викладається у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди для студентів-філологів китайського відділення. Головна мета дисципліни – сформувати у здобувачів вищої освіти міжкультурну компетенцію, тобто «сукупність знань, навичок та умінь, за допомогою яких індивід може успішно спілкуватися з партнерами інших культур як на побутовому, так і на професійному рівні» (Костенко, 2018, с. 81).

Вочевидь східні культури мають свою специфіку, яка робить їх цікавими для вивчення й пізнання, але й створює певні труднощі для комунікації. Китайська, японська, індійська, арабська, турецька та інші східні культури, їхні літератури й мистецтво, національні кухні викликають зацікавленість та завойовують серця й розуми багатьох людей в Європі й в Америці. Фундаментальні релігійно-філософські системи, батьківщиною яких є саме східні країни, – буддизм, даосизм, індуїзм та інші – здобули популярність і своїх послідовників у всьому світі. Для всіх нас вже стали повсякденними такі поняття, як йога, фен шуй, лукум або аніме. У більшості східних країн населення зростає, наразі населення Індії та Китаю становить третину населення Землі. Східні країни починають відігравати значну роль і у світовій економіці та політиці.

За класифікацією Е. Холла (Hall, 1976), більшість східних країн (Китай, Індія, Японія, арабські країни та ін.) відносяться до ширококонтекстних культур, тобто до культур, в яких інформація передається не тільки вербально й прямо, а й експлікується через широке коло невербальних засобів. Важливу роль тут відіграють міжособистісні контакти, соціальний статус співрозмовників, емоції, норми етикету, враховується культурологічний і ситуативний контекст, конфліктів намагаються уникати, не вступають у відкриту дискусію, більше слухають, ніж говорять. В японській мові, наприклад, існує близько 50 форм звертань, близько 50 форм вітань та прощань, різноманітні форми вираження подяки, вибачень і пробачень, які відображають соціальний статус співрозмовників і стиль стосунків між ними (офіційний, нейтральний, знижений, дружньо-ввічливий, фамільярний тощо). Таке розмаїття комунікативних форм спрямоване на те, щоб показати значущість особи, повагу й увагу до неї, дати співрозмовнику в будь-якому випадку

«зберегти обличчя», що є одним із ключових моментів ділового спілкування в східних культурах. Форма спілкування в широкотекстних культурах важливіша за вербально виражений зміст спілкування. У вузькотекстних культурах (до яких відносяться країни західного світу, такі як США, Німеччина, Швейцарія та ін.), навпаки, інформація передається у максимально прямій, вербалізованій формі, соціальний статус співрозмовника не відіграє значної ролі, думки висловлюються відкрито, часто у дискусивній формі.

Також більшість східних культур відносяться до колективістських, де більш вагомими є інтереси суспільства, громади, сім'ї, ніж інтереси індивіда. В таких культурах чітко простежується соціальна ієрархія. В індивідуалістських культурах на перший план виходить окрема особистість з її інтересами, свободами і досягненнями. Це також впливає на комунікацію, особливо в сфері бізнесу.

Важливу роль в процесах комунікації відіграє і національно-концептуальна картина світу. Виховання в межах певної культури накладає відбиток на наше бачення світу: кожне явище навколишньої дійсності існує в нашій свідомості в тісному зв'язку з певними культурно маркованими асоціаціями, оцінками, віруваннями, забобонами тощо. Найпростіший приклад: араби, будучи мусульманами, не їдять свинину, вважаючи цю тварину брудною, тоді як чимало українців не можуть уявити свого життя без сала. У турецькій мові лексема «кош» (баран) у метафоричному вживанні має конотації «сильний», «красивий», «мужній» і використовується як комплімент чоловікам, у китайців баран асоціюється з м'якою, лагідною і доброю людиною, а в українців і більшості європейців позначає дурну й вперту особу. Різними є також ціннісні орієнтири представників різних націй, норми етикету, відношення до часу, простору, гендерних ролей в сім'ї та суспільстві, жести, міміка, персональна дистанція між співрозмовниками (у східних культурах вона значно менша), просодика мовлення тощо.

Отже, міжкультурна комунікація передбачає взаємодію індивідів, кожен з яких виступає і як окрема особа, і як представник певної соціокультурної і мовної спільноти, приналежність до якої зумовлює його світогляд, систему цінностей, моделі поведінки, стиль спілкування тощо. Тому, маючи знання про комунікативні особливості певних націй, про те, що представники різних національних культур по-різному висловлюють/кодують і сприймають/декодують повідомлення при спілкуванні, виховуючи в собі емпатію й толерантність, можна запобігти багатьом конфліктним ситуаціям і непорозумінням в процесі міжкультурного спілкування. Культура східних країн, безумовно, має свої особливості, які, з одного боку, ускладнюють комунікацію, а з іншого боку, збагачують наше уявлення про світ, допомагають вийти за межі звичного мислення, адже гасло сучасної світової комунікації й співробітництва є “to benefit from diversity” («отримати користь від різноманітності»).

Одним із головних завдань освіти в сучасному світі, який все більше просувається на шляху глобалізації, є виховання особистості з розвинутою

міжкультурною компетенцією, спроможної вести міжкультурний діалог і доходити згоди з представниками різних національностей задля мирного існування, прогресу і розвитку всього людства. Ще на початку XX-го століття видатний український науковець і філософ В. Вернадський зауважував: «Життя людства при всьому його різноманітті, стало неподільним, єдиним. Людина вперше зрозуміла, що вона житель планети і повинна мислити та діяти в новому аспекті окремої особистості, сім'ї або роду, держави або союзів, але і в планетарному аспекті» (Вернадський, 2007, с. 189).

Список використаних джерел

- Вернадский, В. И. (2007). Биосфера и ноосфера. М.: Айрис-пресс.
- Загороднова, В. Ф. (2017). Розвиток ідей полікультурної освіти в контексті світового досвіду. *Пед. науки та освіта: зб. наук. пр.*, 16/17, 91-101.
- Костенко, Д. В. (2018). Міжкультурна комунікація у сучасному світі. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 30, 80-85.
- Манакин, В. М. (2012). Мова і міжкультурна комунікація. Київ: ВЦ «Академія».
- Hall, E. T. (1959). *The Silent Language*. New York: Doubleday.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*. New York: Anchor Press/Doubleday.
- Porter, R. E. & Samovar L. A., eds. (1988). *Intercultural Communication: A Reader*. Fifth edition. Belmont: Wadsworth Publishing Company,
- Trager, G. & Hall, E. (1954). *Culture as Communication: A Model and Analysis*. New York, Explorations.

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Наталія ТУЧИНА, Лада КРАСОВИЦЬКА

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
Україна

Одним із основних викликів 21 століття є певний баланс між компетентностями, які у майбутнього вчителя формуються в процесі навчання в університеті, і практичними професійно-методичними навичками й вміннями, якими він опановує під час педагогічної практики у школі. Тому педагогічна практика як організаційна форма навчання є найважливішою сполучною ланкою між теоретичною та практичною діяльністю здобувача другого (магістерського) рівня вищої освіти і посідає важливе місце в особистісно-професійному становленні майбутніх фахівців зі спеціальності 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)).

Головна мета педагогічної практики – продовження формування у здобувачів вищої освіти системи професійно-методичних компетентностей в умовах, оптимально наближених до роботи за фахом; вдосконалення і втілення на практиці знань та вмінь, набутих у курсах педагогіки, методики викладання іноземної мови та літератури; удосконалення і подальший розвиток професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час

конкретної роботи з урахуванням освітянського контексту (типу школи, етапу навчання учнів, їх вікових та індивідуально-психологічних особливостей).

Науковці стверджують, що педагогічна практика виконує декілька важливих функцій, а саме: адаптаційну (знайомство з реальними умовами проведення професійної діяльності), навчальну (практичне застосування отриманих знань і вмінь), виховну (розвиток усвідомлення своєї відповідальності за реалізацію освітнього процесу), розвивальну (удосконалення професійно-методичної майстерності і педагогічного мислення), діагностичну (перевірка професійних і особистих якостей майбутнього педагога), рефлексивну (розвиток умінь педагогічної рефлексії, самоаналізу і самопізнання) (Казанішена, 2009). Майже всі дослідники суголосно визначають практику як ефективний компонент професійної, інтелектуальної і життєвої підготовки майбутнього вчителя (Козій, 2001; Степанишин, 1995) і називають її «соціально-психологічною цариною професійного випробування студента» (Кравець, 2012, с. 82).

Практика здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня у цілісному навчально-виховному процесі має певну специфіку, що має враховуватись у процесі її організації та проведення. З одного боку, для тих, хто навчався на рівні бакалавр за тією ж спеціальністю і пройшов безперервну практику на молодших курсах і практику в базовій школі на 4 курсі, практика в магістратурі дозволяє удосконалювати вже сформовану професійно-методичну компетентність і спиратися на вже здобутий досвід роботи в різних професійних ролях (вчителя, організатора позакласної роботи з предмету, класного керівника). З іншого боку, для тих, хто має диплом бакалавра з іншого фаху, ця практика в школі є першою спробою себе у практичній педагогічній діяльності, що становить додаткові труднощі як для цієї категорії здобувачів, так і для їх керівників. Курси методики навчання різних цільових категорій і тестових технологій в освіті надають змогу у стислій формі систематизувати знання про сучасні підходи до навчання у старшій школі і технології, необхідні для ефективної організації навчальної діяльності учнів старших класів.

Організація і проведення практики ускладнюються через дистанційне навчання в університеті і в школах Харкова, де проходять практику здобувачі. Частково в цьому аспекті допомагає курс про специфіку методики навчання англійської за умов дистанційного або змішаного навчання, який включено до навчального плану цього року за пропозицією самих здобувачів, а також розробка рекомендацій до проведення практики саме в дистанційному форматі, з якими до початку практики ознайомлюють як керівників практики, так і здобувачів вищої освіти на рівні магістра.

Ще однією важливою інновацією є удосконалення методичного супроводу практики і звітної документації. На нашу думку, чітке визначення прав і обов'язків усіх суб'єктів процесу педагогічної практики (керівника від факультету, методистів від кафедр англійської філології, педагогіки і психології, шкільних вчителів-менторів, самих здобувачів) сприяє

усвідомленню своєї відповідальності, вчасному і якісному плануванню власної діяльності, здійсненню запланованого і звітуванню за виконане.

Наприклад, здобувачі отримують чіткі пояснення щодо вмінь, розвиток яких вони мають продемонструвати під час практики та у процесі підготовки звітної документації. Сюди входять вміння планування педагогічної діяльності (складати план циклу занять та плани-конспекти окремих занять з урахуванням рівня підготовки учнів та їх навчальних потреб; визначати цілі, завдання і прогнозувати результати уроку з урахуванням місця цього заняття в модулі; визначати типи вправ та послідовність їх виконання згідно з етапами уроку, враховуючи труднощі засвоєння навчального матеріалу і рівень підготовки учнів; створювати і застосовувати необхідні електронні засоби навчання, для проведення занять онлайн або за змішаним типом); комунікативно-навчальні вміння (використовувати різноманітні режими взаємодії для оптимізації комунікативної діяльності учнів під час уроку; аналізувати рівень вмотивованості учнів старших класів і виявляти рівень сформованості компетентності учнів; прогнозувати можливі труднощі засвоєння мовного матеріалу учнями та обирати оптимальні шляхи попередження помилок); професійно-дослідницькі вміння (проводити спостереження і аналіз уроків, що відвідують, з опорою на конкретні, вузько цільові завдання; аналізувати власне заняття з метою оцінки його результативності та подальшого розвитку; спостерігати, аналізувати і узагальнювати досвід шкільних учителів, інших здобувачів-практикантів, залучати ефективні методичні прийоми до своєї практики; вивчати і аналізувати методичну літературу, досвід роботи як українських учителів, так і колег з інших країн світу, критично осмислювати навчальний процес і висловлювати свою позицію на методичних семінарах, а також використовувати результати рефлексії у практичній діяльності під час практики). На допомогу здобувачам розроблено зразки звітної документації, планів уроків, планів самоаналізу і аналізу уроків інших, які відвідав здобувач. Увага здобувачів спрямовується на ключові моменти, наявність яких дозволить зробити висновок про якісно складений план уроку з урахуванням конкретного освітнянського контексту чи якісно проведений самоаналіз та аналіз уроків інших студентів-практикантів.

Так само надано зразки оцінного листа і висновку методиста щодо уроків здобувача, які було відвідано, і характеристики, що складається шкільним вчителем англійської мови, класним керівником і директором школи. Перелік параметрів і конкретних балів за кожний із них надають можливість уникнути «безликих» документів, що не розкривають дійсної картини щодо роботи здобувача та підсилюють відповідальність осіб, які ті документи складають.

Педагогічна практика магістрів у закладах середньої освіти дозволяє змодельовати їх майбутню професійну діяльність і виявити ступінь готовності кожного до неї. Одночасно, практика є викликом і для її керівників, які мають постійно удосконалювати цей процес як важливу ланку підготовки майбутніх вчителів.

Список використаних джерел

- Казанішена, Н. В. (2009). Педагогічна практика як складова процесу підготовки майбутнього вчителя початкової школи до екологічного виховання учнів. *Науковий збірник Уманського державного педагогічного університету*, 30, 25–34.
- Козій, М. К. (2001). *Психолого-педагогічні умови удосконалення педагогічної практики*: методичний посібник. Київ: видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова.
- Кравець, Л. М. (2015). Педагогічна практика як чинник професійного становлення майбутнього вчителя. *Педагогічні науки*, 55, 80–86.
- Степанишин, Б. І. (1995). Стратегія і тактика педагогічної практики українців. *Дивослово*, 7, 37–40.

НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВ АДАПТУВАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ТЕКСТІВ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ЧИТАННЯ

Ольга УКРАЇНСЬКА

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
Україна

Перевірка рівня сформованості компетентності у читанні передбачає обробку тексту тестованим без сторонньої допомоги. Безумовно, використання іншомовних автентичних текстів має свої переваги, оскільки надає учням зразки реального мовлення, однак навіть при наявності безлічі доступних матеріалів не завжди вдається підібрати текст, що на 100% відповідатиме програмним вимогам, і створити на його основі якісне контрольне завдання. Тому для ефективної організації відповідного контролю важливим є визначити теоретичні основи підготовки майбутніх викладачів іноземної мови добирати такі тексти, що відповідають цільовому рівню мовної підготовки їхніх учнів.

Перш за все, майбутні викладачі мають усвідомити, що складність тексту для читання визначається а) *кількісними параметрами*: довжина слів, їх повторюваність у тексті, частотність їх використання у реальному житті, довжина речень, довжина тексту, зв'язність тексту; та б) *якісними параметрами*: тематика, природа тексту, його тип, його стиль, лексико-граматична наповненість, складність речень, зрозумілість тексту (див. наприклад, Fulcher, 1997). Тобто коли вони відбирають текст для створення завдання для контролю читання, згадані параметри мають відповідати програмним вимогам цільового етапу навчання. Окрім цього, для забезпечення зовнішньої валідності тесту майбутні розробники мають дотримуватися технічних вимог до оформлення тексту, що використовується для контролю читання: розмір та колір шрифту, міжрядковий інтервал, вирівнювання тексту, абзацний відступ, розташування тексту на сторінці, відсутність наочності. Для укладання завдання з читання важливим є щільність ідей у тексті, тобто велика

кількість інформаційних блоків, що дозволяє створити якісні запитання до тексту та правдоподібні дистрактори.

Під *адаптуванням* розуміємо методичну обробку автентичного тексту, з метою його узгодження з рівнем володіння іноземною мовою учнів та програмними вимогами, що забезпечить об'єктивність перевірки читання та сприятиме підвищенню мотивації тестованих до сприйняття інформації. *Причинами адаптування* виступають: надмірна довжина тексту або речень, складна лексика або граматичні конструкції, наявність надмірної другорядної інформації, культурні особливості, не включені до програми (Javourey-Drevet, 2021). Звідси виділяють *кількісні* (видалення, скорочення речень, словосполучень, слів або, навпаки, їх додавання) та *якісні* (спрощення тексту на лексичному, синтаксичному, граматичному рівні) *методи адаптації текстів* (Nikolayeva, 2019). Спираючись на вимоги до текстів у ЗНО, допускаємо 5% незнайомої лексики у тексті за умови, якщо запитання не будується на цих словах, окрім випадку, коли слід здогадатися про значення слова за контекстом. Важливо нагадувати студентам, що завдання для контролю читання не передбачають підготовчого етапу (*pre-reading stage*), коли викладач може пояснити незнайомі слова. Чим нижчий рівень учнів, тим вища ступінь адаптування тексту для них. Однак, часто студенти вдаються до надмірного спрощення тексту без вагомості на то причини, оскільки забувають, що читач має докласти певних зусиль для обробки сприймаємої інформації.

Отже, пропонуємо майбутнім викладачам дотримуватися таких *етапів адаптування текстів*: 1) підготовчий етап: прочитати текст, визначитися з можливістю укладання низки запитань до нього певного формату, встановити рівень його складності з опорою на програмні вимоги, встановити необхідність його адаптування; 2) етап редагування: позначити в тексті інформаційні блоки, до яких планується надати запитання; у разі потреби скоротити текст за рахунок надмірних власних назв, числівників або другорядної інформації, складні речення поділити на два простіших, замінити складні або не стандартні граматичні конструкції, перевіривши рівень лексики, наприклад, за допомогою *VocabProfile*, замінити складні слова еквівалентами нижчого рівня; прочитати адаптований текст з метою перевірки його змістовності, зв'язності, за можливості дати його прочитати іншій особі; у разі потреби змінити назву тексту або додати якщо її немає; 3) етап оформлення: відформувати текст згідно до наданих вимог до оформлення, скопіювати його в окремий файл.

Рекомендуємо спочатку майбутнім викладачам вправлятися в адаптуванні автентичного тексту за вибором викладача, а потім вже тексту за власним вибором з автентичних джерел за виключенням навчальних. Для цього студентам надається приклад адаптування тексту, покрокові інструкції і список контрольних запитань.

Виконання завдання передбачає наявність оригіналу тексту з посиланням на джерело, його адаптований варіант із поясненнями та виділеними зміненими частинами, заповнена форма з характеристиками тексту, запропонований формат завдання з читання.

Загалом процес та ступінь адаптування тексту для укладання контрольного завдання з читання відрізняється від адаптування художніх текстів або адаптування автентичних текстів для навчання іноземної мови. Нами запропоновано етапи адаптування майбутніми викладачами англійської та французької мов автентичних текстів з метою використання їх для контролю читання та описано процедуру відповідного їх навчання.

Список використаних джерел

- Fulcher, G. (1997). Text difficulty and accessibility: reading formulae and expert judgement. *System*, 25(4), 497-513.
- Javourey-Drevet, L. (2021). *La simplification de textes comme outil pour améliorer la fluidité et la compréhension de lecture chez les enfants à l'école primaire*. Thèse de doctorat. Marseille : Aix- Marseille Université.
- Nikolayeva, L. (2019). Adapting a text for testing purposes: approach to academic reading and writing assessment design in the Arab world. *Theory and practice in language studies*, 9(2), 204-211.

METHODS OF ANALYSIS IN FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF APPLICANTS OF THE FIRST (BACHELOR'S) LEVEL OF HIGHER EDUCATION

Olena KHOLODNIAK

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine
Mykolas Romeris University, Lithuania

Maryna VASYLIEVA

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine

The confident path of Ukraine to the European environment causes a number of transformational processes in the political, economic, scientific, cultural and educational environments, which demonstrate the demand of various fields specialists who possess foreign language communicative competence.

Such competence synthesizes not only the deep knowledge of a foreign language, but also the ability of an individual to gain experience in the effective use of a foreign language in various professional situations, taking into account the special linguistic, sociocultural and moral norms of foreign language communication.

In the Action Plan for the creation of the Common European Indicator of leading competences, communicative competence involves subjecting statements to certain grammatical rules, the ability to use language in the process of communication for enrichment and socio-cultural self-development (The European Indicator of Language Competence, 2002).

Foreign language communicative competence is systemic. According to the personal approach, this competence synthesizes other communicative competences, involves the readiness of a person to engage in communicative activity in various situations, appropriate emotional and volitional regulation, development of basic communication skills, and motivation to communicate in a foreign language. We agree with the position of scientist S. Nikolayeva that foreign language

communicative competence is a kind of integral quality that enables an individual to solve tasks in the field of foreign language interaction (Nikolayeva, 2010, pp. 9).

Such an integral quality, of course, presupposes the mastery of methods of analysis. It should also be noted that the methodological toolkit, which is appropriate for the formation of foreign language communicative competence during the organization of the training of applicants of the first (bachelor's) level of higher education, should reflect the logic and algorithm of research cognitive activity. So far as studying at the university in all aspects should orient the applicant to active research activities, the creation of a research and innovation space (Khyzhnyak, Vorozhbit-Gorbatyuk, 2021, pp. 13).

For the formation of foreign language communicative competence of applicants of the first (bachelor's) level of higher education, it is useful to practice peculiar cultural initiatives in the format of a quasi-game. Such a game is strictly regulated and involves intersubjective connections. The essence of the quasi-game: for 2–4 hours to organize an intensive independent cognitive-searching communicative work, for example, a poly-discussion, a polylogue lecture followed by a discussion panel, a round table.

The method of analyzing specific situations has quite a big potential. Applicants – participants of the educational process are offered to think about a situation, the description of which reflects a practical professional (educational) problem, a communicative problem, assumes foreign language communicative competence, which requires updating knowledge about language constructions and cultural features of communicators and the environment. Such a problem does not have unambiguous solutions, it involves role-playing situations. During such an analysis of specific situations, applicants act as active researchers, independently identify a communication problem, update it based on existing experience and basic knowledge, formulate a hypothesis, find methods of confirming or refuting the hypothesis, operating with available factual data, carry out content analysis, comparison, evaluate the obtained results, understand the contradictions of the communicative cultural space.

The method of analyzing specific situations involves interdisciplinary integration with professional disciplines, educational components of economic, socio-humanitarian profile. From the experience of Harvard University, this method is also known as a case-study. The features of using this method for the formation of foreign language communicative competence are as follows: the presence of a simulated social or socio-economic system at a specific moment in time, collective decision-making, the presence of decision alternatives, orientation to the declared social goal, a group evaluation system, controlled emotional stress of the applicants. Algorithm of using the method of analysis of specific situations: situation → analysis → analysis of the situation.

Analysis of the situation in the context of the research topic involves: determining the time limit that causes contradictions (cultural, organizational, etc.), the ambiguity of the further development of the situation, the value of the situation itself and its solution for a specific circle of people, which actualizes the chosen

decision and determines an alternative solution, the risk of losses in once a wrong decision, strict targeting. The analysis of specific situations involves the context: the division of the whole into parts for the objectification of the decision. Such a context makes it possible to expand the range of use of analysis methods. For example, problematic structuring involves the selection of a complex of problems of the communicative situation, its typology, and the determination of possible consequences. Studying the characteristics of communicative solutions, searching for alternative ways is the plane of problem analysis. Structuring the communicative situation, synthesizing functions and communication with external and internal environments is a system analysis. The situation to establish the causes of its occurrence, the consequences of deployment is a cause and effect analysis. Diagnosing the content of activity in a certain communicative situation, its modeling and optimization is a praxeological analysis. Studying the communicators, assessment of the situation from the point of view of probable consequences is an axiological analysis. Probabilistic, potential, desirable forecasting is a prognostic analysis. Development of a program of recommendations for communicators is a recommendation analysis.

Development of a program of activities, language behavior in a situation for each participant is a programmatic and target analysis.

Thus, based on systematic and research approaches, a represented algorithm of the use of such methods as a problem analysis, a system analysis, a cause and effect analysis, a praxeological analysis, an axiological analysis, a situational analysis, a prognostic analysis, a recommendation analysis, a programmatic analysis during classroom classes in synchronous and asynchronous mode of learning in the process of formation of foreign language communicative competence contributes to the formation of professional thinking of applicants of the first (bachelors') level of higher education and develops their collegiality as a socially significant skill.

References

- Ніколаєва, С.Ю. (2010). Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*, (2), 11-17.
- Хижняк, І.А., Ворожбіт-Горбатюк, В.В. (2021). Міжуніверситетські комунікаційні заходи як спосіб формування регіонального дослідницького середовища. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Слов'янськ, (14), Ч. 1, 5-18. Retrieved from <http://profped.ddpu.edu.ua/article/view/236444/234962>
- The European Indicator of Language Competence. (2002). *Report from the Educational Council to the European Council. Barcelona, March 2002*. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/summary/the-european-indicator-of-language-competence.html>

THE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN LANGUAGE LEARNING

Olena CHEKHRATOVA

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine

The introduction of Artificial Intelligence (AI) ensures that the education sector is undergoing significant changes that impact various aspects of education, including the process, its learning materials and methods, ways of assessments, and learning outcomes. Distance education as it has already changed approaches to the educational process and transferred emphasis on the personality of a future specialist and their professional qualities (Pohorielova, 2022, p. 275), and more changes are still to come.

Many educators need help with remote teaching as they rely on techniques initially designed for face-to-face instruction and may not be effective in a virtual environment (Tuchyna et al., 2021, p. 90). What is more, the integration of intelligent technology, such as ChatGPT, in all aspects of society is on the rise, and it will inevitably be applicable in the teaching and learning process. Therefore, education needs to address and resolve the pressing issue of preparing future specialists capable of adapting to social development and proficient in comprehending and utilizing AI technology (Zhai, 2023).

The general concept of AI covers several areas; it is able to recognize and understand, and find a way to achieve results and make decisions (Nadutenko et al., 2022, p. 14).

Technological advances are greatly aiding the world of education and learning; AI-based systems are becoming increasingly common in education, with applications such as virtual mentors, voice assistants, innovative content, smart classrooms, automatic assessments, and personalized learning (Shidiq, 2023, p. 360).

As the primary objective of a higher education institution that specializes in foreign languages is to foster the growth of students' professional communicative competence as well as their life skills necessary for addressing both professional and daily challenges (Tuchyna et al., 2021, p. 89), a future specialist has to be acquitted with AI-based systems so that they can implement the technologies in their professional activities (virtual mentors, voice assistants, innovative content, automatic assessments, and personalized learning).

The integration of AI technologies, especially ChatGPT, has infused new life and possibilities into traditional teaching methods and the process of learning languages. ChatGPT ability to comprehend and generate natural language has led to the development of personalized and high-quality learning content and services for students.

Such technology has provided teachers with the ability to create personalized learning plans that cater to students' individual learning styles and proficiency levels. ChatGPT can automate specific tasks, creating tasks with a given set of words and phrases, making up sentences for translation, structure, and planning some of the activities, thereby reducing teachers' workload and enhancing teaching efficiency. AI technologies can assist teachers with student management and learning analysis, enabling them to focus more on teaching. That will ensure the transmission of the

role of the teacher to become a facilitator, mentor, and resource (Yang, 1998; Chekhratova, 2018).

One of the most significant advantages of using AI, namely ChatGPT, in language learning is an opportunity to have a virtual “pen/chat friend” to practice their conversational skills in a low-stress, safe environment. Moreover, the technology can easily adapt to individual learners’ needs and provide tailored content based on their inquiries, interests, problems, and issues. ChatGPT can provide instant feedback, that is, identify errors in grammar and vocabulary, and provide suggestions for improvement. Finally, a student may access the technologies anytime and anywhere, making it a very flexible tool for language learning which is extremely important in terms of distance learning. Learners can access it from their computers or smartphones, which means they can practice their language skills on the go.

Although, in the context of language learning, ChatGPT and other AI technologies have some limitations, for instance: the need for direct interaction and emotional connection between teachers and students, the necessity to be creative to generate new ideas and innovations, the inability to capture the nuances and students’ learning styles, the concern that over usage of AI-systems can weaken an individual’s critical thinking skills (Shidiq, 2023, p. 361).

A critical drawback to using AI-systems in education is the negative implications of GPT Chat for students using this system to do assignments (Hutson, 2022). All over the world, schools report the issues and are in search of ways how to resolve them. Additionally, students and teachers have to be aware that you can only partially trust the information provided by AI-systems, and in some cases, the data have to be double-checked and proven.

In conclusion, it should be emphasized that the teaching and learning process has to be adapted according to the world’s and society’s changes. Although there is quite a number of drawbacks and limitations to using AI in education, teachers can find ways of implementing the technologies and benefit from the process.

References

- Chekhratova, O. (2018). Managing the learning process: the role of a lecturer in learner autonomy [Upravlinnia navchalnym protsesom: Rol vykladacha u navchalnii avtonomii]. *Adaptive Management: Theory and Practice. Series Pedagogics*, 5 (9). <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/27>
- Hutson, M. (2022). Could AI help you to write your next paper? *Nature*, 611 (7934), 192–193. <https://doi.org/DOI: 10.1038/d41586-022-03479-w>
- Nadutenko, M., Nadutenko, M., & Semenog, O. (2022). Zastosuvannia tsyfrovoho metodu u vykladanni filolohichnykh dystsyplin (na prykladi virtualnoi leksykohrafichnoi laboratorii) [Application of the Digital Method in Teaching Philological Disciplines (on the Example of a Virtual Lexicographic Laboratory)]. *Volyn philological: text and context*, 34, 7–26. <https://volyntext.vnu.edu.ua/index.php/volyntext/article/view/1039>
- Pohorielova, T. (2022). Platforma Google Class yak instrument pidvyshchennia indyvidualnoi vidpovidalnosti maibutnoho pedahoha [The Google Class platform as a tool for increasing the individual responsibility of a future

- teacher]. *Education will save Ukraine!*, *Proceeding of 1st Ukrainian Readings Honouring I. Prokopenko*, 275–279. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6928382>
- Shidiq, M. (2023). The use of artificial intelligence-based ChatGPT and its challenges for the world of education; from the viewpoint of the development of creative writing skills. *Proceeding of International Conference on Education, Society and Humanity*, 1(1), 360–364.
- Tuchyna, N., Perlova, V., & Chukhno, O. (2021). English trainee teachers' perspective on synchronous and asynchronous language teaching. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, 2 (105), 88–97. [https://doi.org/10.35433/pedagogy.2\(105\).2021.88-97](https://doi.org/10.35433/pedagogy.2(105).2021.88-97)
- Yang, N.-D. (1998). Exploring a new role for teachers: Promoting learner autonomy. *System*, 26 (1), Article 1. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(97\)00069-9](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(97)00069-9)
- Zhai, X. (2023). ChatGPT and AI: The Game Changer for Education. *Tellus* <https://www.researchgate.net/publication/369234378>

ПРИНЦИПИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Олена ЧУХНО, Ольга ШУМАКОВА

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
Україна

Емоційний інтелект є здатністю усвідомлювати й розуміти власні емоції й емоції інших людей, а також конструктивно керувати власними емоціями для корекції своєї поведінки й адаптації до умов оточуючого середовища. Емоційний інтелект допомагає будувати міцні стосунки, досягати успіхів у всіх сферах діяльності людини, контролювати почуття й емоції, перетворювати наміри на дії й приймати обґрунтовані рішення. Його розвиток є вкрай важливим у контексті навчання дітей основної школи, чия психіка продовжує зазнавати активних глибоких змін.

Оскільки емоції здебільшого виникають у взаємодії з іншими, а основною формою соціальної комунікації є діалог, доцільним є інтегрувати розвиток емоційного інтелекту у процес навчання учнів середньої школи англійського діалогічного мовлення. Вважаємо, що паралельне формування вмінь діалогічного мовлення й розпізнавання емоцій та керування ними на уроках англійської мови відображатиме умови природного спілкування й сприятиме швидшому оволодінню учнями здатністю до ефективної міжкультурної комунікації.

Актуальність проблеми емоційного інтелекту, його сутність, вплив на розвиток особистості, можливості вимірювання й розвитку досліджуються багатьма закордонними (Bar-On, 2006; Goleman, 1998; Salovey, & Mayer, 1990) й українськими (Березюк, 2002; Коврига, 2003; Носенко, 2012) науковцями. Проте питанню розвитку емоційного інтелекту під час навчання учнів основної школи англійського діалогічного мовлення приділяється недостатньо уваги.

Метою розвідки є окреслити принципи паралельного формування вмінь діалогічного мовлення й емоційного інтелекту на уроках англійської мови в основній школі.

Аналіз особливостей психологічного розвитку дітей основної школи, висвітлених у науковій літературі (Токарева, 2013), дозволяє сформулювати низку рекомендацій для розвитку їхнього емоційного інтелекту. Вбачаємо, що, працюючи з означеною категорією учнів, учителю необхідно звертати увагу на розвиток:

1. Емоційної свідомості учнів. Учні повинні навчитися розрізняти та розпізнавати свої емоції та емоції інших людей.
2. Емпатії. Учням потрібно навчитися розуміти та співпереживати емоційному стану інших людей, проявляти співчуття та підтримку у відносинах зі своїми однолітками.
3. Соціальної компетентності. Учням необхідно вміти ефективно спілкуватися з іншими людьми, розуміти невербальні засоби спілкування (вирази обличчя та мову тіла), виражати свої думки та переконання, слухати й розуміти інших.
4. Саморегуляції й управління емоційним стресом. Учням слід навчитися керувати власними емоціями в стресових ситуаціях, знаходити способи релаксації, вміти приймати рішення в емоційно напружених ситуаціях, які не тільки відповідають їхнім потребам, а й допомагають їм вирішувати проблему ефективно та без стресу.

Зважаючи на означені вище рекомендації, а також особливості навчання діалогічного мовлення, окреслені в науково-методичних джерелах (Васьківська, 2017; Голуб & Галаєвська, 2005), рекомендуємо дотримуватися таких принципів розвитку емоційного інтелекту під час навчання учнів основної школи англійського діалогічного мовлення:

1. **Формування безпечного навчального середовища** шляхом: *створення сприятливої атмосфери*, що надає учням можливість почуватися вільно й звертатися за допомогою (зокрема емоційною) у будь-який момент; *розвитку довіри*, що сприяє обміну думками й стимулює учнів до вираження емоцій, обговорення їхніх причин і наслідків; *активної участі учнів у навчальному процесі*, що сприяє їхній самостійності та розвитку критичного мислення; *розвитку здатності до соціальної взаємодії* для ефективного спілкування з іншими людьми на основі взаємної поваги й довіри.
2. **Створення комунікативних ситуацій, що здатні викликати в учнів певний емоційний відгук.** Для паралельного розвитку емоційного інтелекту й вмінь діалогічного мовлення доцільно пропонувати учням укладати діалоги в межах мовленнєвих ситуацій, які передбачають використання емоційно забарвленого мовлення. У такий спосіб учитель створює умови для навчання учнів усвідомлювати власний емоційний стан, розпізнавати емоції й керувати ними.

3. **Розвиток навичок активного слухання.** Активне слухання є важливим елементом діалогічного мовлення. Вчителі повинні навчати учнів активно слухати інших, звертати увагу на мовлення, міміку й жести, щоб зрозуміти не лише зміст висловлювання, а й емоції та настрої співрозмовника.
4. **Забезпечення можливості для кооперативного навчання.** Діалогічне мовлення – це діяльність, що у тому числі передбачає спільне продукування й обговорення ідей. Вчителі можуть сприяти цьому, розробляючи завдання, які вимагають від учнів спільної роботи для розв’язання проблем, обміну ідеями та досягнення взаєморозуміння. Крім того, забезпечення можливості для спільного навчання може створити більш демократичну та інклюзивну атмосферу в класі. Учні з різними рівнями знань та навичок можуть працювати разом, що допоможе їм краще зрозуміти й поважати погляди та досвід інших.
5. **Використання відкритих запитань.** Відкриті запитання спонукають учнів критично мислити та висловлювати власні ідеї своїми словами, допомагають учням вдосконалити навички аргументації й критичного мислення, стимулюють учнів до активної участі в обговоренні та сприяють розвитку навичок комунікації та соціальної взаємодії.
6. **Заохочування рефлексії.** Вчителі можуть заохочувати учнів до роздумів про свої комунікативні вміння та емоційний інтелект, наприклад, про те, як вони висловлювали свої ідеї або як вони слухали інших. Це може допомогти учням визначити області для поліпшення та встановити цілі на майбутнє.
7. **Диференційоване навчання.** Учні мають різні стилі навчання та здібності. Вчителі можуть диференціювати навчання шляхом використання: а) різних режимів роботи (в парах, групах тощо); б) диференційованих за змістом матеріалів; в) градації складності завдань. Робота в гетерогенних парах і групах, де учні можуть відрізнитися один від одного рівнем комунікативної компетентності, фонових знань, поглядами, інтересами та ін., створює сприятливі умови для розвитку толерантності учнів до думок співрозмовників, контролю власних емоцій, аналізу емоційних станів інших.
8. **Надання зворотного зв’язку.** Зворотний зв’язок необхідний для поліпшення комунікативних навичок учнів. Вчителі можуть давати відгуки про комунікативні та соціальні вміння учнів, такі як ясність висловлювання, активне слухання і шаноблива поведінка. Це допоможе учням зрозуміти свої сильні сторони та області для вдосконалення.

Отже, навчання діалогічного мовлення учнів середньої школи є сприятливим середовищем для розвитку їхнього емоційного інтелекту. Заохочуючи учнів до активного слухання, співпраці з іншими, критичного мислення, обговорення думок та емоційних станів, вчителі можуть допомогти учням розвинути комунікативні та соціальні вміння, необхідні для досягнення успіху в школі та поза нею. Використання виділених принципів уможливує створення безпечного та інклюзивного навчального середовища, у якому всі

учні можуть брати участь у бесідах і розвивати здатність до ефективної взаємодії з іншими.

Список використаних джерел

- Васьківська, О. Г. (2017). Діалогічні уміння як засіб формування соціальної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу. *Дидактика: теорія і практика: зб. наук. Праць*. Київ: Вид-во Ін-ту обдаров. дитини НАПН України, 94-98.
- Голуб, Н.Б., & Галаєвська Л.В. (2015). Навчання діалогічного мовлення учнів 5–7 класів на уроках української мови: методичні рекомендації. *Українська мова і література в школі: науково-методичний журнал*, 3, 51-57.
- Токарева, Н.М. (2013). Основи вікової психології: навчально-методичний посібник. Кривий Ріг: Тов ВВП «Інтерсервіс».

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Надія ЯРІЗ

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
Україна

У наш час знання іноземної мови розглядається як один із головних факторів, які позитивно впливають на успішну інтеграцію в світовий простір. З огляду на плани України до членства у Європейському Союзі, володіння іноземною мовою стає запорукою налагодження міцних зв'язків між країнами. Сучасні випускники національних вишів розглядають можливість працевлаштування як на теренах Батьківщини, так і за кордоном. Багатьом з них на ринку праці разом з професійними конкурентоздатними знаннями знадобляться знання іноземної мови та уміння спілкуватися нею.

Українське суспільство живе в епоху швидких змін. Вони впливають на діяльність у різних сферах життя. З огляду на це, підвищуються вимоги до якості вітчизняної освіти. Саме вона повинна швидко реформуватися з метою підвищення якості підготовки фахівців нового покоління.

Наразі українське суспільство переживає складні часи. Війна з Російською Федерацією змусила багатьох учасників навчального процесу залишити свої міста. У пошуках мирного життя вони тимчасово мешкають за кордоном. У цих умовах система освіти України змушена була перейти на дистанційну форму навчання. Застосуванням інноваційних освітніх технологій стало життєво необхідним. Традиційні методи викладання не втрачають свого значення, але вони забезпечували ефективність викладання в аудиторному режимі. Зрозуміло, що в умовах дистанційного навчання, коли заняття проходять у віртуальній аудиторії, забезпечити якісне поліпшення результатів навчальної діяльності можливо тільки при розумному поєднанні опанованих методів і особистого досвіду окремо взятого викладача з інноваційними освітніми технологіями.

Перейдемо до аналізу їх беззаперечних переваг. У першу чергу це наявність інтерактивних баз даних, таких як електронні журнали, комп'ютерні

навчальні програми, електронні підручники тощо. Наприклад, важко переоцінити особливу роль вебконференцій, які дають змогу всім учасникам дискусії вести активний діалог, що має велику дидактичну цінність.

Викладання, як основний аспект освітньої діяльності, із використанням інноваційних освітніх технологій потребує комплексного підходу з метою перевірки всіх компетенцій студентів за допомогою одного ресурсу. Оскільки навчання іноземної мови реалізується по чотирьом напрямкам, а саме читанню, говорінню, сприйняттю на слух і письму, для відпрацювання цих навичок викладач використовує широкий набір інструментів. Наприклад, для навчання говоріння і сприйняття на слух (аудіювання) свою високу ефективність підтвердили аудіовізуальні програми, які дозволяють найкраще використовувати віртуальне середовище та надають широкі можливості в організації відео уроку, що, таким чином, забезпечує високу ефективність викладання.

Невід'ємною частиною впровадження освітніх інноваційних технологій є використання різноманітних комп'ютерних сервісів. Наразі викладачі мають можливість вибору освітньої платформи, зручної для викладання окремого навчального предмета.

Багато сервісів надають універсальні можливості. Одним із популярних являється Zoom. Ця платформа була створена для забезпечення проведення відеоконференцій. Завдяки їй студенти та інші учасники освітнього процесу мають можливість продовжувати навчання в дистанційному режимі, як у синхронному так і в асинхронному форматі, в умовах бойових дій на Україні. Для реалізації своїх потреб потрібно лише мати персональний комп'ютер (ПК), ноутбук, планшет чи мобільний телефон і, звичайно, доступ до швидкісного інтернету. Окрім відеоконференцій, Zoom надає можливість проведення різноманітних тренінгів та вебінарів. Враховуючи специфіку наповнення груп філологічної підготовки, можемо згадати таку технічну перевагу, як можливість участі більше 15 користувачів, хоча, на жаль, у безкоштовній версії це можливо не довше 40 хвилин. Статистика підтверджує, що наразі Zoom налічує приблизно 200 мільйонів своїх прихильників. Це сталося завдяки таким перевагам, які ми пропонуємо розглянути.

Першою перевагою цієї платформи є демонстрація навчального матеріалу з робочого столу викладача, в текстовому чи аудіо-візуальному форматі, під час занять. У цьому режимі викладач відчувається, як під час традиційних занять у аудиторії. Другою перевагою Zoom є можливість спілкування з окремим студентом у режимі чат. До наступної переваги треба віднести технічну можливість відеозапису заняття. Функція запису дає змогу записати онлайн-заняття, щоб учасники могли, за потреби, переглянути його після завершення. Серед переваг можна виділити також можливість розділити групу на декілька підгруп для відпрацювання діалогів, монологів, обговорення їх змісту чи передачі особистого ставлення до прочитаного, побаченого і прочитаного. За допомогою Zoom викладач може під час віртуального заняття реалізувати такі види роботи, як опитування, монологічне висловлювання,

бесіда тощо. Під час заняття студенти мають можливість задавати питання викладачеві безпосередньо. Запропонована методика віртуального середовища дозволяє забезпечити якісне засвоєння програмного матеріалу в умовах будь-яких форс-мажорних обставин.

З огляду на все зазначене вище, на прикладі аналізу можливостей Zoom, можемо підкреслити такі беззаперечні переваги використання інноваційних освітніх технологій у викладанні іноземної мови, як:

- можливість охопити всіх студентів групи, не зважаючи на їх віддаленість від навчального закладу;
- можливість організації диференційованого й індивідуального навчання для всіх студентів (у тому числі для студентів з обмеженими можливостями здоров'я);
- інтерактивність спілкування;
- мобільність;
- універсальність;
- можливість, при потребі, багаторазового перегляду занять і вебінарів;
- наочність;
- дистанційна участь в олімпіадах, конкурсах, конференціях тощо.

Реформування сучасної вітчизняної освіти вимагає від викладача своєчасного та адекватного реагування на всі виклики сучасності. Він повинен відповідати всім її вимогам у сенсі підвищення професійної компетенції, осмислення значення реформ педагогічної діяльності. Від здатності педагога відповідати цим вимогам, на наше глибоке переконання, залежить успішне реформування національної системи освіти.

СУЧАСНІ ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧІ СТУДІЇ

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НІМЕЦЬКИХ КОМПОЗИТИВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Світлана ГАЙДАМАКА

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
Україна

Будь-яка мова світу постійно розвивається і взаємодіє з іншими мовами, з'являються нові слова, запозичення. Німецька мова – одна з найпоширеніших мов світу, тому багато людей з інших країн потребують переклад з цієї мови. Важливість перекладу полягає в тому, що він зберігає інформацію і передає її іншим людям, які не розуміють мови оригіналу, переклад вимагає глибоких знань не тільки мов, але й культурного аспекту та традицій.

Актуальність цієї теми дослідження полягає в необхідності перекладу з німецької мови на українську через зростання міжнародних зв'язків між Україною та Німеччиною в різних сферах. Цією темою займалися такі науковці, як О. Гавриленко, І. Максименко, О. Іванюта, Н. Гура, В. Карпюк.

Об'єктом дослідження є німецькі композити та особливості їх творення і перекладу.

Мета цієї роботи полягає в дослідженні особливостей перекладу німецьких композитів українською мовою.

Німецькі композити унікальні і характерні для німецької мови. Це словосполучення, що містять у своєму складі дві або більше лексичні морфеми. Композити складаються з кількох слів, які об'єднуються в одне слово і набувають нового значення. Вони містять складні та особливі поняття, які важко виразити одним словом (Карпюк, 2010, сс. 427-431). Під час перекладу необхідно розуміти структуру слова та його складові, щоб розуміти значення. Наприклад, *die Krankenschwester*, цей складний іменник складається з двох слів *krank* – *хворий* і *Schwester* – *сестра*.

Порядок слів у німецьких композитах є важливим, оскільки визначає значення слова. Наприклад, *Kirschenkuchen* – *вишневий пиріг* і *Kuchenteller* – *тарілка для пирога* (Гармаш, 2019, сс. 43-49).

Використання еквівалентів в українській мові. У деяких випадках перекласти складний іменник буває складно або неможливо. У таких випадках можна використати подібний термін українською мовою, який зберігає значення та структуру оригінального слова. Прикладом може бути слово *Butterbrot*. В українській мові немає прямого перекладу цього слова. Натомість це можна перекласти *бутерброд з маслом*, не поєднуючи в одне слово, як це робиться в німецькій мові (Лепухова, 2020, сс. 93-99).

Незбалансованість словникового запасу. Деякі компоненти німецьких словосполучень можуть мати специфічні значення або вживатися не так, як їхні українські еквіваленти, що може викликати труднощі під час перекладу. Прикладом труднощів перекладу через дисбаланс лексики є німецьке слово *Zahnarzt*. Слово складається з компонентів *Zahn* і *Arzt*, що приблизно відповідає *зубний лікар*. В українській мові однак немає прямого еквівалента цьому словосполученню, оскільки українські слова *зуб* і *лікар* вживаються окремо. Однак *зубний лікар* не має тотожного значення зі словом *стоматолог*, оскільки використовується і для позначення стоматологів конкретних спеціалізацій.

Різні культурні контексти. Деякі композити можуть мати культурне забарвлення або конотації, які важко перекласти іншою мовою. *Gemütlichkeit* складається з компонентів *Gemüt* (*почуття, настрій*) та *-lichkeit* (афікс, вжитий для утворення абстрактних іменників) і часто використовується для опису затишної, розслабленої та приємної атмосфери. В українській мові є схоже слово *затишок*. Однак воно не має такого ж відтінку, як *Gemütlichkeit* в німецькій мові, оскільки передає більше відчуття безпеки та захищеності і менше асоціюється з розслабленням та комфортом. Тому важко повністю перекласти поняття *Gemütlichkeit* іншою мовою, оскільки воно тісно пов'язане з культурою та способом життя німецького народу.

Проаналізувавши особливості перекладу німецьких композитів можна зробити висновки, що для успішного перекладу українською мовою, потрібно розуміти значення та контекст вживання композитів. Також важлива

кваліфікація та досвід перекладача, оскільки перекладач повинен знайти точний еквівалент в українській мові. Точний і доречний переклад допоможе уникнути непорозумінь і плутанини, а також забезпечить чітку та ефективну комунікацію.

Список використаних джерел

- Гармаш, Т.А. (2019). Відтворення німецьких логістичних термінів композитів у перекладі. *Закарпатські філологічні студії: зб. наук. праць* 8, 43-49.
- Карпюк, В.А (2010). Особливості типології словоскладання в контексті неології сучасної німецької мови. *Науковий вісник ВДУ ім. Лесі Українки. Філологічні науки*, 8, 427-431.
- Лепухова, Н.І. (2020). Переклад німецьких аграрних термінів-композитів українською мовою. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 34 (3), 93-99.

LINGUISTIC CHALLENGES IN TRANSLATING WAR-THEMED POETRY

Olena GONCHAR

Jan Dlugosz University in Czestochowa, Poland

In recent years, there has been a growing interest in modern post-Soviet poetry, which highlights social protests against the former Soviet system and ideology that turned individuals into mere cogs in a totalitarian state machine. Many studies have demonstrated that this poetry reflects a significant shift in Ukrainian literature and language use (Makarets, 2017; Malenko, 2016).

The announcement of a special military operation by Russian President V. Putin on 24 February 2022, just before the Russian invasion of Ukraine, has led to a full-scale “undeclared war” against Ukraine, posing a significant threat to international law and order in Europe. The resistance of the Ukrainian people has become a crucial topic for the media worldwide, shaping new military rhetoric as people adapt to the harsh realities of wartime and changing their value systems.

War is an extreme manifestation of political confrontation, which begins with the opposition of antonymous concepts such as “Native-Strange” and “Friend-Enemy”. However, the war in Ukraine is uniquely complex, as both sides speak the same language and share a cultural heritage, making the situation exceptionally difficult and tragic.

Recently, many scholars have analyzed the political and socio-political discourses surrounding the conflict with Russia and examined the changes in the narrative and rhetoric of Ukrainian politicians and media in response to the evolving military situation. However, the war-themed poetry that emerged in response to the Russian invasion of Ukraine has received insufficient attention (Berezovenko, 2021; Machulin, 2022; Pochepcov, 2015; Progovac, 2014).

Since language reflects the world as a whole, the poetic texts of the war years reflect events, assessments, and moods, giving rise to the aesthetically and linguistically newly formed people’s speech of the war era. The translation of such poems poses a unique challenge due to the nuanced cultural and linguistic references that require an in-depth understanding of the Ukrainian language and culture.

Thus, **the subject of the research** is about 100 war-themed poems written during the first war year by non-professional authors, primarily ordinary people living in different regions of Ukraine, which are bombed practically from the first minutes of the war. Each amateur poet's personality and their unique use of lexical and stylistic devices in their poems add to the diversity of the investigation into the war's character.

This investigation aims to analyze the lexical and stylistic features employed by amateur poets in their war-themed poems to highlight the most challenging aspects of translating the poems, particularly in terms of their linguistic and cultural interpretation.

There has been a noticeable inclination towards the invention of new words with diverse sources since the commencement of the conflict in Ukraine. Many of these neologisms stem from wordplay between the Russian and Ukrainian languages, which serves to emphasize the close ties between these two peoples while simultaneously highlighting the tragedy of the situation. However, it also highlights the rift between them, and the rejection of anything that could connect Ukrainians with a nation of unscrupulous, aggressive, and manipulated individuals. A notable increase of profanity, military jargon, neologisms, occasionalisms, and euphemisms reflects the Ukrainian response to Russia's invasion of the Ukrainian territory, a heightened sense of patriotism, a desire to maintain a spirit of optimism, and an unwavering faith in victory. Besides, the use of sarcasm and ridicule towards the Russian occupiers, whose attempts to capture Kyiv "in just three days" failed due to the strength of the Ukrainian resistance, has also played a role in the creation of new words.

The research explains the identified linguistic difficulties in translating war-themed poetry for two main reasons: culturological and lifestyle-related. The first group comprises the use of macaronic verses and allusions, which can be explained by the bilingualism of the Eastern Ukrainian population and their shared history, traditions, and religious beliefs under the Soviet Union. The second group involves newly created words, such as military jargonisms, neologisms, occasionalisms, and euphemisms. The linguistic methods of their formation and sources of their creation and dissemination, including mass media, the Internet, cultural changes, language mixing, or oral transmission, can reveal societal trends and changes. These changes may reflect a shift in lifestyle due to wartime conditions, a heightened degree of adaptation to such conditions, the acquisition of specific "war" knowledge and skills, and growing confidence in victory. Some newly created words may have a limited lifespan because of their humorous, sarcastic, or temporary nature and short-term needs. However, they will always contain historically truthful and detailed information about the situations that gave rise to them.

Hence, the results of such an analysis can develop the strategies for accurate and effective translations of the poetry while remaining true to the original content and individual author's style of the works.

References

Berezovenko, A. (2021). Російсько-українська війна в українському політичному

- дискурсі [Russian-Ukrainian War in Ukrainian Political Discourse]. *Політична культура та ідеологія*, 2, 97-110. <https://doi.org/10.53317/2786-4774-2021-2-5> [in Ukrainian].
- Machulin, L. (2022). Національні архетипи як модус поезії спротиву в російсько-українській війні [National archetypes as a modus of resistance in the Russian-Ukrainian war]. *Культура України*, 77, 19-27. <https://doi.org/2410-5325.077.02> [in Ukrainian]
- Makarets, I. (2017). Modern game with the norm: Language space of Ukrainian poetry of the end of the 20th and the beginning of the 21st century. *Orbis Linguarum*, 20(2), 282. <https://doi.org/10.37708/ezs.swu.bg.v20i2.13>
- Malenko, O. O. (2010). Лінгво-естетична інтерпретація буття в українській поетичній мовотворчості (від фольклору до постмодерну): монографія [Linguo-aesthetic interpretation of being in Ukrainian poetic language creativity (from folklore to postmodernism): monograph]. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Харківське історико-філологічне товариство. Харків, Україна: ХНПУ. <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/1862> [in Ukrainian].
- Pochepcov, G. G. (2015). Сучасні інформаційні війни [Modern Information Wars]. Kyiv: Vydavnychyi Dim "Kyievo-Mohylianska Akademiya" [in Ukrainian]
- Progovac, L. (2014). War, Language and Metaphors. Cambridge: Cambridge University Press.

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПЕРЕКЛАДУ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Інна ДАВИДЧЕНКО

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, Україна

Художній текст має свої, притаманні тільки йому, параметри й категорії, це комунікативно-психологічне явище, що існує в усному й писемному мовленні, має свою структуру й семантику, одиниці тексту, комунікативно-інформаційну сутність. У світлі комунікативного підходу до художнього тексту як комунікативно-направленого та прагматично-значущого знаку лінгвіокультурологічної компетентності, що репрезентує учасників комунікативного акту та має ознаки евокативності та ситуативності, механізм існування якого базується на можливостях його комунікативного трансформування.

Комунікативний (чи комунікативно-прагматичний) підхід до дослідження літературно-художнього тексту виник і розвинувся як наслідок спроб подолати неадекватність традиційного структурно-лінгвістичного методу при лінгвокультурологічному аналізі літературно-художнього твору. Т. ван Дейк стверджує, що теорія літератури повинна складатися з «теорії літературних текстів і теорії літературних контекстів, що складають теорію літературної

комунікації» (Dijk, 1979). Р. Познер розуміє під поетичною комунікацією «вербальну комунікацію, що виконує естетичну функцію» (Posner, 1982). Р. Богранд і В. Дресслер визначають текст як «комунікативну подію» (Beaugrande, & Dresler, 1981). Отже, текст є вища комунікативна одиниця, незалежна одиниця мови, засіб суспільної комунікації, продукт мисленнєво-мовленнєвої діяльності людей, що виникає у процесі пізнання навколишнього світу та безпосередньої або опосередкованої комунікації, структурно і змістовно оформлена одиниця спілкування, яка складається з невизначеної кількості граматичних структур і має певний смисл, відмінний від смислового показника цих граматичних структур.

Лінгвокультурологічна компетентність реалізується у знаннях історичного розвитку української нації, духовної і матеріальної культури, фольклору, традицій, звичаїв і обрядів українського народу, в уміннях використовувати лінгвокультурологічні знання у професійній діяльності. Кожній особистості необхідно набути вмінь характеризувати феномен української культури, історію її розвитку, місце у системі світової культури, оцінювати досягнення культури на основі знання історичного контексту їх створення, бути здатним до діалогу культур, вміти висловлювати і обґрунтовувати власну позицію до питань, що стосуються ціннісного ставлення до історичного минулого (Давидченко, 2018).

Художній текст, як і твір мистецтва, є складним багатоаспектним явищем, глибинний зміст якого неможливо передати лише за допомогою логічних зв'язків.

Розглядаючи ознаки художнього тексту і принципи його побудови, різні способи вираження авторської позиції у творі, розкриваючи смисловий діапазон художнього слова, виявляючи своєрідність добору і використання мовленнєвих засобів, майбутні фахівці поглиблюють навички лінгвокультурологічного «бачення» художнього тексту, навчаються здійснювати лінгвістичне коментування, логічно обґрунтовують оцінку ідейно-художнього змісту тексту, розвивають навички асоціативного мислення, опановують закони вживання лінгвокультурологічних, лексичних, фонетичних, словотворчих, граматичних засобів мови у художньому тексті і, власне, сприймають твір як цілісне явище мистецтва слова.

Цінність художнього твору полягає в тому, що він дає нам можливість услід за автором, так би мовити, «влізти в шкіру» персонажа, нехай в уяві, але прожити його життям, відчувати на собі, що означає бути Жюльєном Сорелем, Еммою Боварі, Квазімодо. Ми неначе галюцинуємо літературними образами, то повторюючи їхні слова, то свідомо чи напівсвідомо копіюючи їх вчинки, радісно чи зі смутком помічаючи їхню присутність в нашому оточенні, мріючи про їхню появу, про їхнє реальне втілення.

Отже, у якості елементів змісту художнього тексту використовуються ті компоненти культури, які несуть в собі як загальнолюдську, так і національно-специфічне забарвлення: 1) традиції, звичаї, обряди (виконують функцію неусвідомленого прилучення до пануючої в даному суспільстві нормативних вимог); 2) повсякденну поведінку (звички представників тієї чи іншої культури,

прийняті суспільством як норми спілкування), а також мімічний і пантомімічний коди, використовувані носіями лінгвокультурологічного соціуму; 3) побутову культуру; 4) художню культуру (культурні традиції етносу); 5) національні картини світу. Лінгвокультурологічним об'єктом у художньому тексті можуть бути культурні компоненти такі як антропоніми, топоніми, назви історичних подій, засоби мовного етикету, безеквівалентна лексика, реалії. Включення художніх текстів у зміст навчання забезпечує ефективне формування лінгвокультурологічної мовної особистості та формування лінгвокультурологічної компетентності. Сформованість лінгвокультурологічної компетенції, в свою чергу, перевіряється текстами, які дозволяють виявити знання лексичних одиниць з національно-культурною семантикою, перевірити рівень розуміння культури.

Художній переклад прози чи поезії – це мистецтво, творчість. Художній переклад повинен зберігати атмосферу сюжету, стиль автора. Тому основна мета художнього перекладу – збереження ідіостилу. Ідіостиль (індивідуальний стиль) – система змістових і формальних лінгвістичних характеристик, властивих творам певного автора, яка робить унікальним втілений у цих творах авторський спосіб мовного вираження (Шулík, 2015).

Твори художньої літератури протиставляються іншим творам завдяки тому, що для них провідною є одна із комунікативних функцій, а саме – художньо-естетична. Основною метою будь-якого художнього твору є створення художнього образу.

Художній образ – створена засобами мови узагальнена картина реальної дійсності або переживань митця у формі конкретного, життєво повного явища.

Художній процес, принципи художності у кожного митця базуються на життєвих реаліях. Однак художня ідея не обмежується одним фактом, навіть якщо він надзвичайно значущий. Художник конкретне явище узагальнює, виокремлює з подібних і виводить на рівень художньої ідеї. Професіонал високого рівня досягає бажаного результату завдяки ґрунтовній підготовці, помноженій на щоденну працю, – це вищий вияв художності втілюване.

Велике значення для художності має етика творчого процесу, свідомий і вольовий контроль художника за втіленням образу, коли автор захищає образ від випадковостей, стежить за етикою втілення задуму, орієнтується на високогуманні засади. Лише в цьому разі твір може посісти чільне місце в мистецькій загальнолюдській спадщині.

Отже, основні вимоги до перекладу художньої літератури, яким має слідувати перекладач: точність, лаконічність, ясність, літературність.

Список використаних джерел

- Давидченко, І. Д. (2018). Формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. (Дис. канд. пед. наук: 13.00.04 ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»). Слов'янськ.
- Шулík, С. (2015). Актуальні проблеми художнього перекладу. *Перекладацькі інновації: матеріали V Всеукраїнської студентської науково-практичної*

- конференції, м. Суми, 12-13 березня 2015 р. Редкол.: С.О. Швачко, І.К. Кобякова, О.О. Жулавська та ін. Суми: СумДУ, 141-143.
- Beaugrande, R. de, & Dresler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. L., & N.Y.: Longman. XVI.
- Dijk, T. A. van. (1979). *Advice on Theoretical Poetics. Poetics. Vol. 8. No 6.* Amsterdam, 569-608.
- Posner, R. (1982). *Rational Discourse and Poetic Communication: Method of Ling., Lit. and Philos. Analysis.* Berlin & N. Y.: W. de Gruyter.

РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКИЙ ХУДОЖНІЙ ПЕРЕКЛАД У 1920 – 1950 РОКАХ

Наталія КАЛЬНИЧЕНКО

Університет Матея Бела в Банській Бистриці, Словаччина

Олександр КАЛЬНИЧЕНКО

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

У розвідці оглядається панорама російсько-українського художнього перекладу, від його становлення у 1920-і роки й до середини 1950-х. Підґрунтям для нашого дослідження слугуватиме теорія діалогу культур Юрія Лотмана, який, зокрема, зауважує, що в певні періоди цей діалог стає незначним або переривається і що «[т]е, що діалог культур супроводжується наростанням неприязні приймаючою культурою до того, хто над нею домінує, та гострою боротьбою за духовну незалежність – важлива типологічна риса» (Lotman, 1989, р. 227). Доводиться констатувати, що з погляду сучасного перекладознавства російсько-український художній переклад залишається недослідженим, адже як складне і різностороннє явище, що має глибокий вплив на розвиток культури, переклад, з одного боку, дає культурі змогу засвоїти досвід інших культур, а з іншого боку, буває, що практика перекладу небезпечно дестабілізує самобутність духовних виявів власного народу, ставлячи його культурний потенціал у залежність від сильніших впливів якоїсь іншої культури. Всі ці риси яскраво прозирають в напружених колізіях українсько-російського співіснування в межах так званого «спільного культурного простору».

Переклади російської художньої літератури не були численними на початку ХХ ст., коли українська мова виставлялася як діалект російської, а таємним Емським наказом російського царя Олександра II від 1876 року заборонявся друк і розповсюдження будь-яких оригінальних творів чи перекладів на «малоросійській говірці» (а також ввезення українських видань і постановку п'єс чи лекцій). Ба більше, у 1892 році Головне управління у справах друку безумовно заборонило будь-які переклади на українську мову саме російськомовних творів. Щоб обійти рогатки цензури, українці з Російської імперії змушені були публікувати свої переклади за кордоном (зокрема, в Україні під владою Габсбургів або в Женеві), а потім контрабандою завозити назад або підкупати хабарем цензорів, або ж видавати переклади іноземних творів як оригінальні твори української літератури.

У перший період (1917-1926) такого діалогу російська проза перекладалася мало, незважаючи на певний підйом перекладацької справи. Хоча переклади з російської заповнили інші сфери. Так, Тетяна Кардиналовська, дружина редактора «Селянської правди» Сергія Пилипенка, згадувала, що увесь матеріал газети приходив з Москви російською мовою і перекладався українською. На цьому етапі переважали переклади російської поезії: «Антологія російської поезії в українських перекладах» (за ред. Бориса Якубського, 1925); «Валерій Брюсов. Вибрані твори» (1925) у перекладі Миколи Зерова, Максима Рильського та Павла Филиповича; «Вибрані твори» О. Пушкіна (за ред. П. Филиповича, 1927; 1930). Бурхливий розвиток українського поетичного перекладу з російської тривав до середини 1930-х років, коли українську культуру накрила хвиля сталінського терору.

У другій половині 1920-х років, разом із першими перекладами російської класичної поезії, з'являються переклади основних російськомовних прозових творів українських письменників XIX століття (збірка оповідань Анатолія Свидницького, історичний роман «Чернігівка» Миколи Костомарова, оповідання з народних казок «Вогненний дракон» Пантелеймона Куліша, роман Григорія Квітки-Основ'яненка «Пан Халявський».

Апогеєм культурного діалогу в перекладі стали 1927-32 роки, коли було сформовано україномовний канон російської класики, а зібрання та вибрані твори Пушкіна, Гоголя, Чехова, Лєскова та ін., включно з багатотомними виданнями, побачили світ українською мовою. Попри сумніви щодо доцільності перекладу творів російських письменників українською мовою, характерні для початку-середини 1920-х років, за короткий час було створено численні високохудожні переклади, а дискусії про нездатність української мови передати найтонші нюанси літературного стилю та абстрактної думки було покладено край (Kalnychenko & Kolomiyets, 2022, p. 145).

Поява філологічно точного (стилізаційного) перекладу була різко припинена на початку 1930-х років у зв'язку зі зміною національної політики в СРСР і відмовою від політики коренізації. Режим відкрито починає втручатися не лише у вибір творів для перекладу, але й у сам метод перекладу. В офіційних колах виникає ворожість до українського перекладу, що виливається в погромницькі публікації 1933-34 років, в яких перекладачів звинувачують у «націоналістичному шкідництві». Кампанія провокує численні повторні переклади та переробки, адже поряд із заохоченням перекладу з російської мови як мови-посередника виникає цензурна політика перегляду та переписування раніше опублікованих перекладів, щоб максимально наблизити їх до лексичних та граматичних норм російської мови. Лексику перекладів вимагають очистити від «архаїзмів», тобто слів, що відсилають до національної історії, та «чужоземних» елементів, таких як лексика польського чи німецького походження, яку охрестили «фашистською», а заборонені слова та інші елементи – замінюються на «інтернаціональні» (сучасна лексика та граматичні конструкції, запозичені з російської мови). Таким чином, період пізнього сталінізму (кінець 1930-х – середина 1950-х років) став свідком занепаду

української перекладацької традиції і характеризувався численними перекладами та переробками раніше виданих творів, а також непрямыми перекладами через російське посередництво. Заборона перекладів діячів «розстріляного відродження» породила таке масове явище, як «редагований переклад», коли переклад репресованої особи безжально редагувався, а відтак з'являвся в друці без імені перекладача. Даніеле Монтічеллі назвав таку ситуацію, коли переклади займають сильну позицію у книговидаванні, а «лише одна джерельна мова і культура є абсолютним гегемоном серед перекладів», «тоталітарним перекладом» (Monticelli, 2011, p.190). Такий переклад характеризується стиранням попередньої національної спадщини через цензуру та знищення книг і репресії проти живих авторів/перекладачів.

Коли в післясталінську епоху ці задушливі лещата частково послабилися, виникла ціла перекладацька школа, спрямована проти русифікації. Згуртований опір українських письменників-перекладачів (Рильський, Ковганюк, Кудзич, Борис Тен, Лукаш та інші) колективному рабському буквалізму в перекладах з російської мови спричинив появу теорії перекладу з близькоспоріднених мов, розробленої Рильським.

Список використаних джерел

- Kalnynchenko, O., Kolomiyets, L. (2022). Translation in Ukraine during the Stalinism Period: Literary Translation Policies and Practices. In Ch. Rundle, A. Lange and D. Monticelli (Eds.), *Translation Under Communism* (pp. 141–172). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lotman, Y. (1989). The Issues of the Byzantine Empire's Impact on Russian Culture in the Typological Interpretation. *Byzantine Empire and Russia* (pp. 227–236).
- Monticelli, D. (2011). "Totalitarian translation" as a Means of Forced Cultural Change: The Case of Post-war Soviet Estonia. *Between Cultures and Texts: Itineraries in Translation History* (pp. 187–200). Frankfurt: Peter Lang.

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНЕ ПОЛЕ «МЕТОДИКА НАВЧАННЯ» В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ ТА ПРОБЛЕМА ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ВІДПОВІДНОСТІ

Юлія ЛАКТІНА

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
Україна

Лексико-семантичне поле є такою системою, завдяки якій здійснюється вивчення семантичних змін у мові. Про закономірності семантичних зв'язків між мовними одиницями і про системний характер лексики писали наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. (О. Потебня, М., Р. Мейер) (Семчинський, 1988).

Лексико-семантичне поле (ЛСП) об'єднує ряд мікрополів – словесних угруповань, що співвідносяться з під-категоріями у межах загальної поняттєвої категорії. Цей чинник свідчить про наявність міжпольових реляцій та безперервність семантичного простору мови (Вергун, 2004).

Основними складовими методики встановлення перекладної відповідності лексики англійської та української мов у галузі «методика навчання» є моделювання ЛСП для обох мов; виділення пар-лексичних корелятив (співвідносні звуки мови, які фонологічно відрізняються дзвінкістю й глухістю, твердістю і м'якістю й т. ін.; фонemi, які чергуються та з якими пов'язане морфологічне розрізнення слів); поділ лексики на лакуни (пропуск у тексті), аналоги та двосторонні відповідники; відповідні статистичні підрахунки; остаточне визначення рівня перекладацької відповідності (Вергун, 2004).

Лексико-семантичне поле «методика навчання» англійської і української мов становлять значний перекладознавчий інтерес з огляду на те, що вони значною мірою не збігаються в плані їх складу і змісту. Ця невідповідність зумовлена суттєвими розбіжностями в концептуальній будові систем освіти англomовних країн і України, а також асиметрією розвитку національних систем освіти, що є причиною існування у кожній освітній системі реалій, на позначення яких використовується етноспецифічна лексика, яка становить головну проблему перекладу, тобто проблему перекладної відповідності.

Перекладацьке контрастивне порівняння ЛСП «методика навчання» в українській і англійській мовах дає можливість виділити типи пар-лексичних корелятив.

До першого типу належать пари, конституенти яких мають подібне фонографічне оформлення, а також однакову етимологію (переважно з латинської чи грецької мов). Перша група цього типу нечисленна, до неї належать лексеми, набір сем яких збігається повністю: *andrology* – андрологія, людинознавство; *cognition* – когніція; *elision* – елізія (пропуск звуку або звуків при вимові); *empathy* – емпатія; *epistemology* – епістемологія; *ethnography* – етнографія; *ethnology* – етнологія; *ethnomethodology* – етнометодологія; *etymology* – етимологія; *homographs* – омографи (слова, які пишуться однаково, але вимовляються по-різному і мають різні значення).

До другої групи належать переважно полісемантичні лексеми з тотожним набором сем лише деяких лексико-семантичних варіантів. Зауважимо, що стосовно полісемантичних слів проаналізовано лише ті лексико-семантичні варіанти, що є конституентами лексико-семантичного поля «методика навчання», наприклад, *school* і школа. Лексема *school* за кількістю семем вдвічі перевищує лексему школа, а три з них збігаються: *school* – *institution for educating children* – школа – навчальний заклад, який здійснює загальну освіту і виховання молодого покоління; *school* – *building used by such an institution* – школа – приміщення, в якому міститься такий заклад; *school* – *all the pupils or all the pupils and teachers in school* – школа – колектив учнів навчально-виховного закладу; учні й вчителі такого закладу. *Class* – *the pattern of divisions that exist within a society on the basis of, rank, economic status, etc.; a group of pupils or students who are taught and study together; a collection or division of people or things sharing a common characteristic, attribute, quality, or property; a group of persons sharing a similar social position and certain economic, political, and cultural characteristics* – клас – приміщення, в якому збираються студенти

послухати лекцію; зразок розподілу людей, що існує в світі на основні ранги за фінансовим або будь-яким іншим статусом; група студентів або учнів, які навчаються в школі; група людей, які поділяють однакові політичні або інші погляди. *Lesson* – a unit, or single period of instruction in a subject; material assigned for individual study; something from which useful knowledge or principles can be learned; the principles, knowledge, etc. (Вергун, 2004, с. 11).

Третій тип складається з лексем, які не мають (поки що) точного (адекватного) відповідника з таких причин: а) відсутність референта в цільовій мові, наприклад: *Ivy League* (a group of traditional universities in the eastern USA with a reputation for high academic standards and a high social status) – амер. “Ліга плюща”, найстаріші та найпрестижніші університети Нової Англії (Brown University, Columbia University, Cornell University, Dartmouth College, Harvard University, University of Pennsylvania, Princeton University, Yale University); б) не має стислого вербального оформлення для позначення наявного референта, наприклад: *re-entrant* – (амер.) учитель, що певний проміжок часу не працював у шкільній системі, а потім повернувся до школи. Такі конституенти ЛСП найбільш складні у процесі перекладу (Вергун, 2004, с. 15).

Наведемо приклади ЛО, які відносяться до третього типу: *eleven plus* (an examination taken at the age of eleven, to decide which type of secondary school a child should go to) – іспит “одиннадцять-плюс” (вибірковий іспит для учнів, яким виповнилося 11 років, на навчання до середньої класичної школи (grammar school); *tutorial discussion group* – група з 5 або менше учнів концентрується на конкретному матеріалі і долає труднощі; *small-group discussion* – група із 7 – 8 учнів обговорюють задану тему; *EAP* (English for Academic Purposes) – англійська мова для академічних цілей; *ELT* (English Language Teaching) – навчання англійської мови; *EFL* (English as a Foreign Language) – англійська як іноземна мова; *AIL* (English as an International Language) – англійська як міжнародна мова; *ESD* (English as a Second Dialect) – англійська мова як друга мова; *false beginner* – людина, яка починає вивчати мову з нуля, хоча до того вже її вивчала; *true beginner* – той, хто зовсім не знає мову, яку починає вивчати; *false cognate* – слово, яке має однакову або дуже схожу форму в двох мовах, але має різні значення; *FLES* (Foreign Languages in the Elementary School) – іноземні мови у початковій школі.

Наявність термінів і розмовних лексем суміжних галузей є характерною рисою ЛСП “методика навчання” в англійській і українській мовах. Більшість термінів, запозичених із терміносистем психології, філософії, інформаційних технологій, належить до спільного термінологічного фонду обох мов (*behaviour* – поведінка; *Wechsler's test* – тест Векслера). Частково збігається термінологія, запозичена зі сфери юриспруденції (*in loco parentis* – (лат.) замість батьків, як батьки (коли вчитель чи адміністрація школи несе відповідальність за учнів під час їхнього перебування у школі); нострифікація – *nostrification*). Найменше взаємовідповідності є між термінами англійської і української мов, запозиченими з інших терміносистем, донорами яких є терміносистеми фінансування, релігії, спорту, військової справи (*half-blue* – нагорода

спортсменам за друге місце (за участь у малих спортивних змаганнях у Оксфорді та Кембриджі); шкільна спартакіада – school sport competition (Oxford Advanced Learner's Encyclopedic Dictionary, 1995).

Підсумовуючи все вищевикладене, ми можемо зробити висновок, що труднощі перекладу освітньої лексики англійської і української мов зумовлені не лише різними етапами розвитку та становлення освітньої термінології двох мов, а й ступенем її лексикографічного опрацювання у США, Великобританії та Україні.

Список використаних джерел

- Вергун А.І. (2004). Перекладна взаємовідповідність англійської та української освітньої лексики: Автореф. дис. канд. філол. наук. Київ.
- Семчинський С. В. (1988). Загальне мовознавство. К. : Вища школа.
- Oxford Advanced Learner's Encyclopedic Dictionary (1995). Oxford : Oxford University Press.

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ІНШОМОВНОГО ТЕКСТУ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СФЕРИ СПІЛКУВАННЯ В АСПЕКТІ ПЕРЕКЛАДУ Вікторія МІСЕНЬОВА

Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, Україна

На сучасному етапі розвитку методики навчання філологів-перекладачів відсутнє комплексне описання моделі професійної особистості перекладача і перелік вимог до нього, тобто не описані параметри професійної компетенції перекладача з української (на українську). Це дуже складний методичний конструкт, який повинен складатися з гнучкого набору професійних умінь і навичок, описаних із діяльнісно-когнітивної точки зору.

Деякі підступи до вирішення цієї проблеми вже зроблено сучасною методикою, лінгвістикою, перекладознавством.

Зрозуміло, що склад професійної компетенції співвідноситься з цілями навчання, тобто вчити треба тому, що буде необхідним у професійній діяльності. У нашому випадку такою професійною діяльністю є переклад з іноземної мови на українську (або з української на іноземну). Таким чином, можна сформулювати проблему описання когнітивно-семантичної стратегії процесу перекладу з метою побудови методичної системи навчання цього виду діяльності.

Характер текстів, навчання читання та перекладу яких є завданням нашого дослідження, потребує уточнення параметрів лінгвістичної складової компетенції перекладача. Художні тексти відзначаються особливою насиченістю лінгвокраїнознавчою інформацією, яка здобувається зі слова, словосполучення, речення. Тому в лінгвістичній складовій перекладацької компетенції є лінгвокраїнознавчий рівень, формування якого потребує великої уваги в навчальному процесі (Martin & Nakayama, 2000).

Завдання, пов'язані з осмисленням прочитаного, ми можемо співвіднести з інтерпретаційною складовою читацько-перекладацької компетенції. Інформація про операційну, лінгвістичну та інтерпретаційну складові читацької перекладацької компетенції допомагає оцінити такі параметри, як повнота, точність та глибина розуміння, які є основними характеристиками сприйняття тексту.

Необхідною передумовою розуміння тексту є оволодіння структурними елементами мови, при читанні – перекладі, працюють засоби оформлення висловлення, що доступні для зорового сприйняття. Це окремі слова, їх частини (морфеми словозміни), порядок слів, структура синтагм і речень. Наприклад, такий параметр, як порядок слів, дуже важливий в англійській мові, де зміна місця слова призводить до повної зміни змісту речення. Такі засоби оформлення змісту, як інтонація, паузи, логічний наголос, читач розуміє за допомогою підказок у вигляді розділових знаків.

Окремо слід зазначити важливість володіння одиницями, що використовуються для зчеплення мовних одиниць (слів, фраз), абзаців, змістових частин, забезпечують тематично-рематичний розвиток тексту.

Навчання у вищій школі передбачає мінімально-достатній об'єм мовного матеріалу, тому актуальною є проблема його відбору, створення списків-мінімумів. Основні складові мовного матеріалу – лексичний мінімум, граматичний мінімум, словотворчий мінімум.

Створення словника-мінімуму передбачає виявлення найбільш частотних одиниць на основі аналізу лексичного корпусу вибірки. Але створення лексичного мінімуму для читання і перекладу текстів соціокультурної сфери спілкування – важке завдання, тому що, по-перше, до складу словника художньої літератури входять всі шари лексики, а, по-друге, неможливо виявити, до якого саме твору звернеться студент або перекладач у майбутньому. Тому дуже важливим уявляється шлях навчання самостійного визначення значення слова на основі словотворчого аналізу, конкретної форми і конкретного тексту.

Звернення в процесі перекладу до текстів художньої літератури має свої особливості, що відрізняють його від читання та перекладу спеціальних текстів. Це пов'язане з процесом акультурації, входженням в іноземну культуру. Тому розуміння текстів художньої літератури – результат не тільки знання словотворчих механізмів, синтаксичних зв'язків, а й знайомства з культурою народу. Основні мовні факти, що потребують особливої уваги і підлягають спеціальному коментуванню, систематизовано в роботах Є.М. Верещагіна та В.Г. Костомарова, які підкреслили необхідність тлумачення елементів всіх рівнів мовної системи: слів, фразеологізмів, афоризмів і т. ін. (Верещагин & Костомаров, 1990).

Лінгвокраїнознавче коментування зосереджує увагу на відображенні в тексті екстралінгвістичних фактів і фактів історії, культури, етнографії. Велику допомогу в цьому надають досягнення лінгвістичного і лінгвостилістичного

аналізу. Тільки комплексне використання прийомів цих філологічних галузей забезпечує адекватність сприйняття текстів соціокультурної сфери спілкування.

Список використаних джерел

Верещагин, Е. М., & Костомаров, В. Г. (1990). *Язык и культура*. Москва: Прогресс.

Martin, J., & Nakayama, Th. (2000). *Intercultural Communication in Contexts*. London. Toronto.

УКРАЇНСЬКИЙ ПОРЯДОК СЛІВ ТА КАТЕГОРІЯ ОЗНАЧЕНОСТІ / НЕОЗНАЧЕНОСТІ ІМЕННИКА І СТАНУ ДІЄСЛОВА (НА МАТЕРІАЛІ ПРОСТИХ ДВОСКЛАДНИХ РЕЧЕНЬ)

Оксана ШУХОВА

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
Україна

Порядок слів у реченні є важливою проблемою, яка здавна цікавить вчених. При вивченні цього питання було досягнуто значних успіхів, хоча багато його аспектів і нині залишаються проблемними; зокрема, не до кінця з'ясовано функції порядку слів в українській мові. Особливістю потрактування багатьох явищ більшістю лінгвістів є вивчення проблеми безпосередньо тієї мови, явище якої вивчається. Однак часто досить ефективним способом дослідження певної мови є порівняння з іншими мовами. Таким чином, було зроблено спробу визначення основних семантичних функцій українського порядку слів за допомогою категорії означеності /неозначеності іменника та категорії стану дієслова. Це і є метою дослідження, для досягнення якої здійснюється порівняння двох мов різних типів: синтетичної української, що має вільний порядок слів, і аналітичної англійської, порядок слів якої є фіксованим. Матеріалом дослідження став твір І. Дзюби «Інтернаціоналізм чи русифікація» та його переклад англійською мовою, виконаний М. Дейвісом а також твір В. Мороза «Репортаж із заповідника імені Берії» та його англійський переклад Д. Коласкі. Предмет дослідження – прості двоскладні розповідні речення, що зустрічаються в текстах.

З порядком слів пов'язана теорія актуального членування речення, згідно з якою речення поділяється на дві частини – тему (відоме) та рему (нове). В. Матезіус стверджував, що вихідним пунктом, як правило, є початкова частина речення (тема), а ядром висловлювання (ремою) є його кінець. Ця послідовність є звичайним (об'єктивним) порядком, коли ми рухаємося від відомого до невідомого. Але існує й інший порядок слів – суб'єктивний, коли спочатку знаходиться ядро висловлювання, а за ним слідує вихідний пункт (Матезіус, 1967, с. 244). Отже, при прямому порядку слів типовим є випадок, коли підмет є темою, а присудок – ремою. Якщо присудок займає в реченні початкову позицію, то порядок слів є непрямым. З теорією актуального членування пов'язана категорія означеності / неозначеності. С. В. Семчинський зазначає, що у мовах, які мають артиклі, елементи теми (відомого)

оформлюються за допомогою слів із означеним артиклем, а елементи реми (нового) – за допомогою слів із неозначеним артиклем (Семчинський, 1988, с. 226). Ю. О. Жлуктенко стверджував, що на відміну від артиклевої англійської мови в безартиклевій українській, категорія означеності / неозначеності міститься в глибинних структурах і реалізується за допомогою інших засобів – синтаксичних (порядок слів), морфологічних (форми множини), лексичних (займенники, числівники та ін.) (Жлуктенко, 1981, с. 64, с. 80, с. 83). Предметом аналізу є трансформації при перекладі українських речень з різним порядком слів англійською мовою, яка є відмінною від української за своєю структурою.

Проаналізовано 504 двоскладних простих речення із твору І. Дзюби та 216 двоскладних простих речення із твору В. Мороза. Встановлено, що кількісну перевагу мають речення із прямим порядком слів (підмет-присудок), а саме ті, що відповідають структурі SP (37 речень у творі І. Дзюби і 33 речення у творі В. Мороза, що становить 7,3% і 15,3% від досліджуваного матеріалу відповідно). Отримані результати дають підстави стверджувати, що речення з прямим розташуванням слів не зазнають істотних змін під час перекладу. Зі 184 речень 154 у І. Дзюби перекладені без зміни порядку слів та стану дієслова. Те ж саме спостерігається у творі В. Мороза (зі 100 речень без змін 82).

Збереження прямого порядку слів під час перекладу більшою мірою супроводжується вживанням означеного артикля *the*, особових та вказівних займенників – слів-маркерів, що вказують на означеність і використовуються для оформлення теми (*Народні школи мали бути, звісна річ, вже російськими. – The “people’s schools” were to be Russian, of course*). Трапляються випадки вживання означеного артикля, неозначених займенників, неозначеного та нульового артикля, продиктовані особливістю їх вживання в англійській мові. Вживання неозначеного артикля в інших випадках, очевидно, продиктовано умовами контексту.

Інші перекладені речення служать для виділення реми, зокрема, речення з підметом, вираженим за допомогою займенника *it* і екзистенційного елемента *there* (*Порядок буває різний. – There are various types of order*) або вираженим за допомогою конструкції *this is* (*Але справа не в тому. – But this is not the point*).

Переклад речень із непрямым словопорядком здійснюється шляхом зміни на прямий порядок слів, що пов'язано з обмеженими можливостями перестановки членів речення у мовах із фіксованим словорозташуванням. При перекладі будь-якою іншою мовою з фіксованим порядком слів не можна змінювати речення таким чином, щоб змінювалися місцями тема і рема. Тому під час перекладу підмет часто має неозначений артикль (*У стилі водевілю розігрується трагедія. – A tragedy is unfolding in vaudeville style*).

Використання речень з означеним артиклем або слів, що вказують на означеність, очевидно, продиктоване залежністю від загальної ситуації. Інші речення передаються в англійській мові за допомогою структури *this is* (*В цьому зокрема й полягає зміст політики українізації. – This in particular is the meaning of the policy of Ukrainization*), підмета, вираженого займенником *it* та екзистенційного елемента *there* (*Під листом стоїть сімнадцять підписів –*

There are seventeen signatures on the letter) або емпатичних конструкцій, які служать для виділення реми (*У нас же саме вицеплюється поняття спадкоємності. – But now it is the sense of heritage that is being inculcated*).

Окрему увагу слід звернути на речення, переклад яких супроводжується зміною стану дієслова. Найчастіше має місце зміна активного стану на пасивний, на що звертав увагу В. Матезиус (Матезиус, 1967, с. 251). Це має місце під час перекладу речень з непрямым порядком слів, що обумовлено неможливістю поставити рему на перше місце, тому доводиться змінювати характер присудка, (*На зміну українізації прийшла русифікація. – Ukrainization was replaced by Russification*), що зазначав М. П. Кочерган (Кочерган, 2004, с. 318]. Трапляються зміни стану дієслова і при перекладі речень з прямим порядком слів, які мають прямий додаток у своїй синтаксичній структурі (*Ми наводили надзвичайно різкі виступи Леніна проти великоруського шовінізму та різних «русифікаторських спроб». – Extremely sharp pronouncements of Lenin against Great Russian chauvinism and various ‘attempts at Russification’ have been quoted above*).

Отже, у безартикльовій українській мові порядок слів є одним із способів вираження означеності / неозначеності та при перекладі англійською мовою реалізується головним чином за допомогою артикля, вживання якого в багатьох випадках також обумовлено його основними функціями. Невеликий відсоток складають інші явища. Ймовірно, їх наявність обумовлена залежністю від контексту або від певних особливостей писемного мовлення перекладача. Переважна більшість становлять речення з прямим порядком слів; речення з непрямым словопорядком зустрічаються в меншій кількості.

Загальною тенденцією при перекладі речень з будь-яким словопорядком є збереження прямого порядку слів. Тому при перекладі речень з непрямым словорозташуванням використовуються засоби для виділення реми. Часто переклад таких речень супроводжується зміною їхньої структури, що досягається завдяки зміні стану дієслова з активного на пасивний.

Список використаних джерел

- Жлуктенко, Ю. О. (1981). *Порівняльні дослідження з граматики англійської, української, російської мов.* Київ: Наукова думка.
- Кочерган, М. П. (2004). *Вступ до мовознавства.* Київ: Академія.
- Матезиус, В. (1967). О так называемом актуальном членении предложения. *Пражский лингвистический кружок.* Москва: Прогресс, 239–245.
- Матезиус, В. (1967). Основная функция порядка слов в чешском языке. *Пражский лингвистический кружок.* Москва: Прогресс, 246–265.
- Семчинський, С. В. (1988). *Загальне мовознавство.* Київ: Вища школа.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

СУЧАСНІ ЛІНГВІСТИЧНІ СТУДІЇ

Андрєєва Марія Андріївна, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри англійської філології та світової літератури імені професора Олега Мішукова факультету української й іноземної філології та журналістики Херсонського державного університету.

Бєлова Марина Олександрівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Браїлко Юлія Іванівна, кандидат філологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник Полтавського відділення Національного наукового центру «Інститут судових експертиз ім. Засл. проф. М.С. Бокаріуса».

Булатова Яна Віталіївна, здобувач другого (магістерського) рівня освіти факультету іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Гарлицька Тетяна Сергіївна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови з методикою викладання Криворізького державного педагогічного університету.

Дольська Ольга Олексіївна, доктор філософських наук, професор, професор кафедри філософії Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут».

Зосімова Оксана Віталіївна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійського усного і писемного мовлення Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Іваненко Діана, здобувач третього освітньо-наукового рівня вищої освіти, провідний фахівець відділу аспірантури та докторантури Херсонського державного університету.

Ільченко Анастасія Русланівна, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Кисла Наталія Вікторівна, кандидат філологічних наук, старший судовий експерт Полтавського відділення Національного наукового центру «Інститут судових експертиз ім. Засл. проф. М.С. Бокаріуса».

Коваленко Оксана Анатоліївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практики англійського усного і писемного мовлення Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Колода Дар'я Володимирівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської фонетики і граматики Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Корабель Марія Георгіївна, кандидат юридичних наук, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Корнільєва Лілія Миколаївна, доктор філологічних наук, доцент, професор кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Крапівник Ганна Олександрівна, доктор філософських наук, доцент, доцент кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Лаврухіна Віра Леонідівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійського усного і писемного мовлення Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Лембік Сніжана Олександрівна, кандидат філологічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри німецької і романської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Лобзова Світлана Леонідівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійського усного і писемного мовлення Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Лохач Аліна Олександрівна, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Криворізького державного педагогічного університету.

Невська Юлія Володимирівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської фонетики і граматики Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Панаріна Ірина Михайлівна, викладач кафедри англійської фонетики і граматики Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Пашун Олена Василівна, викладач кафедри сучасних європейських мов Державного торговельно-економічного університету.

Подуфалова Тетяна Володимирівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійського усного і писемного мовлення Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Сазонова Ярослава Юріївна, доктор філологічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської фонетики і граматики ХНПУ імені Г. С. Сковороди.

Скоробогатова Олена Олександрівна, доктор філологічних наук, доцент, професор кафедри зарубіжної літератури та слов'янських мов імені професора Михайла Гетманця Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Шевченко Альона Георгіївна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійського усного і писемного мовлення Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Шовкопляс Надія Олексіївна, магістр середньої освіти, випускниця факультету іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Шпак Юлія Олександрівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

СУЧАСНІ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІ СТУДІЇ

Алексєєва Ніна Симонівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Горовенко Марія Олександрівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Князь Ганна Олександрівна, кандидат філологічних наук, доцент, декан факультету іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Кононова Жанна Олександрівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Лазарева Олена Сергіївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської фонетики і граматики Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Лазарева Таїсія Сергіївна, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри української літератури та журналістики імені професора Леоніда Ушкалова Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Мокряков Ілля Сергійович, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри української літератури, компаративістики та гринченкознавства Київського університету імені Бориса Грінченка.

Подгурська Інна Олександрівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійського усного і писемного мовлення Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Сенюк Мирослава Миколаївна, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Смирнов Олександр Валентинович, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Запорізького національного університету.

Старостенко Тетяна Миколаївна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Хижа Іван Петрович, викладач кафедри східних мов Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Черкашин Сергій Володимирович, доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри німецької і романської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

СУЧАСНІ МЕТОДИЧНІ СТУДІЇ

Алібекіроглу Сертан, доктор, доцент, Газіантепського університету.

Анісенко Олена Володимирівна, старший викладач кафедри іноземних мов Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова.

Безкоровайна Оксана Леонідівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Бондар Тетяна Олексіївна, кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії і економіки освіти Полтавської академії неперервної освіти ім. М.В. Остроградського.

Будко Анжела Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійського усного і писемного мовлення Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Васильєва Марина Петрівна, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Гончарова Оксана Миколаївна, здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Гуртова Яніна Віталіївна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Ділменер Юлія Миколаївна, вчитель англійської мови комунального закладу «Харківська спеціалізована школа І-ІІІ ступенів з поглибленим вивченням окремих предметів №16 Харківської міської ради Харківської області імені В.Г. Сергєєва».

Єгорова Олена Валеріївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійського усного і писемного мовлення Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Жукова Анна Робертівна, працівник ЗСУ, викладач кафедри іноземних мов та військового перекладу Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного

Жукова Катерина Євгенівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри східних мов Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Заволодько Ганна Олександрівна, вчитель англійської мови комунального закладу «Харківська спеціалізована школа I-III ступенів з поглибленим вивченням окремих предметів №16 Харківської міської ради Харківської області імені В.Г. Сергєєва».

Іванова Наталія Петрівна, кандидат філологічних наук, вчитель зарубіжної літератури ТОВ «Центр освіти «Оптіма».

Істоміна Раїса Федорівна, старший викладач кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Калініченко Тетяна Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри романської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Коптюх Оксана Миколаївна, вчитель зарубіжної літератури ТОВ «Центр освіти «Оптіма».

Костенко Олена Валеріївна, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Котова Анна Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Кошечкіна Тетяна Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри німецької і романської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Красовицька Лада Євгенівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Кутова Наталія Юріївна, старший викладач кафедри німецької і романської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди;

Лісіна Вікторія Іванівна, викладач-методист, викладач іноземної мови комунального закладу охорони здоров'я «Харківський обласний медичний фаховий коледж» Харківської обласної ради, циклова комісія іноземних мов та латинської мови.

Мазарук Марія Станіславівна, магістрант університету Цінхуа (КНР).

Мішкурова Ірина Віталіївна, працівник ЗСУ, викладач кафедри іноземних мов та військового перекладу Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного.

Пивовар Юлія Олександрівна, кандидат педагогічних наук, викладач інституту післядипломної та додаткової освіти, Берн

Риженко Марина Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова.

Руда Наталія Вікторівна, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри східних мов Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Самойленко Наталя Сергіївна, викладач кафедри східних мов Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Сердюк Вікторія Миколаївна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Ситнікова Валентина Костянтинівна, викладач кафедри англійської фонетики і граматики Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Скразловська Ірина Анатоліївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри східних мов Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Тучина Наталія Василівна, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Українська Ольга Олексіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Холодняк Олена Василівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, науковий дослідник факультету гуманітарних та соціальних наук Університету Миколаса Ромеріса.

Чехратова Олена Андріївна, доктор філософії (Освітні, педагогічні науки), викладач кафедри практики англійського усного і писемного мовлення Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Чухно Олена Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської фонетики і граматики Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Шумакова Ольга Сергіївна, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти факультет іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Яріз Надія Олексіївна, старший викладач кафедри німецької і романської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

СУЧАСНІ ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧІ СТУДІЇ

Гайдамака Світлана Анатоліївна, викладач кафедри німецької і романської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Гончар Олена Валентинівна, доктор педагогічних наук, професор Університету гуманітарних та природничих наук імені Яна Длугоша в Ченстохово (Республіка Польща);

Давидченко Інна Дмитрівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка, керівниця навчального відділу; доцентка кафедри української лінгвістики, літератури та методики навчання комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Кальниченко Наталія Миколаївна, доцент, доцент кафедри слов'янських мов Університету Матея Бела в Банській Бистриці (Словаччина).

Кальниченко Олександр Анатолійович, доцент, доцент кафедри перекладознавства імені Миколи Лукаша Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Лактіна Юлія Володимирівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Місеньова Вікторія Вікторівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов та професійних комунікацій Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого.

Шухова Оксана Олександрівна, викладач кафедри англійської фонетики і граматики Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Сучасні філологічні і методичні студії : проблематика і перспективи
Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції для науковців,
викладачів, учителів, здобувачів вищої освіти
(Харків, 20 квітня 2023 р.)

Відповідальна за випуск: **Князь Г.**

Технічні редактори:

Васильєва М. – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри англійської філології ХНПУ імені Г.С. Сковороди;

Кутова Н. – старший викладач кафедри німецької і романської філології ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Шухова О. – викладач кафедри англійської фонетики і граматики ХНПУ імені Г. С. Сковороди.

Тези друкуються в авторській редакції

**Відповідальність за дотримання вимог
академічної доброчесності та зміст несуть автори**

Підписано до друку
19 травня 2023 року

Ум. друк. арк.
13,7

Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди
Україна, 61002, м. Харків, вул. Алчевських, 29