

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
РАДА МОЛОДИХ ВЧЕНИХ
MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
DROHOBYCH IVAN FRANKO STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY
YOUNG SCIENTISTS COUNCIL

ISSN 2308-4855 (Print)
ISSN 2308-4863 (Online)

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ГУМАНІТАРНИХ НАУК:

**Міжвузівський збірник наукових праць молодих
вчених Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка**

HUMANITIES SCIENCE CURRENT ISSUES:

**Interuniversity collection of Drohobych
Ivan Franko State Pedagogical University
Young Scientists Research Papers**

ВИПУСК 56. ТОМ 4
ISSUE 56. VOLUME 4



Видавничий дім
«Гельветика»
2022

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 13 від 24.11.2022 р.)*

Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, В. Ільницький, І. Зимомеря]. – Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2022. – Вип. 56. Том 4. – 226 с.

Видання розраховане на тих, хто цікавиться питаннями розвитку педагогіки вищої школи, а також філології, мистецтвознавства, історії.

Редакційна колегія:

Пантюк М.П. – головний редактор, доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Душний А.І.** – співредактор, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Ільницький В.І.** – співредактор, доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Дмитрів І.І.** – відповідальний секретар, кандидат філологічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Андрєєв В.М.** – доктор історичних наук, професор (Київський університет імені Бориса Грінченка); **Батюк Т.В.** – кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри давньої історії України та спеціальних історичних дисциплін (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Баукова А.Ю.** – кандидат історичних наук, доцент кафедри археології та спеціальних галузей історичної науки (Львівський національний університет імені Івана Франка); **Бермес І.І.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Грищенко Л.З.** – кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри всевітньої історії та спеціальних історичних дисциплін (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Галів М.Д.** – доктор педагогічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Галик В.М.** – кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Гжесяк Ян** – доктор габітований, надзвичайний професор кафедри (Державна вища професійна школа); **Гриченко Г.З.** – кандидат історичних наук, старший викладач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Дутчак В.Г.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); **Заєць В.М.** – кандидат мистецтвознавства, заступник декана факультету народних інструментів (Національна музична академія України імені Петра Чайковського); **Зимомеря І.М.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Іванишин П.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Корсак Р.В.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Кравчик М.О.** – кандидат філософських наук, доцент (Міжнародний гуманітарний університет); **Маршалек-Кава Джоанна** – доктор наук, доцент (Університет Миколая Коперника в Торуні, Торунь, Польща); **Масненко В.В.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького); **Мафтин Н.В.** – доктор філологічних наук, професор (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); **Мацьків П.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Невмержицька О.В.** – доктор педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Оршанський Л.В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Пагута М.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Пантюк Т.І.** – доктор педагогічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Петречко О.М.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Печарський А.Я.** – доктор філологічних наук, професор (Львівський національний університет імені Івана Франка); **Синкевич Н.Т.** – кандидат мистецтвознавства (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Ситник О.М.** – доктор історичних наук, професор, професор кафедри (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького); **Сташевська І.О.** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з навчальної роботи (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України; **Сташевський А.Я.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України; **Стецик Ю.О.** – доктор історичних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Стреначікова Марія** – доктор наук (doc. ScS., PhD.), (Академія мистецтв у Банській Бистриці); **Тиміш Л.І.** – кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України та правознавства, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка; **Тельбак В.П.** – кандидат історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Устименко-Косоріч О.А.** – кандидат мистецтвознавства, доктор педагогічних наук, професор, директор навчально-наукового інституту культури і мистецтв (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка); **Чик Д.Ч.** – доктор філологічних наук, доцент (Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка); **Яворська Г.Х.** – доктор педагогічних наук, професор (Міжнародний гуманітарний університет); **Янишин Б.М.** – кандидат історичних наук, старший науковий співробітник (Інститут історії України НАН України); **Яремчук В.П.** – доктор історичних наук, професор (Національний університет «Острозька академія»).

Збірник індексується в міжнародній базі даних **Index Copernicus International**.

На підставі наказу Міністерства освіти і науки України № 6143 від 28.12.2019 р. (додаток 4) журнал внесений до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») у галузі педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки, 012 – Дошкільна освіта, 013 – Початкова освіта, 014 – Середня освіта (за предметними спеціалізаціями), 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями), 016 – Спеціальна освіта).

На підставі наказу Міністерства освіти і науки України № 409 від 17.03.2020 р. (додаток 1) журнал внесений до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») у галузі філологічних наук (035 – Філологія) та у галузі культури і мистецтва (022 – Дизайн, 023 – Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація, 024 – Хореографія, 025 – Музичне мистецтво, 026 – Сценічне мистецтво, 027 – Музезнавство, пам'яткознавство, 028 – Менеджмент соціокультурної діяльності).

На підставі наказу Міністерства освіти і науки України № 1290 від 30.11.2021 р. (додаток 3) журнал внесений до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») у галузі історичних наук (032 – Історія та археологія).

Свідчення про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка» Серія КВ № 19906-9706Р від 14.05.2013 р.

Усі електронні версії статей збірника оприлюднюються на офіційному сайті видання
www.apfn-journal.in.ua

Редакційна колегія не обов'язково поділяє позицію, висловлену авторами у статтях, та не несе відповідальності за достовірність наведених даних та посилань.

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

Засновник і видавець – Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, співзасновники Ільницький В.І., Душний А.І., Зимомеря І.М.
Адреса редакції: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, обл. Львівська, 82100. тел.: (03244) 1-04-74, факс: (03244) 3-81-11, e-mail: info@apfn-journal.in.ua

© Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2022
© Пантюк М.П., Душний А.І., Зимомеря І.М., 2022

Recommended for publication
by Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Academic Council
(protocol No 13 from 24.11.2022)

Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers / [editors-compilers M. Pantyuk, A. Dushnyi, V. Ilnytskyi, I. Zymomrya]. – Drohobych : Publishing House „Helvetica”, 2022. – Issue 56. Volume 4. – 226 p.

The journal is intended for all interested in high school pedagogy, philology, art, and history.

Editorial board:

M. Pantyuk – Editor-in-Chief, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Scientific Work (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **A. Dushnyi** – Co-Editor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **V. Ilnytskyi** – Co-Editor, Doctor of History, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **I. Dmytriv** – Corresponding Secretary, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **V. Andrieiev** – Doctor of History, Professor (Kyiv Grinchenko University); **T. Batiuk** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **A. Baukova** – Candidate of Historical Sciences (Ivan Franko Lviv National University); **I. Bernes** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **L. Hrytsenko** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor (Ivan Franko Ivan Franko State Pedagogical University); **M. Haliv** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **V. Halyk** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **J. Gzhesiak** – Dr. Gab., Associate Professor (Konin Higher Secondary School of Education); **H. Hrytsenko** – Candidate of Historical Sciences (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **V. Dutchak** – Doctor of Arts, Professor, Head of the (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); **V. Zaiets** – Candidate of Art Studies, Deputy Dean of the Faculty of Folk Instruments (National Music Academy of Ukraine named after Peter Tchaikovsky); **I. Zymomria** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Uzhgorod National University); **P. Ivanyshyn** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **R. Korsak** – Doctor of Historical Sciences, Professor, Head of the Department (Uzhgorod National University); **M. Kravchyk** – Ph.D. in Philosophy, Associate Professor (International Humanitarian University); **N. Maftyn** – Doctor of Philology, Professor (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); **P. Matskiv** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **O. Nevmerzhytska** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (General Pedagogy and Preschool Education of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **L. Orshanskyi** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department (Ivan Franko State Drohobych Pedagogical University); **Marszalek-Kawa Joanna** – Doctor of Science, Associate Professor, (Nicolaus Copernicus University in Torun, Torun, Poland); **V. Masnenko** – Doctor of History, Professor, Head of the Department (Bogdan Khmelnytsky Cherkasy National University); **M. Pahuta** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko State Pedagogical University); **T. Pantiuk** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Petrechko** – Doctor of History, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **A. Pecharshkyi** – Doctor of Philological Sciences, Professor (Lviv National University); **N. Synkevych** – Candidate of Arts (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Syfnyk** – Doctor of Historical Sciences, Professor, Professor at the Department (Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University); **I. Stashevska** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector (Academic Affairs of Kharkiv State Academy of Culture), Honored Worker of Arts of Ukraine; **A. Stashevskiy** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Kharkiv State Academy of Culture), Honored Worker of Arts of Ukraine; **Y. Stetsyk** – Doctor of Historical Sciences, Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **M. Strenachikova** – Doctor of Science (Doc. CSc., PhD.), (Academy of Arts in Banska Bystrica); **L. Tymish** – PhD (History), Associate Professor, Department of the Ukraine's History and Law, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University; **V. Telvak** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Ustyenko-Kosorich** – Candidate of Art History, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Educational and Scientific Institute of Culture and Arts (Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko); **D. Chyk** – Doctor of Philology, Associate Professor, (Taras Shevchenko Kremenets Regional Humanities and Pedagogical Academy); **H. Yavorska** – Doctor of Education, Professor (International Humanitarian University); **B. Yanyshyn** – Candidate of Historical Sciences, Senior Research Associate (Institute of History of Ukraine of the NAS of Ukraine); **V. Yaremchuk** – Doctor of History, Professor (Ostroh Academy National University).

The collection is included in such international databases as Index Copernicus International.

According to the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine as of 28.12.2019 No 6143 (annex 4), the journal is included in the List of scientific professional editions of Ukraine (category “B”) on pedagogical sciences (011 – Educational, pedagogical sciences, 012 – Pre-school education, 013 – Primary education, 014 – Secondary education (subject specialization), 015 – Professional education (in the field of specializations), 016 – Special education).

According to the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine as of 17.03.2020 № 409 (annex 1), the journal is included in the List of scientific professional editions of Ukraine (category “B”) on philological sciences (035 – Philology) and culture and arts (022 – Design, 023 – Fine arts, decorative arts, restoration, 024 – Choreography, 025 – Musical arts, 026 – Performing art, 027 – Museum and monument studies, 028 – Management of socio-cultural activities).

Based on the Order of Ministry of Education and Science of Ukraine No 1290 dated 30.11.2021 (annex 3), the journal is included in the List of professional editions of Ukraine (category “B”) in the area of of Historical Sciences (032 – History and Archeology).

Print media registration certificate «Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers» series KV № 19906-9706P dd. 14.05.2013.

All electronic versions of articles in the collection are available on the official website edition
www.aphn-journal.in.ua

Editorial board do not necessarily reflect the position expressed by the authors of articles,
and is not responsible for the accuracy of these data and references.

The articles were checked for plagiarism using the software StrikePlagiarism.com developed by the Polish company Plagiat.pl.

Founder and Publisher – Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University,
co-founders V. Ilnytskyi, A. Dushnyi, I. Zymomrya.

Editorial address: Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivana Franka str., 24, Drohobych, Lviv region,
82100. tel.: (03244) 1-04-74, fax: (03244) 3-81-11, e-mail: info@aphn-journal.in.ua

© Drohobych State Ivan Franko
Pedagogical University, 2022
© M. Pantyuk, A. Dushnyi, I. Zymomrya, 2022

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У КОНТЕКСТІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ

UDC 8111.111'35(075.8)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/56-4-1>

Olena BALATSKA,

orcid.org/0000-0001-8909-2324

PhD, Associate Professor;

*Associate Professor at the Department of General Philology and Foreign Languages
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) balatska2014@gmail.com*

Victor CHERNYSHOV,

orcid.org/0000-0002-0960-8464

Ph.D. in Philosophy, Associate Professor;

*Associate Professor at the General Linguistics and Foreign Languages Department
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) hum.chernyshov@nupp.edu.ua*

SET OF ACTIVITIES FOR TEACHING FIRST-YEAR ENGINEERING STUDENTS HOW TO WRITE A CV

The article is devoted to the description of a set of activities for teaching first-year engineering students how to write a CV in English. Taking into account vital importance of students' ability to write a CV in English for their future career, we consider it expedient to allocate up to three classes to study it, i.e. about six academic hours, during which students will do a specially designed set of activities, totaling up to twenty. Inasmuch as a CV is a standardized, clichéd document and CVs differ in information about a person, whereas CV structure and form remain practically unchanged, teaching students how to write a CV should be done using a combined text-genre and procedural approach. Activities that should be used for the purpose can be divided into three parts: Presentation, Vocabulary and Writing. When working with activities from the first part, Presentation, it better for students to start with a careful study and analysis of samples of English-language CVs and then proceed to activities connected with CV formatting, in particular, finding information in a CV, putting CV components in the correct order. At the next stage, it is worth practicing new lexical units related to the topic (part Vocabulary), using activities for studying vocabulary, e.g. distributing given lexical units among specified categories, finding definitions of the words, filling in the gaps in the sentences, solving a word-search puzzle, using lexical units in sentences or stories made by students. At the next stage (part Writing), students move on to writing individual components of the CV (in particular this applies to such components as Professional Skills and Personal Skills, which in the case of the quite common lack of work experience in first-year students acquire great importance), as well as they start writing full texts of their own CVs and CVs for other people in order to better master the specified topic. When teaching CV writing to first-year engineering students, it is necessary to use activities both for individual work, and for work in pairs or small groups, aimed at obtaining information for the purpose of writing a CV for a particular person or analyzing CVs written by other students, thus improving students' CV writing and speaking skills.

Key words: *teaching, CV writing, engineering students, set of activities.*

Олена БАЛАЦЬКА,
orcid.org/0000-0001-8909-2324
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) balatska2014@gmail.com

Віктор ЧЕРНИШОВ,
orcid.org/0000-0002-0960-8464
кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) hum.chernyshov@nupr.edu.ua

КОМПЛЕКС ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НАПИСАННЯ РЕЗЮМЕ

Статтю присвячено опису комплексу вправ для навчання студентів першого курсу технічних спеціальностей написання резюме англійською мовою. Ураховуючи надзвичайно важливе значення уміння написання зазначеного документа англійською мовою для подальшої кар'єри студентів, вважаємо за доцільне виокремити на вивчення зазначеної теми до трьох занять – близько шести академічних годин, протягом яких студенти виконуватимуть спеціально розроблений комплекс вправ, загальною кількістю до двадцяти одиниць. Оскільки резюме – стандартизований, клішований документ та через те, що резюме відрізняються між собою інформацією про конкретну людину, у той час як їхня структура та форма залишаються практично незмінними, навчання написання студентів резюме слід за допомогою застосування поєданого текстово-жанрового та процесуального підходу. Вправи, які варто використовувати із зазначеною метою варто поділити на три частини: *Presentation, Vocabulary та Writing*. При роботі з вправами з першої частини, *Presentation*, вважаємо за доцільне почати з ретельного вивчення та аналізу студентами зразків англійських резюме, а після цього перейти до вправ на формування резюме, зокрема знаходження інформації, розставлення складових частин резюме у відповідні місця. На наступному етапі варто відпрацювати нові для студентів лексичні одиниці із зазначеної теми (частина *Vocabulary*), за допомогою виконання вправ на засвоєння лексики, наприклад, таких вправ, якими передбачається розподілити наведені лексичні одиниці поміж зазначеними категоріями, знайти визначення запропонованих слів, заповнити пропуски у реченнях, розв'язати філворд, застосувати активну лексику у власних реченнях або історіях. На наступному етапі (частина *Writing*) студенти переходять до написання окремих компонентів резюме (це зокрема стосується таких компонентів резюме як *Professional Skills та Personal Skills*, які у разі відсутності досвіду роботи у студентів-першокурсників, що зустрічається досить часто, набувають великого значення), а окрім того студенти розпочинають писати повні тексти власних резюме та резюме для інших осіб з метою кращого засвоєння зазначеної теми. При навчанні написання резюме студентів першого курсу технічних спеціальностей варто застосовувати не лише індивідуальні вправи, а й вправи в парах чи малих групах, спрямовані на здобуття інформації з метою написання резюме для відповідної особи або аналізу вже написаних студентами резюме з метою їх подальшого удосконалення, таким чином покращуючи свої навички написання резюме та навички говоріння.

Ключові слова: навчання, написання резюме, студенти технічних спеціальностей, комплекс вправ.

Introducing the problem. Curriculum Vitae (CV) (US resumé) is a document that summarizes your qualifications, work experience and skills. In fact, it is your own job advertisement, as it shows your potential employer that you are the right person for the position you are applying for. It is often the first chance for you to make a good impression on them, it is an important tool that you can use to promote yourself.

Therefore, a well-prepared CV will increase students' chance of being invited for a job interview, so students should be able to write it well paying special attention to CV content and presentation.

That's why we strongly believe that university curriculum should include several lessons the

objective of which will be to help students to learn how to write an impactful CV.

Analysis of previous literature. Teaching business correspondence has been studied extensively (Cimasko, Reichelt, 2011, Guffey, Loewy, Almonte, 2015, etc.). As a well-prepared CV is crucial for getting a job, teaching how to do it effectively has been studied by numerous scholars (Björck 2004, Wallwork 2019) who have analyzed various aspects of teaching writing CVs, sets of activities including (Тарнопольський 2008, etc.). However, more attention should be paid to peculiarities of teaching writing CVs to students with particular students' needs, first-year engineering students, to be more precise.

The purpose of the article. The purpose of the research article is to describe a set of activities for teaching first-year engineering students how to write a CV, which we find effective enough for it.

Main body. The CV is a standardized, clichéd document. CVs differ in information about a specific person, while the layout and structure remain practically the same (Тарнопольський 2008:194). Therefore it is expedient to teach students how to write a CV using a combined text-genre and procedural approach.

In order to teach students how to write impactful CVs it is useful to divide activities used for the purpose into the following parts: PRESENTATION, VOCABULARY and WRITING.

• PRESENTATION

Students should start with getting acquainted with the layout of a typical CV as some first-year students may be unfamiliar with it at all. After getting acquainted with CV layout, students proceed to the activities that help to remember it better, such as finding particular information in given CVs, putting parts of a CV in the correct order, etc.

Activity 1. Study the examples of CVs 1–3 below and say what information a typical CV includes.

In this activity students should study examples of given CVs in order to find out what components should be present in a typical CV. We won't give either examples of CVs in activities in this article or full texts of the most activities as the description of most of the activities would get too bulky to be put in an article of this type. Besides, you may want somewhat adapt proposed activities according to your students' needs. Any CVs that slightly vary in their content and style will do as the purpose of the activity is just to identify what information can be found in a CV.

Activity 2. Work in pairs. Look through CVs in Activity 1 again and find as many differences connected with their layout as possible.

Example: CV 2 contains more headings than CV 3, but less than CV 1.

There is no Nationality section in CV 2 and CV 3 in contrast to CV 1.

The aim of this activity is to focus somewhat more on CV layout, noticing more details and to best remember it. Besides, practicing speaking with a partner while working with writing CVs can help to diversify the process of learning how to write a CV, as writing too much can be irksome for many first-year engineering students.

Activity 3. Scan CVs in Activity 1 once again and say which headings in those CVs are obligatory and which are optional, as when applying for some

jobs additional information is required whereas 5 or 6 headings can be enough for most CVs.

Example: Obligatory – Address,

Optional – Publications,

Activity 4. Scan the following guidelines for writing a CV and check your answers to Activity 3.

The aim of this activity is to go through the CV layout together once again. This activity should present information about CV layout what you consider to be relevant to your students needs. Highlight headings which are optional, draw your students' attention to them, explain the specifics of every CV section. In this activity it is useful to give structured information about CV layout by presenting it in a table explaining peculiarities of every one of them, giving additional examples and highlighting optional headings. It is advisable to put information about CV layout in the order in which it should be given in a CV. When going through the answers to the previous activity with your students, you may want to focus on specifics of each component of a typical CV which your first-year engineering students need to know.

Activity 5. Scan the following CV and answer the questions.

Examples of questions:

1. *Where does Jennifer live?*
2. *Is she working now?*
3. *What computer skills does she have?*
4. *Is she sociable?*

In this activity another example of a CV is demonstrated for students to work with so that they can go through CV layout once again. Being aware of a CV structure at this stage, they have to find information required.

Activity 6. Part A. Work in pairs. Put the parts of Tom's CV in the correct order (use the guidelines for writing a CV in Activity 4 if you need).

This activity helps to improve students' knowledge of CV layout. It contains a CV divided into fragments: names of CV components and text that should follow them in the mixed order. You may want to ask your students to write out that CV in full as well.

Examples of fragments a CV can be divided into:

- Date of birth: 20 Nov 2000
- Marital status: Single
- Professional Experience
 - Working knowledge of English
 - Clean driving licence
 - Computer skills (Word, Excel, Powerpoint)
- <...>

Part B. Scan Tom's CV and decide if the statements below are true or false.

In part B students are given several false / true statements. They should go through the CV in part

A again and decide if those statements are true or false.

Examples of statements:

1. *Tom started working full-time in 2018.*
2. *Tom can drive.*
3. *Tom isn't interested in art.*

• VOCABULARY

When working with vocabulary that students need to write CVs you can use several activities that will help them to learn it. You may want to give your students any activities which are usually done for this purpose, such as classifying, gap-filling, matching, etc.

Activity 7. Learn the following words from the List of Active Vocabulary by heart and then proceed to other activities.

Activity 7 should contain a list of English words your students need to know to write CVs together with their translation into Ukrainian.

Activity 8. Look through the List of Active Vocabulary in Activity 7 and put the words from it into the appropriate categories according to the CV section they relate to.

Categories: Personal data: ...

Objective: ...

Education: ...

Work experience: ...

Professional skills: type, ...

Reference: ...

Activity 9. Match English words to their definitions. The first one is done for you.

Example: personnel – the people employed in an organization.

Activity 10. Fill in the gaps in the sentences with the words in the box. Be careful – there are two words you don't need.

Example: She has good organizational skills.

You may want to make the process of teaching writing CVs more entertaining for your first-year engineering students by giving them a word search puzzle to solve, where students have to locate a list of words connected with CVs hidden on a grid. Make that puzzle by putting up to 15 words from your vocabulary list horizontally, vertically and diagonally in a grid of suitable size, and then fill the missing cells with any letters of the English alphabet to hide those words (Activity 11).

Activity 11. Work in pairs. Find 15 words from the List of Active Vocabulary in the word search puzzle below. Words go horizontally, vertically and diagonally. The first one is done for you.

Activity 12. Choose 10 words from the List of Active Vocabulary and make sentences with them.

You may want to make this activity challenging for your advanced students by asking them to make a

story or a fairy-tale with those words, not just separate sentences.

• WRITING

In this part, your students should do activities connected with writing CVs with or without prompts and your support.

As most first-year students have no work experience you may want to start this part with practicing writing *Professional Skills* and *Personal Skills* sections in order to compensate for the lack of *Work Experience* section in their CVs.

You may start with presenting the lists of professional / personal skills people can have and then ask your students to write these sections for their own CVs practicing using items from them in additional activities.

Activity 14. Part A. Choose the position you'd like to have in the future (e.g. programmer, software engineer, petroleum engineer, mechanical engineer, civil engineer, electrical engineer) and mark the skills below as obligatory (O) or desirable (D).

Examples of skills:

- excellent negotiating and persuasive skills
- developed presentational skills
- leadership skills
- PC working experience
- knowledge of hardware and software market
- driving license

Part B. Think about the position you want to have. Write Professional Skills section for your CV. If necessary, use the list of professional skills presented in part A of this activity.

Activity 15. Part A. Think about the position you'd like to have in the future, and tick (☐) personal qualities which are the most important for it.

Examples of qualities: hardworking, intelligent, decisive, trustworthy, responsible, sociable, energetic, imaginative, etc.

Part B. Think about the position you'd like to have in the future. Write Personal Skills section for your CV.

Before starting to write the whole CV, you may want your students to practise writing some other CV components.

Activity 16. Your friend Olha Svyrydenko wants to get a position of a software engineer in a big IT company. She has prepared a CV and wants you to have a look at it and help her to improve it, if possible. Analyze the CV below, find out what important information is missing and write it for her.

In this activity you should provide your students with an example of a CV where some obligatory sections are missing.

After working with individual sections, your students should start practicing writing the whole CV.

In the following activities students proceed to writing CVs for other people (Activity 17–18) to have more practice and to best remember it or for themselves (Activity 19–20).

Activity 17. You are good at writing effective CVs that help other people to get the job they want that's why they often ask you to write a CV for them.

Part A. Read the text about Oleksandr Danylenko and write a CV for him.

Part B. Read the text about Maryna Kalynovska and write a CV for her.

In this exercise students practise both writing CVs, and reading about other people. You should provide them with texts that will give enough information for writing CVs for those people mentioned.

Activity 18. Work in pairs. Your partner is looking for a job, but he / she doesn't know how to write a CV. Interview them and write their CV using the plan below. Change the roles and practise again.

PLAN

1. Name, address, phone number, email.
2. Objective.
3. Education + additional courses.
4. Work experience / achievements, responsibilities (if any).

5. *Specialized skills.*

6. *Interests.*

The last two activities are aimed at writing one's own CV which students can use in the future or they just write for the sake practice.

Activity 19. Choose the position you'd like to work in. Then write your own CV in the form below. You should include the following categories: Personal information, Objective, Education, Work experience (if any), Specialized skills, Hobbies, References.

Activity 20. Work in pairs. Exchange the CVs you have written in Activity 19. Analyze your partner's CV and if there are some faults in it, point them out to your partner for them to improve it. After discussing it with your partner, show your CV to your teacher. Type this final version and remember that your typed CV should preferably be about one page long.

Conclusions. Writing CVs can be difficult for first-year engineering students that's why we find it effective to use a set of activities which can be divided into the following categories PRESENTATION, VOCABULARY and WRITING, focusing on various aspects of writing CVs, with up to 20 activities in total. 3 lessons should be aimed at teaching writing CVs, for the same reason.

BIBLIOGRAPHY

1. Тарнопольський О.Б., Кожушко С.П. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою. Вінниця : Нова книга, 2008. 288 с.
2. Björck S. Writing a CV in English: Cross Cultural Contrasts. Höskolan, 2004.
3. Cimasko T., Reichelt M. Foreign Language Writing Instruction: Principles and Practices. Parlor Press LLC, 2011. 359 p.
4. Guffey M. E., Loewy D., Almonte R. Essentials of Business Communication. Nelson Education Limited, 2015. 576 p.
5. Wallwork A. English for Academic CVs, Resumes, and Online Profiles. Springer, 2019. 200 p.

REFERENCES

1. Tarnopolskyi O.B., Kozhushko S.P. Metodyka navchannia studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv pysma anhliiskoiu movoiu [Methodology of teaching students of higher educational institutions to write in English]. Vinnytsia : Nova knyha, 2008. 288 s. [in Ukrainian].
2. Björck S. Writing a CV in English: Cross Cultural Contrasts. Höskolan, 2004.
3. Cimasko T., Reichelt M. Foreign Language Writing Instruction: Principles and Practices. Parlor Press LLC, 2011. 359 p.
4. Guffey M. E., Loewy D., Almonte R. Essentials of Business Communication. Nelson Education Limited, 2015. 576 p.
5. Wallwork A. English for Academic CVs, Resumes, and Online Profiles. Springer, 2019. 200 p.

УДК 378.016-043.83:811.162.1]:316.77

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/56-4-2>

Алла БОЛОТНІКОВА,

orcid.org/0000-0003-4781-7475

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов

Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

(Полтава, Україна) *a.p.bolotnikova@gmail.com*

Тетяна КОРОЛЬ,

orcid.org/0000-0002-7240-6056

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов

Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

(Полтава, Україна) *koroltatyanalq@gmail.com*

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ

У статті проаналізовано особливості формування комунікативної компетентності на початковому етапі навчання польської мови, який передбачає поступове оволодіння мовою і всіма видами мовленнєвої діяльності у процесі пізнання і комунікації. Загалом формування комунікативних навичок передбачає не тільки уміння правильно зрозуміти почуту чи прочитану інформацію, висловити свою думку, але й у здатності оцінити ситуацію спілкування, успішно використовувати мовні засоби задля побудови успішного комунікативного акту та досягнення взаєморозуміння. Звернено увагу на засадах, методиках та техніках розвитку мовленнєвих компетентностей (аудіювання, говоріння, читання та письмо). Порушено питання про те, що вчителям іноземних мов варто розпочинати з формування компетентностей з аудіювання й говоріння, але наголошено, що паралельно відбувається й формування інших компетентностей, а саме читання та письмо. Реалізація компетентнісного підходу на початковому етапі навчання польської мови передбачає уточнення змісту, результатів та засад навчання, добір ефективних методів, технік та прийомів, форм організації навчальної взаємодії, оновлення дидактико-методичного супроводу освітнього процесу. Акцентовано увагу на тому, що залучення здобувачів освіти до невимушеного спілкування в процесі навчальної діяльності можливе тоді, коли їм пропонують цікаві й актуальні для них теми обговорення, здійснюється заохочення до висловлення власних думок, підготовки презентацій. Доведено, що компетентнісний підхід до засвоєння лінгвістичних знань на початковому етапі навчання польської мови передбачає орієнтацію навчального процесу не тільки на аналіз мовних одиниць і явищ, а й на формування умінь застосовувати їх у мовленнєвій діяльності. Тому автор вважає, що важливу роль у процесі формування комунікативної навичок відіграє використання компетентнісно орієнтованих завдань, які передбачають застосування мовних знань і мовленнєвих умінь у навчальних та життєвих ситуаціях. Зроблено висновок, що основна мета навчання польської мови на початкових етапах полягає у формуванні в здобувачів освіти комунікативних умінь та навичок, зокрема мовленнєвих компетентностей з аудіювання, усного та письмового мовлення, читання, а також фонетичної та іншомовної лексичної компетентностей.

Ключові слова: мовленнєві компетентності з аудіювання, компетентності в говорінні, фонетична компетентність, іншомовна лексична компетентність, компетентність у техніці читання, компетентність у техніці письма.

Alla BOLOTNIKOVA,

orcid.org/0000-0003-4781-7475

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the General Linguistics and Foreign Languages Department
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) a.p.bolotnikova@gmail.com*

Tetiana KOROL,

orcid.org/0000-0002-7240-6056

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of General Linguistics and Foreign Languages
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) koroltatyanalq@gmail.com*

FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS AT THE INITIAL STAGE OF LEARNING THE POLISH LANGUAGE

The article analyzes the peculiarities of the communicative competence formation at the initial stage of learning the Polish language, which involves the language fluency and all types of speech activity in the process of cognition and communication. In general, the communication skills formation involves not only the ability to correctly understand the information heard or read, express one's opinion, but also the ability to assess the communication situation, appropriately use language tools to build a successful communicative act and achieve mutual understanding. Attention is paid to the principles, methods and techniques of speech competences development (listening, speaking, reading and writing). The question that foreign language teachers should start with the listening and speaking competences formation was raised, but it was emphasized that the formation of other competences, namely reading and writing, takes place in parallel. The competence approach implementation at the initial stage of learning the Polish language involves clarification of the learning content, results and principles, effective techniques and methods selection, forms of educational interaction organization, updating of the educational process didactic and methodological support. Attention is focused on the fact that the education seekers involvement in casual communication in the process of educational activities is possible when they are offered interesting and relevant discussion topics, they are encouraged to express their own opinions and prepare presentations. It has been proven that the competence approach to the linguistic knowledge acquisition at the initial stage of learning the Polish language involves the orientation of the educational process not only to the analysis of linguistic units and phenomena, but also to the skills formation for their application in speech activity. Therefore, the author believes that an important role in the process of communication skills formation is played by the use of competence-oriented tasks which involve the language knowledge and speech skills application in educational and life situations. It was concluded that the main purpose of learning the Polish language at the initial stages is the students communicative abilities and skills formation, specifically, speech competences in listening, oral and written speech, reading, as well as phonetic and foreign language lexical competences.

Key words: *speech competence in listening, speaking competence, phonetic competence, foreign language lexical competence, competence in reading technique, competence in writing technique.*

Постановка проблеми. На сьогодні євроінтеграція України є надважливим аспектом майбутнього нашої країни. Зацікавлення іноземними мовами є підтвердженням прагнення українців долучитися до європейської спільноти. Спостерігається посилений інтерес до польської мови, літератури та культури. У полтавському регіоні започатковане вивчення польської мови в закладах середньої освіти, тому є попит на викладачів польської мови, підготовка яких здійснюється в Національному університеті «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Аналіз досліджень. Дослідженню методики та дидактики вивчення польської мови як іноземної присвячені праці полоністів П. Гембала (Dąbrowska, Dobesz, Pasięka, 2010), А. Домбровської (Dąbrowska, 2010), Е. Ліпінської (Seretny, Lipińska, 2005),

В. Мьодунки (Gębal, Miodunka, 2022), М. Пасеки (Dąbrowska, Dobesz, Pasięka, 2010), А. Сиретни (Seretny, Lipińska, 2005) та інших. Окремим аспектам навчання українців польської мови як іноземної присвячені дослідження В. Кононенка (Контрастивна граматики, 2006), І. Кононенко (Контрастивна граматики, 2006), А. Кравчук (Кравчук, Ковалевський, 2017), Н. Подлевської (Подлевська, 2020) та інших. Незважаючи на посилений інтерес дослідників до проблем навчання польської мови як іноземної, питання формування комунікативних навичок на початковому етапі навчання польської мови потребує детального аналізу та опису.

Мета статті – виокремити та описати засади, методики та техніки формування мовленнєвих компетентностей (аудіювання, говоріння, читання та письмо).

Виклад основного матеріалу. Перед кожним викладачем-філологом постає питання: із формування якої саме компетентності необхідно розпочинати навчання іноземної мови? А також до якого рівня їх удосконалювати? Видається, що варто розпочинати з формування компетентностей з аудіювання й говоріння, саме на цьому роблять акцент викладачі з першого заняття. Але паралельно відбувається і формування інших компетентностей – читання та письма, оскільки читання діалогів, коротких текстів – це також розвиток навичок читання. Викладач іноземних мов дбає про формування одночасно всіх мовленнєвих компетентностей, але поступ в їхньому розвитку є неідентичним.

Засади розвитку мовленнєвих компетентностей з аудіювання

Загальновідомо, що аудіювання є процесом розуміння сказаного на слух, тому «компетентність в аудіюванні – це здатність слухати автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту в умовах прямого й опосередкованого спілкування» (Методика навчання, 2013: 280). Важливою умовою є практичний характер завдань на розуміння зі слуху (добір ситуації, теми). Варто дбати про те, щоб ці теми були цікаві та практичні для здобувачів освіти. Необхідно пам'ятати про відповідний рівень матеріалу навчання, особливо про підготовку (уміння) виконувати відповідні вправи. Завдання для розвитку навичок аудіювання можуть бути побудовані різноманітним способом, важливим тут є селективних підхід до вправ. Можна запропонувати учневі тексти вищого рівня складності, наприклад, радіоінтерв'ю, теленовини, але обов'язково наголосити, на чому він повинен сконцентруватися, яку інформацію повинен знайти (вислухати) в цьому матеріалі, тому селективний характер під час виконання завдань з автентичними матеріалами також дає свої результати: *Proszę wysłuchać audycji i zanotować, o jakich zawodach mówią słuchacze.*

Методично необґрунтованою є ситуація, коли вчитель уключає запис без попереднього коментаря, а учень слухає і нервово очікує, про що запитає його вчитель після прослуховування. У такий спосіб учень змушений нотувати абсолютно все. Чи це мета вчителя, щоб здобувач освіти переключив свою увагу зі слухання на нотування? Важливо повідомити учневі, що ми очікуємо від нього, на чому він повинен сконцентруватися, наприклад, занотувати години сеансів фільму: *Proszę posłuchać nagrania i uzupełnić program kin i teatrów*; представити прогноз погоди

для центральної Польщі: *Proszę posłuchać tekstu, a następnie powiedzieć, jaka jutro będzie pogoda w centrum Polski.*

Етапи формування навичок аудіювання: конкретні перевірені завдання перед прослуховуванням записів, потім сам процес прослуховування, вправи на перевірку прослуханого. Розвиваючи навички розуміння зі слуху, вчитель повинен концентруватися саме на цих уміннях, помилково приділяти увагу формуванню декількох навичок одночасно (наприклад, прослуховуванню та швидкості запису інформації). Важливо, щоб учень з усього прослуханого матеріалу відшукав («вислухав») ті моменти, які є для нас істотними. У такий спосіб завдання стають наближеними до реальної життєвої ситуації. Якщо ми знаходимося на вокзалі, то ми не повинні зрозуміти всіх повідомлень, але маємо почути інформацію, яка стосується саме нашої подорожі: *Proszę wysłuchać informacji i zanotować, o której godzinie jest pociąg do Krakowa.* І саме такого пошуку інформації варто вчити учнів.

Техніки розвитку мовленнєвих компетентностей з аудіювання

1. Завдання, які передують прослуховуванню. Рекомендації, коментарі та пояснення вчителя, на що саме варто звернути увагу під час прослуховування матеріалу, наприклад, назви годин: *Proszę wysłuchać nagrania, a następnie zapisać, o której zaczyna się wykład z historii Polski*; певна лексика: *Proszę wysłuchać tekst i zapisać, o jakiej części garderoby jest mowa* тощо).

2. Завдання, які виконують учні під час аудіювання. Заповнення в тексті пропусків, яких має бути домірна кількість: *Proszę wysłuchać nagrania i uzupełnić dialogi.* Часто учні розуміють зміст повідомлення, але не встигають записати, наприклад, пропущені репліки в діалогах. Тому постійно треба дбати про відповідність завдань рівневі підготовки учня. На початковому рівні це можуть бути або прості слова, або короткі репліки. Якщо учень повинен записати довшу репліку, то варто й доцільно включити паузу. Можна попросити учня занотувати три найважливіші думки з прослуханої інформації. Цікавими є завдання на укладання фрагментів тексту в правильному порядку відповідно до прослуханого матеріалу (тут важливо дати можливість прочитати ці фрагменти тексту перед самим прослуховуванням або навпаки не давати їх у процесі прослуховування, але повідомити учня, яке буде наступне завдання): *Oto rozmowa telefoniczna. Proszę wysłuchać nagranie i zdecydować, jaka jest kolejność wypowiedzi.*

3. Завдання після прослуховування (питання на зразок «правда» / «неправда», питання з багатоваріантним вибором, укладання ілюстрацій або частин тексту в правильному порядку, підбір відповідної ілюстрації до прослуханого матеріалу, пошук фрагментів тексту, які не відповідають змісту прослуханого, нотування ключових слів до прослуханого матеріалу, усне і письмове анотування почутого, побудова відкритих питань, розігрування сценки, заповнення табличок, формулярів, анкет тощо).

Важливо, щоб учень відчував, що все, що відбувається на заняття проходить в спокійному безпечному темпі. Якщо буде багато завдань, то учень швидко стомиться, ефективність виконання їх зменшуватиметься, а це впливає на результативність заняття.

Засади формування компетентностей в говорінні

Передовсім на початковому етапі розвитку навичок говоріння часто постає питання, що важливіше: уживання правильних структур чи зв'язність мовлення. Мета формування компетентностей в говорінні – зв'язне мовлення, упевнена, ефективна комунікація. Важливо, щоб учні завдяки заняттям іноземної мови, зокрема польської, могли вирішити комунікативні потреби. «Говоріння – це усний продуктивний вид мовленевої діяльності, за допомогою якого відбувається усне спілкування іноземною мовою в діалогічній формі (паралельно з аудіюванням) і в монологічній формі» (Методика навчання, 2013: 298).

Процесу говоріння повинно передувати виконання завдань – докомунікативні вправи, які мають на меті опанування конкретних одиниць мови – слів і структур, відмінкових форм, особливостей дієвідмінювання тощо. Розвиток навичок говоріння відбувається за принципом спіралі: від вправ на засвоєння конкретної структури до більш об'ємних текстів, від простих речень до складних. Особливо важливо дотримуватися правила поетапного ускладнення виконання завдань. Якщо учень робить помилки у процесі комунікації, це означає, що було запропоновано замало докомунікативних завдань. Варто супроводжувати вправи на розвиток комунікації візуалізацією, аудіозаписами з метою спонукання до участі в мовленнєвому акті.

Техніки розвитку навичок говоріння

1. Питання – відповідь. Важливим є дотримання певної рівноваги в задаванні питань, мінімізувати техніку «я, лектор, запитую – ти, учень, відповідаєш», оскільки важливо також розвивати вміння запитувати. Здобувачі освіти особливо люблять запитувати вчителя. На індивідуальних

заняттях варто мінятися ролями, а на групових – стимулювати задавати питання колегам з групи.

2. Розігрування ролей. Одні учні легко втілюються в ролі, інші – потребують конкретизації, тому вчителю варто подати коментарі, наприклад: *Jedna osoba jest lekarzem/lekarką, ma 32 lata, uczy się języka polskiego jako obcego w Krakowie, planuje jeden dzień spędzić w Warszawie, chce kupić bilet w kasie na dworcu. Druga osoba jest kasjerem/kasjerką. Trzeba dowiedzieć się jakie są rodzaje pociągów, typy i ceny, o której godzinie jaki pociąg odjeżdża etc.* Завданням учнів є розігрування такої сценки.

3. Комунікативні ігри та забави. Висловлення на підставі автентичних матеріалів (білети, реклами, флаєра, карти, газети з магазинів тощо). Учитель має велику кількість ідей для виконання різноманітних завдань: вивчення назв продуктів: *Proszę nauczyć się nowych słów*, запитання про ціни (повторення однини і множини): *Ile kosztuje spódnica? Ile kosztują spodnie?*, уживання теперішнього, минулого та майбутнього часів (повторення форм *złoty – złote – złotych, grosz – grosze – groszy*): *W zeszłym tygodniu banany kosztowały 4 złote, w tym tygodniu kosztują 5 złotych, a w następnym tygodniu być może będą kosztowały 1 złoty.* Такі завдання надають уроку цікавості, жвавості, а учневі – впевненості. У такий спосіб вчитель може переконати учня навіть на початковому рівні, що він здатен висловлюватися на теми щоденного життя вже на рівні A1, а не чекати до рівня B1.

4. Дискусія. Для цього виду завдань потрібна група, варто роздати ролі, наприклад, *Chcesz pojechać w góry; Marzysz o wypoczynku na wsi; Proponujesz wakacje nad morzem i t.p.* Одним із цікавих завдань, яке можна запропонувати учням, є укладання аргументів «за» та «проти» щодо відпочинку в різних місцях: *Proszę ułożyć listę argumentów*, а потім перейти до самої дискусії.

5. Презентації. Теми можуть бути найрізноманітніші: *Moda, Rodzina, Narodowe jedzenie, Tradycje świąteczne* і т.п. Якщо учні говорять про те, що їх цікавить, про хобі, своїх рідних, вони є більш активними.

6. Відповіді на підставі тексту.

7. Інтерв'ю. Такі завдання активізують увагу учня, викликають інтерес та спонукують до участі в навчальному процесі. Можна заздалегідь підготувати список запитань, обрати того, хто робитиме інтерв'ю, обрати п'ять учнів, які будуть відповідати на запитання, а також окрему групу учнів, які фіксуватимуть відповіді, на основі цього підготувати презентацію (одну загальну або в групах).

Засади формування фонетичної компетентності

Важливим складником навичок говоріння є вдосконалення вимови, яка часто залежить від контакту зі зразком (лектором). Учні вчать продукувати правильні звуки завдяки їх розпізнаванню, тобто науці продукування звуків передуюче науці їх розпізнавання (через імітацію). Це складне завдання, яке вимагає зусиль як від учителя, так і від учня. Вимова – це те, що ми повинні постійно практикувати. «Фонетична компетентність – це здатність людини до коректного артикуляційного та інтонаційного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і фонетичної усвідомленості» (Методика навчання, 2013: 192).

Опанування правильної вимови залежить від кількості повторень і вправ, присвячених фонетичі. Розвиток процесу говоріння часто гальмує страх зробити помилку. Важливо, щоб не було блокади, тому оптимальними є повторення разом. Якщо відбуваються порушення комунікативного акту, важливо з'ясувати причини цього. Іноді учень може опускає певні звуки, непотрібні додавати, неправильно наголошувати слова або змінювати ритм тощо. На початку вивчення польської мови конструкції *Proszę powtórzyć, nie rozumiem. Przepraszam, proszę mówić wolniej* є для багатьох учнів справжнім викликом, варто постійно повторювати ці формули, а не шукати їм заміники, через певний час учні опанують їх. Здобувачі освіти отримують сильну сатисфакцію, коли зауважують, що можуть побудувати конструкцію, яка видавалася їм абсолютно неможливою для вимови.

Техніки формування фонетичної компетентності

1. Розпізнати однакові слова чи різні: *Kasa – Kasia – Kasza*. Теж добре, коли учень повторить ті слова (*Proszę posłuchać nagrania, a następnie na głos powtórzyć słowa*).

2. Вибрати слово, яке не підходить до інших. У декількох словах, наприклад, є літера *ł*, а в одному немає: *szkola, mała, sala*.

3. Різноманітні повтори: складів, слів чи навіть фраз.

4. Читання текстів вголос.

Кожне висловлення може бути завданням для формування правильної вимови (інтонації, артикуляції).

Засади формування іншомовної лексичної компетентності

Серед тих, хто вивчає іноземні мови, вважається, що перешкоди в комунікації є найчастіше

результатом незнання лексики, а не граматики. Формування лексичної компетентності передбачає опанування нових одиниць і одночасне повторення вже вивченого матеріалу з метою розширення словникового запасу учнів. «Лексична компетентність – це здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і лексичної усвідомленості» (Методика навчання, 2013: 215). Для успішного засвоєння лексики варто виконувати завдання на асоціації, робити візуальні модулі, укладати тематичні групи слів тощо.

Засади формування іншомовної компетентності в техніці читання

«Компетентність у техніці читання – це здатність людини до сприймання і коректного артикуляційного та інтонаційного декодування графічних знаків і письмових повідомлень, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та мовної усвідомленості» (Методика навчання, 2013: 215). Тексти повинні бути різноманітні, оскільки читання із зрозумінням може слугувати різним цілям. Незнання лексики чи граматичних структур не повинно перешкоджати загальному розумінню тексту, тому для читання можна запропонувати тексти вищих рівнів.

Читання найчастіше передбачає загальне розуміння тексту і має вибіркового характеру: учень перед читанням повинен отримати завдання, на що саме треба звернути увагу в тексті і тільки потім розпочинати читання. Не варто перекладати весь текст, учень не повинен знати всі слова, але важливим є розуміння сенсу тексту. Отже, мета вчителя під час навчання читання – розуміння загального контексту учнями та розвиток мовної здогадки, домислу.

Варто поєднувати читання з формуванням інших комунікативних навичок. Важливо визначитися, чи учень має читати вголос чи пошепки. Якщо учень читає перший раз текст уголос, то він концентрується переважно не на змісті, а на правильній артикуляції. Не варто вимагати від учня, щоб він усе читав фонетично правильно, не слід очікувати, що він буде пам'ятати деталі змісту. Можна запропонувати прочитати текст ще раз пошепки, а потім виконувати заплановані завдання.

Ідеальний порядок завдань під час формування іншомовної компетентності в техніці читання: сконцентрувати увагу учнів, повторити потрібні слова та структури, познайомити з новим мов-

ним матеріалом, запропонувати завдання на підставі тексту (учень повинен знати, що від нього очікують), сам процес читання тексту і виконання завдань, перевірка загального розуміння тексту або окремих моментів залежно від мети вчителя й запланованого завдання.

Техніки формування іншомовної компетентності в техніці читання

1. Питання на зразок «правда» – «неправда», питання з багатьма варіантами вибору, відкриті питання.

2. Добір ілюстрації, упорядкування фрагментів тексту, укладання ілюстрації в правильному порядку.

3. Інтерпретація заголовка тексту, добір заголовків до окремих абзаців.

4. Заповнення таблиць, формулярів, пропущених фрагментів тексту.

5. Укладання плану тексту.

6. Усна або письмова анотація прочитаного тексту.

7. Парафраз коротких фрагментів тексту.

8. Різноманітні дискусії на тему тексту.

Засади формування іншомовної компетентності у техніці письма

Наука написання текстів – це наука копіювання слів, фрагментів тексту, пізніше цілого тексту. «Компетентність у техніці письма – це здатність людини до коректного каліграфічно та орфографічного оформлення писемного висловлювання, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та мовної усвідомленості» (Методика навчання, 2013: 215). Розвиток навичок письма формується від етапу відтворення

тексту до творчого створення його (написання листів, мейлів, есе тощо). Особливо важливим є поєднання навичок письма з іншими комунікативними вміннями.

Техніки формування іншомовної компетентності у техніці письма

1. Заповнення пропущених фрагментів тексту.

2. Заміна поданих граматичних форм іншими (форми дієслова однини формами дієслова множини).

3. Компонування тексту на підставі поданих слів або ілюстрацій.

4. Зміна стилю офіційного на неофіційний.

5. Відповіді на питання.

6. Побудова коротших або довших фрагментів відповідно до зразка.

Висновки. Отже, основна мета навчання польської мови на початкових етапах полягає у формуванні в здобувачів освіти комунікативних умінь та навичок, зокрема мовленнєвих компетентностей з аудіювання, усного та письмового мовлення, читання, а також фонетичної та іншомовної лексичної компетентностей. Першочерговим завданням передовсім є розвиток мовленнєвих компетентностей з аудіювання та говоріння, хоча варто зазначити, що для формування іншомовної комунікативної компетентності на початковому етапі доцільно під час занять комбінувати різні техніки навчання іноземних мов, зокрема польської. Перспективним видається пошук нових способів розвитку умінь та навичок аудіювання та говоріння, пізніше читання та письма, а також технік презентації країнознавчого матеріалу, що загалом сприяє формуванню комунікативної компетенції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кравчук А., Ковалевський Є. Методика викладання польської мови. Мова і культура в полоністичній дидактиці в Україні : підручник для вищих навч. закладів. Київ, 2017. 324 с.
2. Контрастивна граматики української та польської мов : навч. посібник для студ. вищих навч. закл. / В. І. Кононенко, І. В. Кононенко. Київ : Вища школа, 2006. 391 с.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
4. Подлевська Н. В. Мовно-комунікативні особливості функціонування етикетних форм в українській і польській мовах. *Актуальні проблеми філології і перекладознавства* : зб. наук. праць. 2020. Вип. 20. С. 33–40.
5. Dąbrowska A., Dobesz U., Pasięka M. Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie. Warszawa, 2010. 186 s.
6. Gębal P., Miodunka W. Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego. Warszawa, 2022. 450 s.
7. Janowska I. Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych. Kraków, 2010. 196 s.
8. Seretny A., Lipińska E. Abc metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. Kraków, 2005. 329 s.

REFERENCES

1. Kravchuk A., Kovalevskiy Ye. Metodyka vykladannia polskoi movy [Methods of Teaching the Polish Language]. Language and Culture in Polonistic Didactics in Ukraine: a Textbook for Higher Education Institutions. Kyiv, 2017. 324 p. [in Ukrainian].
2. Kontrastyvna hramatyka ukrainskoi ta polskoi mov : navch. posibnyk dlia stud. vyshchych navch. zakl [Contrastive Grammar of the Ukrainian and Polish Languages: Study Guide for Higher Educational Establishments] / V. I. Kononenko, I. V. Kononenko. Kyiv : Vyscha shkola, 2006. 391 p. [in Ukrainian].

3. Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka : pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv [Methods of Teaching foreign Languages and Cultures: Theory and Practice: a Textbook for Students of Classical, Pedagogical and Linguistic Universities] / O. B. Bihych, N. F. Borysko, H. E. Boretska ta in. / za zahaln. Red. S. Yu. Nikolaievoi. Kyiv : Lenvit, 2013. 590 p. [in Ukrainian].

4. Podlevska N. V. Movno-komunikatyvni osoblyvosti funktsionuvannia etyketnykh form v ukrainskii i polskii movakh [Linguistic and Communicative Features of the Etiquette Forms Functioning in the Ukrainian and Polish languages]. *Actual problems of Philology and Translation Studies* : a Collection of Scientific Papers. Khmelnytskyi, 2020. Vyp. 20. Pp. 33–40 [in Ukrainian].

5. Dąbrowska A., Dobesz U., Pasieka M. Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie [What is Worth Knowing]. A Methodological Guide for Teachers of Polish as a foreign Language in the East. Warszawa, 2010. 186 s. [in Polish].

6. Gębal P., Miodunka W. Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego [Didactics and Methodology of Teaching Polish as a Foreign and Second Language]. Warszawa, 2022. 450 s. [in Polish].

7. Janowska I. Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych [Planning a Foreign Language Lesson]. Textbook and Guide for Teachers of Foreign Languages. Kraków, 2010. 196 s. [in Polish].

8. Seretny A., Lipińska E. Abc metodyki nauczania języka polskiego jako obcego [Abc Methodology of Teaching Polish as a Foreign Language]. Kraków, 2005. 329 s. [in Polish].

УДК 378.4.091.3:811.112.2]:316.77

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/56-4-3>

Наталія БОНДАР,

orcid.org/0000-0002-6768-5863

кандидатка філологічних наук,

старша викладачка кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) natalija-bondar@ukr.net

Людмила МАРТИРОСЯН,

orcid.org/0000-0003-0338-0240

кандидатка філологічних наук, доцентка,

доцентка кафедри українознавства та гуманітарної підготовки
Полтавського державного медичного університету
(Полтава, Україна) ludmila_martirosyan@ukr.net

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ В КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті висвітлено методичні шляхи забезпечення принципу міжкультурної орієнтації під час вивчення німецької мови у вищих навчальних закладах. Подано сучасне трактування поняття «міжкультурна комунікація» в контексті освітнього дискурсу.

Доведено, що надзавдання викладача німецької мови як іноземної – всіляко сприяти реалізації принципу міжкультурної орієнтації задля безконфліктної міжкультурної взаємодії і водночас – реалізації всіх інтенцій під час усного й писемного спілкування, оскільки результативність навчання німецької мови базується на діалозі іноземної та рідної культур, інтегрованому вивченні культури й мови Німеччини та знаннях про Батьківщину.

Опріявлено способи реалізації принципу міжкультурної орієнтації на заняттях з німецької мови. Акцентовано увагу на аспектах розширення форм, методів викладання іноземної мови, що передбачають вмонтованість мовленнєвої діяльності у культурні соціальні контексти, а також результативності послуговування ними в освітніх інституціях. Зауважено значущу роль техногенного сьогодення, яке, надаючи величезну базу для роботи над формуванням міжкультурної орієнтації, спрощує й уможлиблює ґрунтовне вивчення чужоземних реалій, створення соціологічного портрета пересічних представників українського та німецького народів. Обґрунтовано раціональність і доцільність використання на заняттях із дисципліни «Німецька мова» у вищій школі таких способів реалізації принципу міжкультурної орієнтації: роботу з автентичними текстами, дослідження німецького фольклору, підготовку і презентацію проєктів, аналіз відеоматеріалів та публікацій, круглі столи, віртуальні подорожі, проведення вечорів німецької культури та ін., які забезпечують не тільки якісну мовну освіту, а й оволодіння інформацією про минуле й сьогодення країни, мова якої вивчається, виформовують цілісну систему уявлень про реалії, традиції, звичаї, що значно полегшує процес занурення в німецькомовний соціокультурний простір.

Ключові слова: культура, ментальність, міжкультурна комунікація, міжкультурна орієнтація, реалія, дидактично-методичні принципи викладання німецької мови.

Natalija BONDAR,

orcid.org/0000-0002-6768-5863

Candidate of Philological Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Department of General Linguistics and Foreign Languages
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) natalija-bondar@ukr.net

Ludmila MARTIROSYAN,

orcid.org/0000-0003-0338-0240

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Ukrainian Studies and Humanitarian Training
Poltava State Medical University
(Poltava, Ukraine) ludmila_martirosyan@ukr.net

IMPLEMENTATION OF INTERCULTURAL ORIENTATION PRINCIPLE IN THE CONTEXT OF GERMAN LANGUAGE STUDYING IN HIGHER SCHOOL

The article highlights the methodological ways of ensuring the principle of intercultural orientation in the study of the German language in higher educational establishments. The modern interpretation of the "intercultural communication" concept in the context of educational discourse has been presented.

It has been proved that the most important task of a German teacher educating German as a foreign language is to contribute to the implementation of the intercultural orientation principle for conflict-free intercultural interaction and at the same time the implementation of all intentions during oral and written communication, since the effectiveness of teaching German is based on the dialogue of foreign and native cultures, integrated Germany and knowledge about the Motherland.

Ways to implement the intercultural orientation principle in German language classes are proposed. Attention is focused on the aspects of expanding the forms and methods of foreign language teaching, which provide for the integration of speech activity into cultural social contexts, as well as the effectiveness of their use in educational institutions. The significant role of the technogenic present, which, providing a huge basis for working on intercultural orientation formation, simplifies and enables a thorough study of foreign realities, the creation of a sociological portrait of ordinary representatives of the Ukrainian and German peoples, has been noticed. The rationality and expediency of using such methods of implementing the intercultural orientation principle in the classes in the subject "German" in higher education have been justified. Such methods as working with authentic texts, studying German folklore, preparing and presenting projects, analyzing video materials and publications, round tables, virtual travel, holding culture, and others provide not only high-quality language education but also mastery of information about the past and the currently studied country, form an integral system of ideas about realities, traditions, customs, which greatly facilitates the process of immersion in the German-speaking sociocultural space, justifiably.

Key words: culture, mentality, intercultural communication, intercultural orientation, reality, didactic and methodological principles of German Language teaching.

Постановка проблеми. Зміна парадигми освітньої діяльності з предметної на особистісно зорієнтовану набуває все більшої значущості у руслі наслідування ціннісних стрижнів європейських країн. Модернізація освітніх технологій вищої школи передбачає пошук нових способів виявлення природних задатків, здібностей студентів, спостереження за їхньою готовністю до самостійного досягнення визначених надзавдань та орієнтирів навчально-пізнавальної діяльності. Загально визнано, що дієвість методики навчання базується на тих методах і прийомах, які залучають когнітивну діяльність студента на заняттях з іноземної мови. Так, у матеріалах курсу підвищення кваліфікації для викладачів німецької мови «Deutsch lehren lernen» від Гете-інституту з-поміж дидактично-методичних принципів викладання німецької мови увиразнено принцип міжкультурної орієнтації занять, що передбачає вмонтованість мовленнєвої діяльності у культурні соціальні контексти. Саме тому, як зазначають дослідники, суттєво моделювати навчальні ситуації, завдяки яким студенти дізнаються про культурну зумовленість комунікації іноземною мовою, водночас простежуючи подібність і відмінність з рідною, здобувають ті комунікативні стратегії й знання, що орієнтують у реаліях німецькомовного простору (Ende, 2013: 26–32).

Аналіз досліджень. Попри пильну увагу до питань формування міжкультурної компетенції у процесі навчання іншомовного спілкування, різних механізмів її реалізації (Бондарчук, 2021), (Івасюк, 2018), (Мігірін, 2015), (Рокоман, 2013), (Філонова, 2012), ін.) деякі сутнісні аспекти цієї проблеми досі лишаються мало дослідженими. І донині на педагогічному узбіччі знаходиться проблема специфіки застосування принципу між-

культурної орієнтації під час викладання німецької мови у виші, що й potwierджує **актуальність обраної теми.** Так, потребує уточнення не тільки теоретичне осмислення технологій вищезазначеного принципу, доцільність їх використання у вищій школі, а й загалом результативність в освітніх інституціях.

Мета статті – аналіз специфіки принципу «міжкультурної орієнтації» на заняттях з німецької мови. Поставлена мета передбачає розв’язання таких завдань:

1) подати сучасне потрактування поняття «міжкультурна комунікація» в контексті освітнього дискурсу;

2) оприяти способи реалізації принципу міжкультурної орієнтації на заняттях з німецької мови;

3) увиразнити специфіку послуговування цим принципом у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. У сучасній науковій парадигмі тенденція викладання іноземної мови як діалогу культур, зважаючи на різні відтінки національного менталітету, набуває особливого значення. Мова – це не тільки засіб передачі інформації, а й віддзеркалення національно-культурної поведінки, тому знання мови й володіння нею далеко не тотожні поняття. Якщо перше є природним явищем, то знання – усвідомлене сприйняття мови як джерела знань про світ, закарбовані у способах вираження (лексичі, фразеології, граматиці та ін.). Тільки у процесі порівняння зазвичай оприятлено глибоке знання про мову.

Й.-В. Гете наголошував: «Хто не знає чужих мов, не має уявлення і про свою», тому знання мов у цьому смислі виформовує міжкультурну компетентність. Щоб досягти комунікативної успішності, необхідне не тільки володіння іншою

мовою, а й знання мовного й культурного кодів. Загальновідомо, що дві національні культури повністю ніколи не збігаються. Саме тому результативність навчання німецької мови базується на діалозі іноземної та рідної культур, інтегрованому вивченні культури й мови Німеччини та знаннях про Батьківщину. Це уможливило розуміння студентами світогляду німецького народу як носія мови, виформовує цілісну систему уявлень про традиції, звичаї та реалії країни.

Услід В. Філоновій, висновуємо, що ключові завдання занять із іноземної мови у вищій школі – це опанування знань про історію, культуру, реалії, традиції країни, мова якої вивчається; усвідомлення суті лінгвальних явищ, іншої світоглядної системи; залучення до діалогу культур; зіставлення явищ іноземної мови з рідною (Філонова, 2012: 43).

Цьому сприяє залучення до навчального середовища ситуативного моделювання міжкультурних ситуацій. Завдання педагога – продумане використання вправ, спрямованих на формування навичок міжкультурної компетенції. З-поміж таких – тренувальні вправи комунікативного та дослідницького характеру, зокрема: вивчення мовних одиниць і граматичних структур у діалогових ситуаціях; листування електронною поштою, спілкування по скайпу, в чаті, форумі; розв'язання лінгвістичних та лінгвокраїнознавчих завдань; дослідницькі та творчі проекти; аналіз автентичних матеріалів (Івасюк, 2018: 139).

Межі педагогічного дискурсу на заняттях німецької мови розширює і технологія *лінгвістичного коучингу*, позаяк він сприяє швидкому досягненню вищого рівня засвоєння і володіння іноземною мовою. Мотивуюча роль коуча-викладача оприявлює завдання, спрямовані на розкриття внутрішніх здібностей студента, потенціалу для розв'язання тих завдань, які викликали труднощі. Доцільним для цього, вважаємо, конструктивний діалог між викладачем і студентом в атмосфері неконфліктної дискусії. Кожен студент, залучений педагогом низкою запитань до активної комунікації, має змогу корегувати, доповнювати відповіді інших, апелюючи до особистих інтелектуальних резервів. Спілкування «у стилі «коучинг» передбачає щире зацікавлення студентами, неупередженості, емоційної компетентності, активного і глибинного слухання (Горук, 2015: 105).

Варто пам'ятати, що в майбутній професійній діяльності студенти матимуть справу не тільки з німецькою мовою, а й з культурою Німеччини, тому на заняттях із іноземної мови важливо навчити розуміння особливостей інших націо-

нальностей, релігій, цінностей задля функціонування мультикультурної дійсності.

Місткий «методичний арсенал» принципу *міжкультурної орієнтації* уможливило об'єктивне сприйняття чужої культури, подолання упереджень та стереотипів у спілкуванні. Розглянемо найбільш вдалі, на нашу думку, способи його реалізації на заняттях із німецької мови. Так, *робота з автентичними текстами* про ментальні, культурні, історичні, географічні реалії Німеччини формує не тільки нові світоглядні орієнтири, а й емпатію, культурне співпереживання тих чи тих подій. Саме знання текстів художньої літератури країни, мова якої вивчається, уможливило розуміння психоментальних характеристик народу.

Накопичуючи інформацію про національні стереотипи поведінки народу, його історію, текст не тільки оприявлює культуру, а є одночасно наслідком її розвитку в певний період. Простір художнього тексту відображає особливості лінгвокультурного осереддя, до якого письменник сам належить, а в художньому тексті віддзеркалено усі особливості життя, побуту етносу, який описує автор.

Кожен текст – це набір специфічних сигналів, що автоматично викликають у реципієнта значну кількість асоціацій, саме тому для розуміння іншомовного тексту необхідно знати значущі етнокультурні коди, якими він був зашифрований. Учені неодноразово наголошували на тісному взаємозв'язку семантичної структури тексту і мовно-культурної картини світу. Цілком поділяємо думку Є. Бартмінського, що в актах мови й мовної комунікації тексти – це інтенційна актуалізація системи норм і цінностей картини світу (Bartmiński, 1998: 17). Мова художнього твору уможливило перехід від внутрішньосистемного аналізу лінгвальних одиниць до глибинних смислів національної концептосфери, багатство якої значною мірою залежить від багатства фольклору, релігії, літератури, науки, мистецтва.

Студенти як читачі мають змогу долучитися до пошуку базових цінностей, поведінкових патернів, прожити емоції. Звичайно, щоб досягти мети, викладачеві необхідно підібрати такий текст, щоб у процесі опрацювання читач опинився між двох культур. Як приклад, О. Бондарчук радить книжку К. Ленкової «Grenzgebiete. Eine Kindheit zwischen Ost und West», де у формі простого діалогу двох дітей розкрито складну тему поділу Німеччини на ФРН і НДР, Берлінську стіну та інші історичні події (Бондарчук, 2021: 194). Ця книжка привертає до себе увагу ще й тим, що авторка у висеннях тлумачить деякі терміни та історичні дати.

Не менш дієвий спосіб дидактично-методичного принципу міжкультурної орієнтації) – *підготовка і презентація студентських проєктів* на теми ключових віх історії Німеччини, їхнього впливу на аксіологічну систему різних поколінь; дослідження життєвого і творчого шляху видатних постатей країни, мова якої вивчається та ін.

Важливим під час такого виду діяльності є ґрунтовне вивчення етнокультурних реалій Німеччини, що, безумовно, сприяє орієнтуванню в соціокультурному просторі. Приблизними темами проєктів можуть бути:

1. Реалії-антропоніми.
2. Реалії-глутоніми.
3. Реалії-естематоніми.
4. Реалії-топоніми.
5. Артефактні реалії та ін.

Пильна увага до вивчення етнокультурних реалій Німеччини зумовлена тим, що вони чи не найяскравіші репрезентанти культури країни, мова якої вивчається. Це ті специфічні, властиві тільки певному народу, лексеми, назви предметів духовної, матеріальної культури. Ці слова, яскраво репрезентуючи соціальноісторичні особливості нації, країни, експлікують національний, місцевий колорит і не мають точних відповідників в інших мовах.

Здавалося б, на перший погляд, що виокремлення таких репрезентантів етнокультурних реалій, як глутоніми та естематоніми є несуттєвим, однак, поділяючи думку дослідників, цілком можемо стверджувати, що ЇЖА – це той «тотальний» суспільний феномен, у якому «знаходять своє вираження всі види соціальних установ відразу: релігійні, правові та моральні..., економічні; не кажучи вже про естетичні» (Mauss, 1968: 17–18).

Так, з-поміж реалій-глутонімів, які ілюструють гастрономічну сферу власне Німеччини, можна виокремити такі: *die Mettwurst* – «копчена ковбаса з нежирного м'яса»; *die Weißwurst* – «копчена білі ковбаски з додаванням цибулі, яєчного білка, лимонної цедри, трав»; *Sauerkraut* – «кисла капуста»; *Schwarzwäldertorte* – «торт «Чорний ліс»; *Stollen* або *Christstollen* – «традиційна німецька різдвяна випічка з родзинками, цукатами або маком чи горіхами»; *der Hoppelpoppe* – «картопля та шинка, залиті яйцем»; *Hackepeterm* – «рубане м'ясо з прянощами, яке їдять у сирому вигляді»; *der Pumpernickel* – «житній хліб грубого помелу, без кірки з солодкуватим присмаком»; *der Eintopf* – «густий суп із м'ясом, горохом, квасолею чи іншими овочами»; *die kalte Ente* – «холодний крешон (суміш білого і шипучого вина з лимонним соком і цукром)» та ін.

Доречним, на наш погляд, є розгляд естематонімих реалій, оскільки естематоніми («найменування одягу»), супроводжуючи життя людини від народження до смерті, маркують різноманітні антропологічні характеристики, «висвічують» соціальний статус носія, гендерну належність, і, що важливо, звичаї (Бондар, 2018: 51). Протягом не одного десятиліття елементи костюма народу Німеччини істотно змінилися, тому багато лексем перейшли до пасивного словника, але експліковані у художніх творах, несуть інформаційне наповнення про звичаї і культуру етносу. Прикладами естематонімих реалій можуть бути: *der Skillerkragen* – «відкритий великий білий комір»; *das Dirndlkleid* – «картате жіноче плаття з широкою спідницею»; *der Tirolhut* – «тірольський капелюх з пером»; *der Knickerbocker* – «штани-гольф»; *das Mieder* – «чорна жилетка з сріблястими гачками» та ін.

Продуктивним є і дослідження німецького фольклору (казок, фразем та ін.), виокремлення на їхній основі спільних для двох ментальностей цінностей та архетипів. Для формування МКК доцільно застосовувати моделювання у рольових іграх міжкультурних ситуацій, обговорювати стереотипи щодо української та німецької ментальностей.

Сучасний світ технічного оснащення надає величезну базу для роботи над формуванням міжкультурної орієнтації – фільми, музику, книги, – що надзвичайно спрощує й уможливорює ґрунтовне вивчення й аналіз відеоматеріалів та публікацій на тему реалій життя німецької молоді, створення соціологічного портрета пересічних представників українського та німецького народів.

Техногенне сьогодення дає змогу зреалізувати *круглі столи* спільно з німецькими студентами, *віртуальні подорожі* або відвідини музеїв, концертів, виставок онлайн. Так, під час ознайомлення з визначними пам'ятками Німеччини, можна залучити в процес дидактизації такі завдання: занотувати пам'ятки, які бачать на відео; зібрати інформацію в Інтернеті про туристичні місця Німеччини тощо.

Дієвий спосіб реалізації принципу міжкультурної орієнтації – проведення *занять, присвячених національним святкам Німеччини*, із залученням ментальних атрибутів, традицій, кулінарії, одягу тощо.

Досить близьким за своєю специфікою є *проведення вечорів німецької культури*, підготовка яких передбачає заохочення студентів до перекладу віршів видатних письменників країни, мова якої вивчається, виконання пісень в оригіналі.

Як зауважують О. Бондарчук, Л. Пасик, Л. Рись, сучасні пісні, як «вдалий інструмент для передачі МКК», репрезентуючи особливості суспільства, вносять різномайття в хід заняття і мотивують до вивчення іноземної (Бондарчук, 2021: 194). Як приклад для розгляду, дослідниці пропонують пісню Alfa Gun «Berlin, Berlin». Текст цього музичного твору оприявлює мультикультурну столицю Німеччини, визначні її місця, пам'ятки, стереотипи про місцеве населення. «Ich bin mehr Berliner als Deutscher oder Türke», – наголошує виконавець (турок за походженням), чим увиразнює рівність прав представників різних національностей.

Досить продуктивним щодо актуалізації та засвоєння нових знань щодо ціннісних установок, поведінки, психології, ментальних характеристик є перегляд документальних і художніх фільмів мовою оригіналу.

Висновки. Отже, надзавдання викладача мовних дисциплін у вищій школі – розвиток здатності у

студентів до безконфліктної міжкультурної взаємодії, уміння нормативного й доречного використання німецькомовних засобів для втілення інтенцій у комунікативних ситуаціях. Послугування на заняттях з іноземної мови дидактично-методичним принципом *міжкультурної орієнтації*, безумовно, сприяє не тільки збагаченню знань, а й розширенню світогляду студентів, полегшує їх входження в німецькомовний соціокультурний простір.

З-поміж строкатого континууму способів реалізації принципу *міжкультурної орієнтації* на заняттях із німецької мови у вищій школі магістральну позицію займають: *робота з автентичними текстами, дослідження німецького фольклору, підготовка і презентація проєктів, аналіз відеоматеріалів та публікацій, круглі столи, віртуальні подорожі, проведення вечорів німецької культури та ін.*, що є не тільки запорукою активізації пізнавальної діяльності, а й забезпечують синтез якісної мовної освіти й оволодіння інформацією про минуле й сьогочасся Німеччини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар Н.В. Базові концепти української ментальності у творчості братів Тютюнників : дис. ... канд. філол. наук. Полтава ; Запоріжжя, 2018. 224 с.
2. Бондарчук О. Ю., Пасик Л. А., Рись Л. Ф. Особливості формування міжкультурної компетентності на заняттях із німецької мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 37. Том 1. С. 190–196.
3. Горук Н. М. Коучинг як ефективна технологія формування самоосвітньої компетентності студентів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 2015. № 11. С. 99–104.
4. Івасюк Г. О. Міжкультурна орієнтація як дидактично-методичний принцип на заняттях з німецької мови. *Мова*, 2018. № 29. С. 137–141.
5. Мігірін П. І. Навчання іноземної мови як діалогу різних культур. Науковий блог. Національний університет «Острозька академія». Острог, 2015. URL: <https://naub.oa.edu.ua/>
6. Рокоман Є. О. Формування толерантності та міжкультурної комунікації в процесі соціалізації учнів на уроках іноземної мови. *Таврійський вісник освіти*. Херсон : Херсонська академія неперервної освіти, 2013. № 3 (43). С. 159–163.
7. Філонова В. Міжкультурна комунікація та вивчення іноземних мов. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Східні мови та літератури*. Київ, 2012. № 18. С. 41–43.
8. Bartmiński J. Tekst jako przedmiot tekstologii lingwistycznej. *Tekst. Problemy teoretyczne* / red. J. Bartmiński, B. Boniecka. Lublin, 1998. S. 9–26.
9. Mauss M. Die Gabe: Form und Funktion des Austausch in archaischen Gesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1968. 185 s.
10. Ende K., Grotjahn R., Kleppin K., Mohr I. Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung (Fort- und Weiterbildung weltweit). Stuttgart : Ernst Klett Sprachen, 2013. DLL_Band 6. 152 s.

REFERENCES

1. Bondar N. V. Bazovi kontsepty ukrayinskoyi mentalnosti u tvorchosti brativ Tyutyunnykiv [Basic concepts of Ukrainian mentality in Tiutyunnyk brothers works]. Qualification scientific work as manuscript. Poltava; Zaporizhzhya, 2018. 224 p. [in Ukrainian].
2. Bondarchuk O. Yu., Pasyk L. A., Rys L. F. Osoblyvosti formuvannya mizhkulturnoyi kompetentnosti na zanyattakh iz nimetskoyi movy [Peculiarities of the formation of intercultural competence in German language classes]. Humanities science current issues. Drohobych : Helvetyka, 2021. Vyp. 37. T. 1. Pp. 190–196 [in Ukrainian].
3. Horuk N. M. Kouchynh yak efektyvna tekhnolohiya formuvannya samoosvitnoyi kompetentnosti studentiv [Coaching as an effective technology for forming students self-educational competence]. Problems of modern teacher training, 2015. № 11. Pp. 99–104 [in Ukrainian].
4. Ivasyuk H. O. Mizhkulturna oriyentatsiya yak dydaktychno-metodychnyy pryntsyp na zanyattakh z nimetskoyi movy [Intercultural orientation as a didactic-methodical principle in German language classes]. Language, 2018. № 29. Pp. 137–141 [in Ukrainian].

5. Mihirin P. I. Navchannya inozemnoyi movy yak dialohu riznykh kultur [Teaching a foreign language as a dialogue of different cultures]. Scientific blog. National University of Ostroh Academy. Ostroh, 2015. URL: <https://naub.oa.edu.ua/> [in Ukrainian].

6. Rokoman YE. O. Formuvannya tolerantnosti ta mizhkulturnoyi komunikatsiyi v protsesi sotsializatsiyi uchniv na urokakh inozemnoyi movy [Formation of Tolerance and Intercultural Communication in the Process of Students Socialization in Foreign Language Lessons]. Taurian Journal of Education. Kherson : Academy of Continuing Education, 2013. Vol. 3 (43). Pp. 159–163 [in Ukrainian].

7. Filonova V. Mizhkulturna komunikatsiya ta vyvchennya inozemnykh mov [Intercultural Communication and the Study of Foreign Languages]. Bulletin of the Taras Shevchenko National University of Kyiv. Oriental languages and literatures. Kyiv, 2012. № 18. Pp. 41–43 [in Ukrainian].

8. Bartmiński J. Tekst jako przedmiot tekstologii lingwistycznej [Text as a subject of linguistic textology]. Text. Theoretical problems / J. Bartmiński, B. Boniecka. Lublin, 1998. Pp. 9–26 [in Polish].

9. Mauss M. Die Gabe: Form und Funktion des Austausches in archaischen Gesellschaften [The Gift: Form and Function of Exchange in Archaic Societies]. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1968. 185 p. [in Deutsch].

10. Ende K., Grotjahn R., Kleppin K., Mohr I. Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung (Fort- und Weiterbildung weltweit) [Curricular specifications and lesson planning (further education and training worldwide)]. Stuttgart : Ernst Klett Sprachen, 2013. DLL_Voll. 6. 152 p. [in Deutsch].

УДК 811.133.1'367.626.1:811.161.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/56-4-4>

Світлана ГАЛАУР,

orcid.org/0000-0002-9333-3052

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов

Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

(Полтава, Україна) *svitlana.galaur@gmail.com*

Алла БОЛОТНИКОВА,

orcid.org/0000-0003-4781-7475

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов

Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

(Полтава, Україна) *a.p.bolotnikova@gmail.com*

ОСОБОВІ ЗАЙМЕННИКИ У ФОРМАХ І РЕГІСТРАХ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ: МЕТОДИЧНИЙ КОМЕНТАР НА ТЛІ УКРАЇНСЬКОМОВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ

У статті проаналізовано особові займенники у французькій мові, зокрема приділено особливу увагу їх стилістичному вживанню. Тему обрано у зв'язку з тим, що займенник домінує на всіх етапах вивчення будь-якої мови, зокрема і французької, є актуальним як на початковому етапі ознайомлення з іноземною мовою, так і на тих етапах, коли учні вже готові сприймати його прагматичні характеристики.

Мета статті – з'ясувати особливості вживання особових займенників у письмовій та усній формах сучасної французької мови на тлі її основних реєстрів – стандартного, високого, фамільярного та просторічного, запропонувати вправи з опорою на українськомовні компетенції учнів.

Вивчення стилістичних функцій займенника у французькій мові слід розпочати зі спостереження за переносним уживанням цієї частини мови в рідній мові – українській, що сприятиме точнішому структуруванню матеріалу та успішному засвоєнню його. Цікавим стане інформація про «етикетне ми», пошанну множини, історичні коментарі про змішування форм «ти» і «ви».

Спостереження над займенниками французької мови слід розпочинати з письмового її варіанту, а завершувати усним. Учні мають розв'язати питання вживання займенника «оп» в обох формах мови, супроводження особовими займенниками розділових, реалізації особовими займенниками специфічних прагматичних значень у фамільярному різновиді мови тощо.

Для кращого засвоєння матеріалу вчитель може представити різноманітні вправи, зокрема на визначення типу співрозмовника в представлених прикладах, на пошук відповідників французьким фразеологізмам, на порівняння стилістичного вживання особових займенників у формах і реєстрах французької мови, на встановлення функцій впливу на співрозмовника за допомогою особових займенників і т. д.

Дослідження потверджує той факт, що знання про особові займенники буде неповним, якщо не брати до уваги їхнє функціонування в письмовій та усній формах французької мови, її стандартному та фамільярному реєстрах з огляду на українськомовні компетенції. Стилiстичний матерiал слiд подавати цiлеспрямовано, репрезентуючи широке застосування особових займенників, їхню рiзносторонню прагматику, що потребує належного спостереження та коментування з боку учнiв.

Ключові слова: *форми французької мови, реєстри французької мови, особові займенники, стилістичні функції особових займенників, прагматика займенників.*

Svitlana HALAUR,
orcid.org/0000-0002-9333-3052
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of General Linguistics and Foreign Languages
National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»
(Poltava, Ukraine) svitlana.galaur@gmail.com

Alla BOLOTNIKOVA,
orcid.org/0000-0003-4781-7475
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the General Linguistics and Foreign Languages Department
National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»
(Poltava, Ukraine) a.p.bolotnikova@gmail.com

PERSONAL PRONOUNS IN THE FORMS AND REGISTERS OF THE FRENCH LANGUAGE: A METHODOLOGICAL COMMENT ON THE BACKGROUND OF UKRAINIAN LANGUAGE COMPETENCES

The article is attempt to analyze personal pronouns in the French language, in particular, special attention is paid to their stylistic usage. The topic was chosen due to the fact that pronoun dominates at all stages of learning any language, including French, is relevant both at the initial stage of learning a foreign language and at those stages when students are ready to perceive its pragmatic characteristics.

The purpose of the article is to find out peculiarities of personal pronouns usage in written and spoken forms of the modern French language against the background of its main registers – standard, high, familiar and colloquial, to offer exercises based on students' Ukrainian language competences.

Studying of stylistic functions of pronoun in the French language should be started by observing figurative usage of this part of the language in the native language – Ukrainian, which will contribute to a more precise structuring of the material and its successful assimilation. Information about the «nous etiquette», the honorable plural, historical comments about mixing forms «tu» and «vous» will be interesting.

Observing pronouns of the French language should begin with its written form, and end with the oral form. Students have to resolve the issue of usage of the pronoun «on» in both forms of the language, partitive pronouns, accompanied by personal ones, the implementation of specific pragmatic meanings by personal pronouns in the familiar register of the language, etc.

For better assimilation of the material, teacher can present various exercises, in particular, to determine a type of the interlocutor in presented examples, to search for equivalents of French phraseological units, to compare stylistic usage of personal pronouns in forms and registers of the French language, to establish functions of influencing the interlocutor with the help of personal pronouns, etc.

The study confirms the fact that knowledge about personal pronouns will be incomplete if we do not take into account their functioning in written and spoken forms of the French language, its standard and familiar registers with regard to Ukrainian language competences. Stylistic material should be presented purposefully, representing wide usage of personal pronouns, their versatile pragmatics, which requires proper observation and commenting by students.

Key words: forms of the French language, registers of the French language, personal pronouns, stylistic functions of personal pronouns, pragmatics of pronouns.

Постановка проблеми. Особові займенники – це ті мовні одиниці, які домінують на початковому етапі вивчення будь-якої мови, зокрема і французької. Вони важливі для розуміння побудови французького речення, особливостей відмінювання французьких дієслів. Водночас уживання особових займенників у мові демонструє широкий спектр їх варіювання відповідно до форми мови – усної чи писемної, а також реєстру – «вияву (різновиду) дискурсу (тексту), що сформувався під впливом ситуативного контексту в спілкуванні соціалізованих особистостей», «реалізації дискурсу (тексту) в конкретній конситуації спілкування, в основі котрої лежать імпліковані в

комунікативній компетенції мовців правила (конвенції, звички) спілкування» (Бацевич, 2002: 320). Розуміння учнями специфічних стилістичних явищ, безперечно, тісно пов'язане з українськомовними компетенціями, тому вивчення теми буде доречним у старших класах, коли лінгвостилістичні і прагматичні явища стають пріоритетними в структурі мовознавчих дисциплін.

Аналіз досліджень. До функціонування займенників у формах і реєстрах мови сучасні українські дослідники виявляють інтерес, проте спорадичний. Українських учених приваблюють передовсім теми реалізації особистими займенниками фамільярного відтінку (Кабакова, 2020),

соціокультурний вияв їхнього чергування в мовленні (Ігнатова, 2014), тому тема, на наш погляд потребує розвитку й поглиблення знань.

Мета статті – з'ясувати особливості вживання особових займенників у письмовій та усній формах сучасної французької мови на тлі її основних реєстрів – стандартного, високого, фамільярного та просторічного, запропонувати вправи з опорою на українськомовні компетенції учнів.

Виклад основного матеріалу. Сучасна французька мова представлена двома формами – усною та письмовою і чотирма реєстрами. Останні в сучасних працях (див., наприклад, (Chollet, Robert, 2017; 2018), диференційовані на стандартний, високий, фамільярний та просторічний). Очевидно, що, як і в рідній мові, особові займенники демонструватимуть відмінності у вживанні залежно від форми чи реєстру французької мови.

На початку ознайомлення з темою «Особові займенники у французькій мові» слід приділити певну увагу специфічному стилістичному функціонуванню цих лексико-граматичних категорій в українській мові. Можна бути впевненим, що почерпнута в результаті спільних дослідницьких дій інформація матиме фактор несподіваності, а тому дітей зацікавить, а вчителів дасть змогу належним чином структурувати мовний матеріал і коректно його подати.

Так, в українській мові, як і у французькій, існують випадки переносного вживання особових займенників, і непоодинокі. Усім відомо, наприклад, що в науковому стилі функцію займенника «я» виконує займенник «ми» (так зване «етикетне ми» (Волкотруб, 2002:104)), реалізуючи конкретні текстові завдання: сприяти пом'якшенню дискусії (Kordić, 1999:126), виявити соціальне призначення автора (Ясакова, 2017:123), маніфестувати інклюзію, за умов якої в тексті експліковано діалогічність, тобто експліцитно зреалізовано зв'язок адресата з адресантом (Наєнко, 2012: 125): *Ми зацентаємо увагу детальніше на цій проблемі; Ми вже порушували це питання в першому розділі; Як приклад ми розглянемо вживання прийменників у науковому стилі.* Займенник першої особи «ми» може також уживатися в значенні інших осіб, найчастіше із семантикою другої особи однини і множини з метою створення відтінка поблажливості, співчуття. Пошання множини в українській мові досить часто представлена другою та третьою особами множини, і цей стилістичний відтінок можна спостерігати в мовленні людей старшого покоління.

Вправа 1. Прокоментуйте стилістичне вживання особових займенників у таких прикладах:

Нам би хотілося детальніше розглянути це питання; – Як ми себе почуваємо? Добре? Я так і думала, – Поліна Іванівна підвела на Настю очі. – Ну чого мовчите? Погано спали? (Л. Романюк); Чого ви, тітко, смієтесь? (І. Карпенко-Карий); Вони [батько] інколи бувають-таки дуже добрі (М. Кропивницький).

З огляду на поданий матеріал, слід наголосити на скороченню побутування пошанної множини в сучасному українському середовищі (особливо в третій особі) та надати історичний коментар щодо політичної функції граматичної пари «ти – ви», яку спостережено у Франції під час революцій 1789–1795 рр. і пізніше. Учням цікаво буде дізнатися, що робесп'єрівці запровадили повсюдне вживання займенника «ти» замість пошанного «Ви», уважаючи це сигналом «достеменної рівності» й утвердженням «братерства», про що свідчить протокол засідання Революційного комітету департаменту Тарн:

1) слово «ви» у займенниках і дієсловах, коли йдеться про одну особу, викинути з мови вільних французів і в усіх випадках замінити на слово «ти»;

2) у всіх актах, як публічних, так і приватних, писати, коли йдеться про одну особу, замість «ви», слово «ти».

3) цю постанову віддрукувати, опублікувати й розіслати всім народним товариствам та урядовим установам Тарнського департаменту (див. про це: (Фаріон 2013: 239)). Нині у Франції пошанне ви замість ти в розмовному варіанті функціонує досить рідко, лише під час звертання до невідомої особи.

По-різному використовували звертання «ти» і «ви» президенти Франції. Зокрема, надавали перевагу «vous» і Франсуа Міттеран, і Жак Ширак, а інцидент із займенником «tu», переконані дослідники, «став одним з визначальних щодо поразки Ніколя Саркозі в президентських виборах 2012 року» (Ігнатова 2014: 36).

1. Розглянувши граматичний матеріал про особові займенники рідної мови, варто продовжувати спостереження над ним у текстах французької. Логічним би було запропонувати учням спочатку зразки письмового варіанту французької мови. Цікавим відкриттям стане той факт, що на місці першої особи однини як форма скромності, замість займенника «pous», може функціонувати займенник «on»: *Dans cet ouvrage, on s'est efforcé d'analyser les transformations sociologiques des*

dernières années. = Dans cet ouvrage, je me suis efforcé d'analyser les transformations sociologiques des dernières années. = Dans cet ouvrage, nous nous sommes efforcés d'analyser les transformations sociologiques des dernières années. Корисним буде пояснення стосовно узгодження (див: Chollet, Robert, 2018: 8)): якщо автором є жінка чи йдеться про кількох авторів, треба дотримуватися узгодження із займенником «on»: *On s'est efforcée...; On s'est efforcé(e)s...*

Учні можуть також зробити висновки, що коли носії французької мови вагаються між вибором «tu» чи «vous», вони можуть використовувати займенник «on» у значенні другої особи. Прімітно, що цей займенник превалюватиме тоді, коли мовець звертається до дітей чи до дорослих осіб, до яких виявляють інфантильне ставлення.

Вправа 2. Поясніть, хто міг би бути співрозмовником у цих прикладах:

Alors, on es en vacances?; On a été bien sage aujourd'hui?; On se dépêche; C'est à cette heure-là qu'on arrive?

У письмовій формі французької мови займенник on може бути помічений ще в таких випадках:

– якщо він позначає колективне «nous»: *On ne saurait trop insister sur l'obligation de respecter les délais. = Nous (l'entreprise, la société) ne saurions trop insister sur l'obligation de respecter les délais;*

– якщо він є складником фразеологічних одиниць, уживаних у письмовій французькій мові: *Ne vous occupez pas des qu'en dira-t-on.*

Вправа 3. Знайдіть українські відповідники французьких фразеологізмів:

On a souvent besoin d'un plus petit que soi; On n'attrape pas les mooches avec du vinaigre; On ne prête qu'aux riches; On ne fait pas d'omelette sans casser des oeufs; On ne peut pas être à la fois au four et au moulin.

Порушуючи питання письмової форми французької мови та займенника «on», необхідно наголосити й на варіанті «l'on», що є можливим після голосної (насамперед після слів et, ou, où, que, qui, quoi, si): *Si l'on ajoute les frais de transport, l'opération n'est plus rentable.* «L'on» є активним у реченнях перед дієсловами, які починаються афіксами *con-*, *com-*: *C'est ici que l'on conserve les archives nationales.* Зазвичай «l'on» не фіксують ні на початку речення, ні після *dont*, ні перед словом, що починається з *l*.

Вправа 4. Поясніть можливість / неможливість уживання l'on у таких прикладах:

Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement; C'est une invention dont on parlera encore longtemps; Tout devient clair si on lit ce livre.

Аналізування зразків розмовного варіанту французької мови слід розпочинати з того факту, що в цьому різновиді мови досліджувані лексикограматичні одиниці *je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils, elle* не завжди вимовляємо так, як пишемо, та і їхнє вживання може бути іншим, ніж у письмовій французькій.

Так, опрацьовуючи першу особу однини та множини, слід наголосити, що в усній формі французької мови займенник «je» досить часто задублюють займенником *moi* на початку чи в кінці фрази: *Moi, j'aimerais aller à Paris. J'aime l'architecture française, moi.* Цікавим фактом для учнів стане заміщення займенників «je» і «nous» займенником «on»: *Vous avez du mal à respirer. On va soigner ça; Claire et moi, on va déménager.*

Цікавлячись другою особою, школярам необхідно представити тексти, де займенник «on» може замінювати «tu» і «vous», коли йдеться про:

– дітей: *Bonjour, mon petit garçon, on travaille bien à l'école?;*

– мовця, що поводить себе як дитина (наприклад, у розмові між медсестрою та хворим): *Bonjour, on a bien dormi cette nuit?;*

– сумніви між вибором *tu* чи *vous*: *Alors, on es ten vacances?*

Можна звернути увагу й на той факт, що подеколи на місці «vous» функціонують займенники *il, elle, ils, elles*: *Ces dames ont bien déjeuné? Elles prendront un café?*

Вправа 5. Порівняйте стилістичне вживання займенників другої особи в письмовому та усному різновидах французької мови.

Третя особа стане цікавою з таких позицій:

– якщо «on» є неозначеним займенником, він маркує третю особу (хтось, якісь особи, люди): *On parle espagnole à Cuba.* Слід узяти до уваги, що лише контекст зможе вирізнити, про яку особу йдеться – першу чи третю: *On dîne tard en Espagne (les Espagnols); On dîne tard dans ma famille (nous);*

– подеколи третю особу може репрезентувати займенник «tu»: *N'insiste pas, Luc. Je n'ai pas le temps de t'aider. Quand tu as un bébé de huit mois, tu n'es pas trop disponible. = N'insiste pas, Luc. Je n'ai pas le temps de t'aider. Quand on a un bébé de huit mois, on n'est pas trop disponible.*

Студіюючи стилістичне вживання особових займенників, можна додатково розглянути їхню участь у синтаксичних конструкціях з особливим стилістичним маркуванням, зокрема таку:

– одним із способів акцентуації у французькому реченні є позиціонування елемента фрази на її початку, подеколи в кінці, та уточнення

важливої функції цього елемента за допомогою займенника: *Mon ordonnanceur, il commence à être vieux;*

– розділові займенники – *moi, toi, lui, elle, nous, vous, eux, elles* – можуть використовуватися в стандартній розмовній мові для висловлення протиставлення / зіставлення. Їх супроводжують у цьому разі відповідні особові займенники: *Moi, je suis française; mais mon mari, lui, il est espagnole.* Попри те, що «он» є особовим займенником, у функції розділового займенника постає «nous»: *Vous, vous aimez partir en vacances à la mer; mais nous, on préfère la montagne.* Трапляються випадки, коли іменник може розташовуватися між двома займенниками: *Vous, les étudiants français, vous pouvez partir; mais vous, les étudiants ERASMUS, restez encore un peu;*

– у фамільярному варіанті французької мови розділовий займенник не завжди маркує протиставлення / зіставлення. Він передовсім фокусуватиме наполягання та обійматиме позицію на початку чи в кінці речення: *Et toi, tu es d'accord? Tu es d'accord, toi?*

Вправа 6. Висловіть наполягання за допомогою розділових займенників *moi, toi* або *vous* у кінці речення.

- J'ai froid. → J'ai froid, moi.
 Tu le crois? →
 On ne vous dit jamais rien. →
 Vas-y! →

Окреме місце в структурі заняття слід уналежити займеннику «он» та його функціонуванню в усній та письмовій формах французької мови. Учні мають зробити висновок, що цей займенник уживаний передовсім у розмовному мовленні та може заміщувати всі особи, однак найчастіше він замінює займенник «nous»: *On a visité Paris. = Nous avons visité Paris* та трохи рідше, у фамільярному реєстрі, цей займенник постає у функції першої особи однини «je»: *On y va, on y va. = J'arrive.* У письмовій французькій цей займенник неозначений і може замінювати *quelqu'un, ils* чи *des personnes, les gens*: *En France, on boit du vin rouge avec le fromage. = En France, les gens boivent du vin rouge avec le fromage; Dans sa famille, on est très sportif. = Dans sa famille, ils sont très sportifs.*

Вправа 7. Чи треба узгоджувати прикметник або дієприкметник у таких реченнях?

On est venu de toute la région pour visiter l'exposition.

On est bilingue dans ce pays.

Висновки. Отже, знання про особові займенники буде неповним, якщо не брати до уваги їхнє функціонування в письмовій та усній формах французької мови, її стандартному та фамільярному реєстрах з огляду на українськомовні компетенції. Цей стилістичний матеріал оприявлює широке застосування особових займенників, їхню різносторонню прагматику, що потребує належного спостереження та коментування з боку учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацевич Ф. Регістр як текстова категорія: аспекти ідіостилію. *Культура народів Причорномор'я*. 2002. № 32. С. 320–324.
2. Волкотруб Г. Стилїстика ділової мови: навч. посіб. Київ : МАУП, 2002. 208 с.
3. Ігнатова О. Звертання на «ти» і на «ви» у французькій мові: соціокультурний підхід. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Іноземна філологія*. 2014. № 1. С. 35–37.
4. Кабакова Д. Різномірні особливості кліше французького літературно-розмовного мовлення. *Філологічні студії*: збірник статей студентів, магістрантів, молодих учених. Суми : СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2020. С. 58–62.
5. Насенко Г. Адресантність наукових текстів середньоукраїнського періоду. *Українська мова*. 2012. № 2. С. 112–128.
6. Фаріон І. Мовна норма: знищення, пошук, віднова. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2013. 332 с.
7. Ясакова Н. Ми замість я: семантика і прагматика. *Мова: класичне – модерне – постмодерне*. 2017. Вип. 3. С. 121–131.
8. Chollet I., Robert J.-M. *Le français écrit*. Paris : Ellipses Edition Marketing S.A., 2018. 282 p.
9. Chollet I., Robert J.-M. *Le français parlé*. Paris : Ellipses Edition Marketing S.A., 2017. 264 p.
10. Kordić S. Personal- und Reflexivpronomina als Träger von Personalität. *Personalität und Person*. Wiesbaden : Harrassowitz Verlag, 1999. P. 125–154.

REFERENCES

1. Batsevych F. Rehistr yak tekstova katehoriia: aspekty idiostyliu [Register as a textual category: aspects of idiostyle]. *Kultura narodov Prychornomorja* [Culture of peoples of the Black Sea region]. 2002. № 32. P. 320–324 [in Ukrainian].
2. Volkotrub H. Stylistyka dilovoi movy [Stylistics of business language]. Kyiv : MAUP, 2002. 208 p. [in Ukrainian].
3. Ihnatova O. Zvertannia na «ty» i na «vy» u frantsuzkii movi: sotsiokulturnyi pidkhid [Addressing «tu» and «vous» in French: Sociocultural Approach]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Inozemna filolohiia* [Herald of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Foreign Linguistics]. 2014. № 1. P. 35–37 [in Ukrainian].
4. Kabakova D. Riznorivnevi osoblyvosti klishhe frantsuzkoho literaturno-rozmovnoho movlennia [Various features of clichés in French literary and colloquial speech]. *Filolohichni studii* [Philological studies]. Sumy : SumDPU imeni A.S. Makarenka, 2020. P. 58–62 [in Ukrainian].

5. Naienko H. Adresantnist naukovykh tekstiv serednoukrainskoho periodu [The addressability of scientific texts of the Middle Ukrainian period]. *Ukrainska mova* [Ukrainian language]. 2012. № 2. P. 112–128 [in Ukrainian].
6. Farion I. Movna norma: znyshchennia, poshuk, vidnova [Language norm: destruction, search, restoration]. Ivano-Frankivsk : Misto NV, 2013. 332 p. [in Ukrainian].
7. Yasakova N. My zamist ya: semantyka i prahmatyka [We instead of I: semantics and pragmatics]. *Mova: klasychne – moderne – postmoderne* [Language: classical – modern – postmodern]. 2017. Issue 3. P. 121–131 [in Ukrainian].
8. Chollet I., Robert J.-M. Le français écrit [French writing]. Paris : Ellipses Edition Marketing S.A., 2018. 282 p. [in French].
9. Chollet I., Robert J.-M. Le français parlé [French spoken]. Paris : Ellipses Edition Marketing S.A., 2017. 264 p. [in French].
10. Kordić S. Personal- und Reflexivpronomina als Träger von Personalität [Personal and reflexive pronouns as carriers of personality]. *Personalität und Person* [Personality and Person]. Wiesbaden : Harrassowitz Verlag, 1999. P. 125–154 [in German].

UDC 378.147.091.33-027.22:811.111

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/56-4-5>

Yuliia HUNCHENKO,

orcid.org/0000-0003-1980-137X

*Senior lecturer at the Department of General Linguistics and Foreign Languages
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) yuliyagunchenko@gmail.com*

Yulia SYROTA,

orcid.org/0000-0002-4259-0390

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of General Linguistics and Foreign Languages
National University "Yury Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) yulia_syrota@yahoo.com*

PRACTICAL ASPECT OF ESP STUDENTS RECEPTIVE AND PRODUCTIVE SKILLS DEVELOPMENT

English for Specific Purposes (ESP) is an important language course provided by the Universities. It is so due to necessity to train a specialist able to use foreign language in a real professional surrounding. Thus, ESP learners are supposed to acquire extensive terminological vocabulary related to their field of study together with receptive and productive skills enabling them to effectively communicate in professional surrounding. Developing ESP students' receptive and productive skills, as well as practical aspect of these skills training is the focus of the given research. Receptive and productive skills are essential language skills to develop while delivering both General English and ESP courses. Yet the difficulty to be faced while teaching ESP students is that ESP materials are filled with terminology, thus to be able to successfully perform the tasks, the learners have to master not only a foreign language but professional terminology according to their specialism as well. As it is specified in the article, formation of learners' perceptive and receptive skills while teaching them ESP may be challenging due to terminology which is inherent to the specific field of study. Reading, listening, writing and speaking are essential skills while teaching ESP students, therefore it is necessary to carefully choose materials learners should work with. Both graded and authentic materials are to be used in classroom activities; while the first provide the necessary training, the second let the learners see practical essence of using the skills and knowledge acquired. While developing ESP students receptive and productive skills, different activities may be applied. Among them are reading and listening to a wide range of both graded and authentic professional texts, from lectures in English to announcements, adverts and various broadcasts; summarizing the text orally or in a short written form; sentence completion activities; multiple-choice activities etc. It is also suggested in the article, that a combination of language activities is highly useful since reading materials can provide a good basis for spoken discussions while authentic listening materials can be a valuable source of the necessary language chunks.

Key words: *ESP, receptive and productive skills, ESP materials, ESP learners, graded and authentic materials.*

Юлія ГУНЧЕНКО,

orcid.org/0000-0003-1980-137X

*старший викладач кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) yuliyagunchenko@gmail.com*

Юлія СИРОТА,

orcid.org/0000-0002-4259-0390

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) yulia_syrota@yahoo.com*

ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ АНГЛОМОВНИХ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ РЕЦЕПТИВНИХ ТА ПРОДУКТИВНИХ УМІНЬ

Англійська для спеціальних цілей (ESP) є одним із важливих мовних курсів, які викладаються в університеті. Це пов'язано з необхідністю підготовки фахівця, здатного користуватися іноземною мовою у справжньому професійному оточенні. Отже, передбачається, що ті, хто вивчає англійську мову спеціального вжитку, ово-

лодіють значним термінологічним словником, пов'язаним із їхньою сферою навчання, а також рецептивними та продуктивними навичками, які дозволять їм ефективно спілкуватися в професійному середовищі. Розвиток рецептивних і продуктивних навичок студентів ESP, а також практичний аспект навчання цих навичок знаходиться у фокусі цього дослідження. Рецептивні та продуктивні навички є важливими мовними навичками, які необхідно розвивати під час навчання як загальної англійської, так і курсу ESP. Проте складність, з якою доводиться стикатися під час навчання ESP студентів, полягає в тому, що матеріали з ESP наповнені термінологією, тому, щоб мати змогу успішно виконувати завдання, студенти повинні опанувати не лише іноземну мову, а й професійну термінологію відповідно до своєї спеціальності. У статті зазначається, що формування рецептивних і продуктивних навичок студентів під час навчання їх ESP може бути складним через термінологію, притаманну тій чи іншій галузі навчання. Читання, аудіювання, письмо та говоріння є важливими навичками під час навчання студентів ESP, тому необхідно ретельно обирати матеріали, з якими вони мають працювати. У практичній аудиторній діяльності слід використовувати як адаптовані, так і автентичні матеріали; якщо перші забезпечують необхідну підготовку, то другі дозволяють студентам побачити практичну суть використання отриманих знань і навичок. Розвиваючи рецептивні та продуктивні навички ESP студентів, можна застосовувати різні види діяльності. Серед них читання та прослуховування широкого спектру як адаптовані, так і автентичні професійні текстів, від лекцій англійською до оголошень, реклами та різноманітних передач, конспектування тексту в короткій письмовій формі, вправи з вибором відповідей тощо. У статті також стверджується, що поєднання мовних вправ є дуже корисним, оскільки матеріали для читання можуть стати гарною основою для розмовної дискусії, тоді як автентичні матеріали для аудіювання можуть бути цінним джерелом мовних фрагментів, необхідних для розвитку майбутніх фахівців.

Ключові слова: англійська мова спеціального вжитку, рецептивні та продуктивні навички, матеріали з англійської мови спеціального вжитку, учні, оцінені та автентичні матеріали.

The problem statement. Teaching foreign languages is an integral part of any university academic program. Modern methodology of teaching foreign languages in high school is primarily based on communicative approach application which enables effective development of students' language skills. English for Specific Purposes (ESP) is one of the most important language courses provided by the Universities. It is so due to necessity to train a specialist able to use foreign language in a real professional surrounding. Thus ESP learners are supposed to acquire extensive terminological vocabulary related to their field of study together with receptive and productive skills enabling them to effectively communicate in professional surrounding. As it is commonly acknowledged, there are four language skills, including reading, listening, writing and speaking. Reading and writing skills relate to written language while listening and speaking skills relate to spoken language. Language skills are divided into receptive and productive skills. Developing students' receptive and productive skills, as well as practical aspect of these skills training is the focus of the given research.

Analyses of the recent research and publications. Receptive and productive skills have already become a focus of scientific research. This issue was under study in the works by such domestic scholars as L. Baidak, O. Sypko and S. Kolomiets as well as foreign ones including F. Grellet, S. Greenblatt and J. Harmer who investigated different aspects of receptive and productive skills formation and made their contribution into the study of the issue. Still, practical aspect of their developing at the university academic surrounding needs further investigation considering the latest research in the field.

The purpose of the article. The current research is aimed at investigating the practical aspect of receptive and productive skills formation when teaching ESP students.

The main material. Receptive and productive skills are essential language skills. Receptive skills are forms of language that we receive without producing them. These include reading and listening since learners do not produce but receive. Productive skills are forms of language that we produce. These include speaking and writing since learners create them. Receptive and productive skills, i.e. reading, listening, speaking and writing taught in classroom may be commonly referred to as communication skills.

In this research we mainly address formation of receptive and productive skills when teaching ESP students. The difficulty to be faced here with is that ESP materials are filled with terminology, thus to be able to successfully perform the tasks, the learners have to master not only a foreign language but professional terminology inherent to their specialism as well. While developing an ESP course, it is important to ensure that it is balanced well enough to include practice of reading, writing, listening, pronunciation, vocabulary and grammar.

Reading and writing are a two-way communicative process, the same as speaking and listening are. In order to read something, it must have been written first. For example, Oil and Gas students may see a sign that reads "Warning. High pressure flammable liquids pipeline" while dealing with petroleum pipeline warning signs. In this case the learners have to perform a task including a few steps. The first is to read a notice communicating a warning. The next is to

comprehend a message, and finally to take necessary action of not entering the area specified. It has to be noted that learners used to General English classes vocabulary may find it difficult at first to comprehend terminology of professional contractions or multi meaning words used in their terminological meaning. Let's consider the two following examples.

Example 1.

The three variable resistors in the circuit each allow different adjustments to be made. VR1 allows you to 'balance' the bridge, getting the resistance exactly equal. VR2 allows you to adjust the 'gain' of the amplifier, in other words, how much the voltage is amplified. By adjusting VR3 the output can be adjusted to exactly zero before a load is applied to the member being tested.

Example 2.

Takeovers using borrowed money are called 'leveraged buyouts' or 'LBOs'. Leverage means having a large proportion of debt compared to equity capital. Raiders and their supporters argue that the permanent threat of takeovers is a challenge to company managers and directors to do their jobs better, and that well-run businesses that are not undervalued are at a little risk. The threat of raids forces companies to put capital to productive use. Fat or lazy companies that fail to do this will be taken over by raiders who will use assets more efficiently, cut costs and increase shareholder value.

To be able to correctly comprehend information contained in the given texts and be able to use it in their communication with each other, the learners need not only to have (preferably) the same command of language, but to share the knowledge of the given field and understanding of the way it works.

The text given in the first example is intended for the students of Electrical and Mechanical Engineering specialisms, while the second one can be used when teaching ESP to Economics/Finance students. Assuming the students from both target groups (Engineering and Economics) share the same or near-equal command of English, they will be able to use information presented in the first text without any difficulties within their specialism group due to shared knowledge of the subject itself. Yet, it will be almost impossible for students from different specialisms groups to commonly use information given in any of the examples because of the lack of shared specific knowledge. Thus while developing the learners' receptive and productive skills in ESP class it is important to ensure first they have shared understanding of the field of study. Here it may be useful to use prediction as a way of activating the learners' knowledge about the field of study. Both

reading and listening (receptive skills activities) may help make predictions about the text.

Reading remains an important skill while teaching students General English, however it is of even greater importance while teaching them ESP. The reasons for this are as follows:

- reading of authentic professional texts is a big part of the process of ESP acquisition;
- reading, including those of professional texts provides good models for English writing, which may present some difficulties for ESP students;
- reading authentic professional texts enables studying language e.g. vocabulary, grammar, punctuation as well as the way the sentences, paragraphs and texts are constructed, thus providing a good example for the learners;
- information presented in the text for reading can introduce valuable topics for discussion and stimulate discussion;
- in terms of modern world text-based social interaction e.g. social networking, texting, emails, reading is of specific interest for ESP students since provides a true insight into what their future professional activity will include.

While teaching ESP students reading, it's important to use both authentic and graded texts. The first type of texts gives idea of what level comprehension is required from ESP learners in their professional activity, while the second one helps reach that level providing texts that are written specifically for English language learners. While teaching reading, it is important not just comprehend the language but encourage students to respond to the content of a text, give an opportunity to express their opinion on the idea of the text. Exploiting authentic professional texts to the full helps teacher develop the learners' reading skills and sub-skills (i.e. skimming and scanning) as well as encourage their cognitive activity.

The following receptive skill, namely listening, is also an important skill to master ESP. Listening exposes learners to different varieties of professional English and different accents of the speakers, providing at the same time a good model for speaking professional English. It should also be noted that acquiring language through listening is usually of big importance for the learners who aims at understanding the spoken language addressed to them as well as various professional audio materials.

While teaching ESP, it is necessary to carefully choose the listening materials learners should do. Both authentic and graded materials can be beneficial, though the learners' capabilities should be considered. Some simple authentic listening materials can be understood by even beginner level students

e.g. simple adverts. Lower level students can get valuable listening practice by using graded materials, written and adapted for their learner level. Since ESP group of learners may be multilevel, then authentic texts could be used in class with simplified tasks. It is also important to provide the students with a wide range of listening materials, from lectures in English to announcements, adverts and various broadcasts.

Developing learners' perceptive skills while teaching them listening should include the following:

- preparation; it is important to get prepared for the listening for both teacher and students;
- multiple listening, which will probably be required;
- listening materials can be exploited not only for comprehension but for language study as well.

While dealing with both reading and listening in ESP class, different activities may be applied. Among them are the following:

- comprehension questions completion;
- true/false activities completion;
- multiple-choice activities;
- sentence completion activities;
- summarizing the text orally or in a short written summary;
- ordering the sequence of events;
- comparing and contrasting different opinions.

Applying various listening tasks helps students develop their listening and comprehension skills and therefore feel more comfortable while communicating in a professional oriented surrounding.

A syllabus cannot be considered a balanced one if it doesn't include writing. The reasons for teaching ESP students writing are the following:

- producing written language is part of the learning experience;
- it provides students with tangible evidence of progress;
- some students prefer writing to speaking activities since it provides them with more time for thinking the task over;
- writing is usually a valuable skill for ESP students since different forms of written communication are often required in working surrounding.

As for the type of writing ESP students should do, these may include the following:

- emails, both formal and informal ones;
- test messages;
- messages for social networking communication;
- messages for forums or blogs;
- different types of formal letters;
- filling in the application forms;
- reports etc.

In order for the learners to be effective writers of English, it is important to include a range of writing text types in class. It is also useful to choose writing tasks that reflect common everyday styles or tasks, including postcards, letters/emails, form filling, narratives and essays. Surely the type of writing depends on students' field of studying and the learners' needs defined by it and their language level. Students' age and life experience should also be taken into account; thus younger learners who are generally able to cope with descriptive tasks may find it difficult to write a covering letter due to the lack of the necessary knowledge.

Task 1. Writing a job application.

One of useful writing tasks for senior ESP students may be a job application, which consists of analyzing different cover letters and CVs taken from the Internet with following choosing the best examples/phrases/collocations and writing drafts. The drafts may then be corrected and redrafted. Applications got as a result of a task may then be sent off to actually apply for a job.

Task 2. Setting up a blog.

Students write posts on a blog and respond to other students' posts on a daily basis or other. Such a task besides developing the learners' essential writing skills also reflects social interaction practices.

Writing tasks may be regarded difficult by ESP students. Therefore in order to encourage them to write, the tasks should be well-thought and as much closely reflect their professional needs as possible. A good example provided by a teacher is of a great use as well as the necessary language chunks to be used while writing.

One of probably the most essential reflective skills for all the language learners including those of ESP is speaking. The kinds of speaking that are essential for ESP students are the following:

- exchanging personal information;
- small talk;
- formal and informal telephone conversations;
- video conference talk;
- leaving voicemail messages;
- corporate gossiping;
- giving advice or exchanging information with colleagues;
- talking to people in authority;
- bargaining/negotiating;
- participating in/chairing a business meetings;
- attending a job interview etc.

Studying ESP in group provides the students with great opportunity to practice their speaking skills, interacting with a single speaking partner, a micro group of students or giving a talk, both prepared

and spontaneous. These may include exchanging information in dialogues, participation in social interactions like gossiping or small talk, brainstorming ideas, public discussions etc.

Participating in public discussions and debates is a good opportunity for the students, including those of ESP to practice their speaking. The topic for discussion should be related to the students field of studies and therefore be of interest to them.

One more excellent language activity is role-play which reflects real life interaction in professional surrounding. The topics for the role-play may vary from job interviews to negotiations, small talk and participation in business meetings. Students may rehearse their roles before actually taking part in the activity which will enable better speaking and confidence. While teaching ESP students speaking, it is important to make them aware of functional vocabulary which will help them agree and disagree politely, acquire about, specify the necessary information, express their opinion and ask for the opinion of others.

Teaching presentations as speaking activity is essential for ESP students. They are usually interesting for students to prepare, to give and to listen to. Group presentations when the micro group members take turn to speak may be a good way to develop their presentation skills for those students who are shy to speak publicly.

Presentations are a good example of inter-connection which exists between different types of language skills. For example, to prepare a presentation, the students should first collect the necessary information which includes reading or listening, then organize the collected information in a well-structured way, usually with the help of writing; and only after that present it orally. The examples of other language exercises which include language skills interconnection are job interview dialogues, summaries writing, discussions based on read or listened to materials and many others. Thus, a well-balanced curriculum should include all the language skills.

Conclusion. Receptive and productive language skills development makes up an essential part of ESP students language preparation. Various language activities may be implemented to train students in reading, listening, writing and speaking. The choice of language activities should reflect the real life situations that ESP learners may face with in their professional surrounding. The learning materials to be used in class may be both graded and authentic. A special focus of ESP studies should be made on those activities including interaction between the skills of different types in order to provide students with additional language practice and therefore provide higher efficiency of their learning.

BIBLIOGRAPHY

1. Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach. Cambridge University Press, 1991. 320 p.
2. Materials Development in English Teaching. Cambridge University Press, 2001. 472 p.
3. Curriculum Development in Language Teaching. Cambridge University Press, 2001. 348 p.

REFERENCES

1. Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach. Cambridge University Press, 1991. 320 p.
2. Materials Development in English Teaching. Cambridge University Press, 2001. 472 p.
3. Curriculum Development in Language Teaching. Cambridge University Press, 2001. 348 p.

Ірина ДЕНИСОВЕЦЬ,

orcid.org/0000-0002-1424-1652

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри українознавства, культури та документознавства

Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

(Полтава, Україна) *denysovets.ira@gmail.com*

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ТЕРМІНІВ НА ОЗНАЧЕННЯ СПОСОБІВ СЛОВОТВОРЕННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ДЕРИВАТОЛОГІЇ

У статті досліджено проблему становлення термінів на означення способів словотворення на різних етапах розвитку української дериватології. Проаналізовано дефініції поняття «спосіб словотворення», зокрема наголошено на тому, що сучасна наукова література дає зразки різноманітності його визначення і відповідного виокремлення різновидів. Простежено тенденцію в лінгвістичній практиці, що наповнення змісту дефініції способів словотворення ґрунтується насамперед на залежності від типу її особливостей основних словотворчих засобів (формантів), які, разом з твірною основою, є складниками похідних слів. Описано хронологічну тяглість у формуванні й розвитку поняття «спосіб словотворення», зокрема від граматик середини XIX ст. (М. Осадца, П. Дячан, Г. Шашкевич, О. Огоновський), у яких окреслені характерні риси насамперед суфіксації, префіксації та складання, та до пізніших періодів діяльності їхніх послідовників (С. Смал-Стоцький, Ф. Гартнер, В. Сімович, Є. Тимченко). З'ясовано, що в середині XX ст. класифікації способів словотворення були доповнені й суттєво поглиблені. Проаналізовано, що в українській дериватології якісне змістове наповнення теорії про способи словотворення бере свій початок від праць І. Ковалика, який спирався на міркування В. Виноградова, але значно розширив його класифікацію. Простежено, що у «Вченні про словотвір» граматист виокремив 9 способів словотворення: морфологічний з його різновидами, морфолого-синтаксичний, синтаксико-морфологічний, синтаксичний, лексико-морфологічний, семантичний (лексико-семантичний), регресивний (зворотний), або фонетико-морфологічний (фонетико-регресивний, безафіксний), акцентуаційний (фонетико-акцентуаційний), контамінаційний, згодом класифікувавши їх на дві групи: творення слів з однією твірною основою і творення слів з двома й більше твірними основами. Визначено, що згодом ці різновиди способів словотворення були ґрунтовно висвітлені у фундаментальній колективній монографії «Словотвір сучасної української літературної мови». Схарактеризовано, що в сучасному мовознавстві способи словотворення розрізняють традиційно залежно від основних словотворчих засобів, або різновиду формантів.

Ключові слова: дериватологія, спосіб словотворення, морфологічний спосіб, морфолого-синтаксичний спосіб, лексико-синтаксичний спосіб, лексико-семантичний спосіб.

Iryna DENYSOVETS,

orcid.org/0000-0002-1424-1652

Candidate of Philological Science, Associate Professor,

Associate Professor at the Ukrainian Studies, Culture and Documentation Department

National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"

(Poltava, Ukraine) *denysovets.ira@gmail.com*

TERMS DEFINING WORD FORMATION METHODS ESTABLISHMENT AND DEVELOPMENT IN UKRAINIAN DERIVATOLOGY

The problem of the terms formation to denote ways of word formation at various stages of the development of Ukrainian derivational studies is examined in the article. Definitions of the concept of «method of word formation» are analyzed, in particular, it is emphasized that modern scientific literature provides examples of the diversity of its definition and the corresponding differentiation of varieties. A trend has been observed in linguistic practice that filling the content of the definition of the way of word formation is primarily based on the type and characteristics while the main word-forming means (formants), which, together with the creative basis, are components of derived words. The chronological continuity in the formation and development of the concept of «method of word formation» is described, in particular from the grammars of the middle of the 19th century. (M. Osadtsa, P. Dyachan, G. Shashkevich, O. Ogonovskiy), in which the characteristic features of suffixation, prefixation, and compounding are outlined, and to the later periods of the activity of their followers (S. Smal-Stotskyi, F. Gartner, V. Simovych, E. Timchenko). It was found out that in the middle of the 20th century classifications of word formation methods were supplemented and significantly deepened. It has been analyzed that in Ukrainian derivatology, the qualitative content of the theory about the ways of word formation originates from the works of I. Kovalyk, who relied on the reasoning of V. Vynogradov, but significantly expanded his classification. It

was observed that in the «Study of word formation» the scientist singled out 9 ways of word formation: morphological with its varieties, morphological-syntactic, syntactic-morphological, syntactic, lexical-morphological, semantic (lexical-semantic), regressive (reverse), or phonetic-morphological (phonetic-regressive, affixless), accentuation (phonetic-accentuation), contamination, later classifying them into two groups: word creation with one creative base and word creation with two or more creative bases. It was determined that later these types of word formation methods were thoroughly characterized in the fundamental collective monograph «Word formation of the Modern Ukrainian Literary Language». It is characterized that in modern linguistics word formation methods are traditionally distinguished depending on the main word-forming means, or the type of formants.

Key words: derivation, word formation method, morphological method, morphological-syntactic method, lexical-syntactic method, lexical-semantic method.

Постановка проблеми. Питання вивчення етапності формування й становлення окремих лінгвістичних терміносистем у контексті розвитку сучасної мовознавчої науки почасти привертає увагу науковців. Водночас констатуємо, що чимало актуальних проблем розвитку й кодифікації власне української дериваційної термінології ще потребують ґрунтовного опрацювання. А один із найбільш дискусійних аспектів сучасного словотвору становить змістове дослідження всіх способів утворення нових слів та вноормування терміноодиниць для їхнього позначення. На різних хронологічних етапах поняття «спосіб словотворення» вивчали В. Троїцький, В. Виноградов, М. Шанський, І. Ковалик, М. Плющ, В. Горпинич, Н. Клименко, К. Городенська, Л. Вакарюк, С. Панцьо, А. Нелюба, Л. Кислюк, Ж. Колоїз та ін.

Аналіз досліджень. Лінгвістична практика демонструє, що наповнення змісту дефініції *спосіб словотвору* ґрунтується насамперед на залежності від типу й особливостей основних словотворчих засобів (формантів), які, разом з твірною основою, є складниками похідних слів.

І. Ковалик витлумачує способи деривації як комплексну систему «використання різних структурних словотворчих засобів та способів утворення дериватем з їхніми словотвірними структурами – словотвірними формами і словотвірним значенням на всіх етапах розвитку мови» (Ковалик, 2007: 200).

У словнику-довіднику «Український словотвір у термінах» Л. Вакарюк та С. Панцьо подають таку узагальнену дефініцію цього поняття: «спосіб словотворення – шлях, прийом утворення слів, у процесі якого твірна база перетворюється у похідне слово» (Вакарюк, 2007: 189).

А. Нелюба наголошує на тому факті, що сучасна наукова література дає зразки різноманітності витлумачення дериватологічного поняття «спосіб словотворення» і відповідного виокремлення їхніх різновидів. Суперечності в трактуванні зумовлені браком критеріїв у визначенні словотвірності мовних процесів і використаних засобів. Помітним є і той факт, що науковці називають

якийсь єдиний критерій для виокремлення способів словотворення, але самі різновиди способів не містять такого критерію (Нелюба, 2019: 347).

Мета статті – ґрунтовно проаналізувати етапи становлення й розвитку термінонайменувань на означення способів словотворення в українській дериватології.

Виклад основного матеріалу. Спосіб словотворення (словотвору) потрактовують як особливий вид відмінності похідних слів від твірних, яку втілено у словотворчому засобі (засобах), тобто у словотворчому форманті. Ці відмінності групуються у класи, які й номінують терміном «способи словотвору».

Підручники першої половини ХІХ ст. уже фіксують приклади морфологічного способу словотворення, зокрема суфіксації, префіксації, основоскладання, але витлумачення специфіки самих цих способів не подано. Відомі мовознавці другої половини ХІХ – початку ХХ ст. (Г. Шашкевич, О. Огоновський, С. Смаль-Стоцький) є новаторами в термінотворенні на означення способів словотвору, їхньому авторству належать відповідники сучасного терміна *спосіб словотворення*. Так, Г. Шашкевич уперше використав лінгвістичне поняття «спосіб (способь)» у контексті творення слів, пор.: «Слова творятса троѣкимь способамъ» (Шашкевич, 1865: 149). Згодом О. Огоновський уводить терміносполуку *способы твореня пнѣвъ*, яка міститься у назві підрозділу його праці «Етимольогія або наука про творене пнѣвъ» (Огоновський, 1889: 50), проте автор не дає дефініції цього терміна.

Послідовники О. Огоновського С. Смаль-Стоцький і Ф. Гартнер поняття «спосіб творення» (без компонента *пнѣвъ*) використали в розрізі опису творення дієслів за допомогою суфіксації та префіксації (Смаль-Стоцький С., Гартнер Ф, 1893: 62). В. Сімович замість «спосіб творення» започатковує інше поняття – «спосіб творити» (Сімович, 1919: 120), а вже його учень І. Ковалик уводить у лінгвістичний обіг термін *спосіб словотвору*, наводячи його дефініцію, пор.: «структурно різні шляхи й прийоми творення нових слів у результаті

використання наявних у даній мові словотворчих ресурсів» (Ковалик, 2007: 108). Зазначимо, що одночасно в працях дериватолога функціонувало й поняття «спосіб словотворення». Простежуємо, що в сучасному мовознавстві поширенішим став термін *спосіб словотворення*, підґрунтям цього було розмежування понять «словотвір» і «словотворення».

Уперше описав спосіб творення слів за допомогою покореневих елементів М. Осадца, який проаналізував, як постали похідні за допомогою «наростків». За визначенням лінгвіста, вони виконують роль саме формантів (суфіксів і закінчень). Таку ж ідею, але в контексті творення слів за допомогою приростків, пропагував П. Дячан, який уважав, що: «Слова творят ся через доданьє на кѡнць приросткѡвъ до кореня або до основы» (Дячан, 1866: 14). Приростком він позначав той компонент слова, якого не було у твірному.

С. Смаль-Стоцький і Ф. Гартнер уперше вводять відповідник *суфіксації* – термін *наросткованє*. Автори «Граматики руської мови» подали визначення цього терміна в контексті творення дієслів, пор.: «Наросткованє служить не тільки до того, щоб творити дієслова взагалі, але также щоб для одного і того самого дієсловного поняття утворити відповідні собі різні види дієслова» (Смаль-Стоцький С., Гартнер Ф., 1893: 62).

Мовознавці XIX – початку XX ст. виокремлювали префіксацію (префіксальний спосіб словотворення) як один із видів творення складних (зложених) слів. Так, М. Осадца обґрунтував ідею, що слова, які постали за допомогою префіксації, насправді утворилися шляхом додавання прийменників (предлогів) (*в-, за-, о-, на-, пра-, при-, пере-*) до окремих частин мови, напр.: іменників (*взглядъ, звѣздъ, опись, прадѣдъ*); прикметників (*прекрасный, выгѡдный, превдалый*); дієслів (*выгнати, написати, принести*); та шляхом додавання частки *не* (*неладъ, немѡчь, нероба*) (Осадца, 1862: 204–205).

Першими зафіксували префіксальний спосіб творення слів С. Смаль-Стоцький і Ф. Гартнер, використавши термін *приставкованє*, пор.: «Ще іншим способом твореня нових дієслів в живій мові є *приставкованє*», наводячи такі приклади: *нести – винести, дати – продати, стріляти – застріляти* (Смаль-Стоцький, 1893: 62–63). Згодом їхню терміноодиницю О. Синявський у праці «Норми української літературної мови» змінив на *приросткування*, а вже сучасні найменування термінів – префіксація та префіксальний спосіб творення – подає І. Ковалика. О. Горда зазначає, що така заміна, очевидно, викликана змі-

ною назви словотворчого засобу, характерного для цього способу словотворення: *приставка* → *приросток* → *префікс* (Горда, 2016: 134).

Першість у виокремленні префіксально-суфіксального способу словотворення належить О. Огоновському. Граматист подає два терміни на його означення – *зложенє приименника зъ именемъ* і *сполученє частиць зъ именемъ*, описуючи відповідно два різновиди творення складних слів. Перший – складання, другий – різновид сполучення (сучасне зрощення). Наводячи приклади утворення лексем, О. Огоновський ілюструє саме механізм префіксально-суфіксального способу, пор.: «*Приименникъ у зложеню не змінє ся, имя же приймає неразъ ще наростокъ: безъ-крыльй (безъ-крыло+ъ+ъ), узъ-гѡре (узъ гора+іє)*» (Огоновський, 1889: 67).

У середині XIX – на початку XX ст. мовознавці активно описували специфіку способів утворення нових слів за допомогою осново- та словоскладання. Зокрема, М. Осадца проаналізував творення складних іменників, пор.: *Богородица, водовозъ, рукопись, дармогѡда, милосердіє, добродушіє, заверни голова* (Осадца, 1862: 205). Г. Шашкевич уперше вводить термін на позначення цього способу словотворення – *зложенє одного слова съ другимъ або съ часткою*, наголошуючи, що дериват «прибирає ине значенє» (Шашкевич, 1865: 148), проте він не розрізняє осново- та словоскладання, наводячи лише приклади слів, утворених за допомогою складання, пор.: *добротворити, злотворити, оттворити, затворити, перетворити; самолюбіє* (Шашкевич, 1865: 149).

О. Огоновський, аналізуючи творення складних слів, послуговується терміном *зложеніє слова (зложенє(-я))*. Він обстоює ідею, що в «зложеню» «в'яжуть ся мѣжь собою» такі «два пнѣ, з яких хоча б один не є самостійним словом, пор.: *сиво-бородый, косто-гризь, куро-хватъ*» (Огоновський, 1889: 64–65). Також лінгвіст характеризує ще один спосіб творення дериватів за допомогою двох і більше слів, зокрема самостійних «частей реченя» – «сполученя» (Огоновський, 1889: 64). Натрапляємо на термін *здвоєння*, яким О. Огоновський номінував процес поєднання двох слів з однаковими основами, одна з яких може бути ускладнена наростками чи припонями, пор.: *баба-бабусенька, берег-бережина, цвисти-процвитати*, або таких, що мають «те саме значѣнє» (*шляхъ-дорога*) (Огоновський, 1889: 60). Відповідно сучасна дериватологія такі одиниці позначає терміном *юкстапозити*, а спосіб творення – *юкстапозицією* (словоскладання).

Отже, О. Огоновський поглибив аналіз змісту способів зложенє, сполученє та здвоєнє, витлумачуючи словоскладання не як чисте складання, а ускладнене афіксацією.

Аналізуючи типи складань, описані С. Смаль-Стоцьким та Ф. Гартнером, О. Горда обґрунтовує думку, що сучасному словоскладанню та основокладанню в «Руській граматиці» відповідають зложення «ім'я + ім'я» (*великдень, столітє*) і «пень іменний + ім'я» (*верболіз, листопад*), а зрощенню – зложення словосполучень («цілих гадок», за словами граматистів), що зливаються в одне ім'я, напр.: *дурисвіт, нісенітниця, незнатущо* (Горда, 2016: 167).

Питання про осново- і словоскладання як способи творення слів в «Українській граматиці» порушує також і Є. Тимченко. Цьому присвячено окремий параграф «Зложення слів», у якому автор зазначає, що «зложеними словами зуть ся такі слова, що утворили ся із знаменних частей мови (ймення, часівника, прислівника)» (Тимченко, 1907: 93). Крім складання, Є. Тимченко послуговується термінами *безпрефіксний, префіксований, спрефіксований, безсуфіксний, префіксуватися* (утворитися за допомогою префікса), описуючи суфіксальний та префіксальний способи творення дериватів, напр.: «Безпрефіксні часівники мають три, дві або одну видову форму. Часівники префіксовані мають або дві форми – доконану і недоконану протяжну (тривалу), або одну – доконану. Безсуфіксні жіночі з кінцівкою -а спрефіксовані мають наголос на другому складі» (Тимченко, 1907: 65–72).

Згодом О. Синявський у своїй праці «Норми української літературної мови» для характеризування складних слів також вводить термін *зложені слова*, однак у цьому контексті наводить ще й оказіональне (індивідуально-авторське) термінаювання, говорячи про складні слова як «непостійні», «себто такі сполучення синонімічних слів, що їх уживають письменники передусім з стилістичною метою, а саме щоб згустити вражіння», напр.: *стеблина-билина, старечо-синій, золотисто-кучерявий* (Синявський, 1941: 149).

Одним із перших словотвір як систему презентує у своїх працях Р. Смаль-Стоцький, подаючи й класифікацію способів словотворення в українській мові з їхнім термінозначенням (Смаль-Стоцький, 1929). Виокремлення способів словотворення в українській мові та опис їхніх особливостей мовознавець здійснив у розрізі європейського дериватологічного вчення, наслідуючи зразки його терміновживання. Зокрема, термін *принцип*, яким послуговується Р. Смаль-

Стоцький, відповідає сучасному українському *спосіб*. Проте досі в мовознавчій літературі побутує думка, що першість у класифікуванні способів словотворення належить російському дослідникові В. Троїцькому, який описав морфологічний, синтаксичний та семантичний способи, (Троїцький, 1940: 296–297), а їхня повнота й системність – В. Виноградову (Виноградов, 1947). В. Виноградов пізніше за Р. Смаль-Стоцького обґрунтував особливості поняття «спосіб словотвору», спираючись на ті засоби (словотворчі форманти), за допомогою яких постало нове слово. Хоч маємо констатувати, що активне вивчення способів словотворення в російській мові бере початок саме з його праць. Граматист у своїй класифікації виокремив 2 групи способів творення нових дериватів: 1) морфологічні (зокрема: фонетико-морфологічний; безсуфіксний; суфіксальний; префіксальний; змішаний; суфіксально-префіксальний). 2) синтаксичні (морфолого-синтаксичний (словоскладання; перехід слів з однієї частини мови в іншу; лексико-синтаксичний (зрощення сполук в одну лексичну одиницю); лексико-семантичний (омоніми, що постали на основі багатозначних слів) (Виноградов, 1947). Обстоюючи такі ідеї, В. Виноградов виокремив чотири способи словотвору з твірною базою «слово» або «словосполучення»: 1. Морфологічний, який продукує нові слова на базі наявних у мові основ і словотвірних елементів та правил їхнього поєднання у словесні одиниці, тобто створення нових слів через сполучення морфем, пор.: *вилучити – вилучення, виправдати – виправдання*. 2. Лексико-семантичний, тобто утворення нових слів унаслідок трансформацій у смисловій структурі того чи того слова, пор.: *відповідач, група*. 3. Морфолого-синтаксичний, який потрактовують як утворення нових лексем унаслідок переходу слів з одного граматичного розряду в інший. 4. Лексико-синтаксичний, який відбиває утворення нових лексем унаслідок злиття форм слів у реченні, напр.: *швидко плінний – швидкоплинний*.

Однак ця класифікація не охоплює ті способи словотвору, за допомогою яких постають складні слова й аббревіатури на базі словосполучень або слів. Отже, одного лише критерію (тип форманта, за допомогою якого утворена нова лексична одиниця) недостатньо для ємного класифікування способів словотворення. Зокрема, варто враховувати й інші чинники: словотвірну базу, тип вмотивованості. Пізніше класифікацію В. Виноградова розширив М. Шанський, виокремивши аббревіатурний спосіб словотворення (Шанський, 1968: 254).

У середині 50-х рр. ХХ ст. М. Плющ презентує дисертаційне дослідження «Способи словотвору в сучасній українській літературній мові, описуючи 4 типи (способи) словотворення, зокрема: морфологічний (суфіксальний, префіксальний, суфіксально-префіксальний, безсуфіксний, або фонетико-морфологічний, чергування голосних і приголосних в основах слів та зміни наголосу); морфолого-синтаксичний (основоскладання, перехід слів з однієї лексико-граматичної категорії в іншу); лексико-синтаксичний (утворення фразеологічних одиниць та стійких словосполучень); лексико-семантичний (вживання старих слів у новому значенні, утворення омонімів шляхом розпаду колишніх багатозначних слів) (Плющ, 1956). Однак мовознавця не виокремлює способів словотворення з використанням постфікса та не фіксує прикладів абрєвіації.

Наступним етапом якісного змістового поглиблення теорії про способи словотворення стали ідеї І. Ковалика, який спирався на міркування В. Виноградова, але значно розширив його класифікацію. Спосіб словотворення (словотворчий спосіб), на думку І. Ковалика, – одне з найширших понять словотвору, яке не має єдиного уніфікованого визначення і потрактовується переважно як усі структурно різні шляхи й прийоми творення нових слів у результаті використання всіх наявних у мові словотворчих ресурсів (Ковалик, 1961: 19). У «Вченні про словотвір» український дериватолог у межах структурних способів словотвору виокремив 9 позицій: морфологічний з його різновидами, морфолого-синтаксичний, синтаксико-морфологічний, синтаксичний, лексико-морфологічний, семантичний (лексико-семантичний), регресивний (зворотний), або фонетико-морфологічний (фонетико-регресивний, безафіксний), акцентуаційний (фонетико-акцентуаційний), контамінаційний (Ковалик, 2007: 108–109). Згодом І. Ковалик, враховуючи характерне для словотвірної системи української мови творення слів з однією твірною основою і творення слів з двома й більше твірними основами, розмежував усі способи словотворення на дві групи, зважаючи саме на кількість твірних основ (одна – перша група, дві і більше – друга). Відповідно до першої групи належить афіксальний спосіб словотворення з його різновидами (суфіксальний, префіксальний, постфіксальний, префіксально-суфіксальний, префіксально-постфіксальний, суфіксально-постфіксальний, префіксально-суфіксально-постфіксальний, а також – черезступеневий, морфолого-синтаксичний, лексико-морфологічний і семантичний (лек-

сико-семантичний). Друга група способів словотворення, за концепцією І. Ковалика, містить такі різновиди: складний спосіб з двома й більше твірними основами, суфіксально-складний (також із нульовим суфіксом), префіксально-складний, префіксально-суфіксально-складний, зрощеннєвий, суфіксально-зрощеннєвий, абрєвіаційний (абрєвіаційно-складний, контамінаційний, телескопичний, аналітичний – словосполучний) (Ковалик, 2007: 200).

Важливою ґрунтовною працею з різновекторних аспектів дериватології стала фундаментальна колективна монографія «Словотвір сучасної української літературної мови», що була опублікована 1979 року. У ній авторський колектив на прикладі різних частин мови детально схарактеризував особливості всіх тих способів словотвору, які раніше представив І. Ковалик. Зокрема, значну увагу звернено на словоскладання та абрєвіацію. Проблемним видається питання стосовно префіксально-суфіксального (конфіксального) способу. Так К. Городенська наголошує на дискусійності вибору одного терміна на його позначення й пропонує вважати різновидом комбінованого способу (нові слова постають за допомогою комплексу «префікс + суфікс», напр.: перед-бан-ник, пере-ул-ок), услід за І. Коваликом (Словотвір, 1979: 285). Саме праці І. Ковалика у лінгвістиці створили підґрунтя для формування окремішності морфологічного способу творення слів – префіксально-суфіксального – поряд із суфіксацією та префіксацією.

В. Горпинич розрізняє поняття «спосіб словотворення» і «тип словотворення». За характером твірних ресурсів словотвірну деривацію він поділяє на вісім типів: словотворчість, словоскладання, конверсія, абрєвіація, акцентуація, універбація, ономатизація, апелювання (Горпинич, 1999: 86). Але за видом основних компонентів твірних формантів лінгвіст виокремлює 16 способів словотворення, зокрема: суфіксальний (*ох+ну-ть*); префіксальний (*пра+мова*); постфіксальний (*навчати+ся*); суфіксально-префіксальний (*при+береж+ний*); суфіксально-постфіксальний (*кристал+ізувати+ся*); суфіксально-префіксально-постфіксальний (*пере+морз+увати+ся*); префіксально-постфіксальний (*на+їсти+ся*); основоскладання (*водо-мет*); словоскладання (*Івангород*); абрєвіатурний (*УТН*); зрощення (*вельмишановний*); семантичний («Таврія» – марка машини); універбаційний («Вечірка» – «Вечірній Київ»); конверсійний (*наречена*); флективний (*Ярослава*); акцентуаційний (*замок – замдк*) (Горпинич, 1999: 113).

Сучасна типологія способів словотворення ґрунтується на уніфікації критеріїв чистих / змішаних, прямих / зворотних, узуальних / неузуальних протиставлених різновидів. Диференціація чистих / змішаних способів здійснюється в межах словотворення з урахуванням кількості словотворчих засобів. Способи словотворення, які ґрунтуються на використанні якогось одного зі словотворчих засобів (префікса, суфікса, постфікса, флексії), називають чистими, або незмішаними. Способи словотворення, ґрунтовані на використанні кількох словотворчих засобів (префікса і суфікса; префікса і постфікса; суфікса і постфікса; префікса, суфікса і постфікса), називають змішаними. Вони є різними комбінаціями формальних засобів словотворення (Колоїз, 2015: 11–12).

Висновки. Отже, становлення поняття «спосіб словотворення» бере свій початок ще з грама-

тик середини ХІХ ст., у яких описано характерні риси насамперед суфіксації, префіксації та складання. Пізніше, у середині ХХ ст., класифікації способів словотворення були доповнені й суттєво поглиблені. Усталено в лінгвістичній теорії виокремлюють способи словотворення відповідно до лексико-граматичного характеру твірної бази і словотворчих засобів (морфологічний, морфолого-синтаксичний, лексико-синтаксичний, лексико-семантичний) та різновидів основних компонентів словотворчих формантів (афіксальні, основоскладання, аббревіація). Згідно з іншою класифікацією всі дериваційні способи характеризують відповідно до опозиції морфологічній / неморфологічній, а сучасна тенденція до дослідження індивідуально-авторських лексем демонструє опозицію традиційні / okazionalні способи словотворення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вакарюк Л.О., Панцьо С.С. Український словотвір у термінах : словник-довідник. Тернопіль : Джура, 2007, 260 с.
2. Виноградов В.В. Русский язык: Грамматическое учение о слове. Москва : Учпедгиз, 1947. 784 с.
3. Горда О.М. Становлення та розвиток словотвірної термінології в галицьких шкільних граматиках української мови (друга пол. ХІХ – поч. ХХ ст.) : дис. канд. філол. наук : 10.02.01. Львів, 2016. 353 с.
4. Горпинич В.О. Сучасна українська літературна мова. Морфеміка. Словотвір. Морфонологія. Київ : Вища школа, 1999. 207 с.
5. Грамматика русского языка / Напис. М. Осадца. Во Львовѣ, 1862. 256 с.
6. Дячань Ф.Н. О пользѣ поровнительного языкознания для изучения русского языка и объ отношении старословенского звукословия и науки о словосгибании. *Науковий Сборник Галицко-Русской Матицы*. Львовъ : въ книгопечатнѣ Ставропигійского Института, 1866. Вып. 1. С. 1–23.
7. Ковалик І.І. Вчення про словотвір. Львів : Вид-во Львівського ун-ту, 1961. 83 с.
8. Ковалик І.І. Дериватологія (словотвір) як самостійна лінгвістична дисципліна та її місце у системі науки про мову. Вибрані праці / упорядник та автор передмови В.В. Грещук. Івано-Франківськ – Львів, 2007. С. 170–235.
9. Колоїз Ж.В. Неузуальне словотворення. Кривий Ріг : НПП Астерікс, 2015. 156 с.
10. Мала грамматика языка руского основана на подставѣ читанокъ для III и IV отряда школѣ головныхъ въ Цѣсарствѣ Австрій употребляемыхъ яко допомочна книга длѣ оучителѣвъ и препарандѣвъ / Соч. Г. Шашкевичемъ. Въ Вѣдни, 1865. 235 с.
11. Нелюба А.М. До створення енциклопедії українського словотвору (причини, мета, втілення). *Грамматичний простір сучасної лінгвоукраїністики*. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2019. С. 345–353.
12. Огоновскій О. Грамматика русского языка для школѣ среднихъ. Львовъ, 1889. 288 с.
13. Плющ М.Я. Способи словотвору в сучасній українській літературній мові : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.02. Київ, 1956. 277 с.
14. Синявський О. Норми української літературної мови. Львів : Українське вид-во, 1941. 363 с.
15. Сімович В. Грамматика української мови для самонавчання та в допомогу шкільній науці. Київ-Ляйпциг : Українська накладня, 1919. 584 с.
16. Словотвір сучасної української літературної мови. Київ : Наук. думка, 1979. 406 с.
17. Смаль-Стоцький С., Гартнер Ф. Руска грамматика. Львів, 1893. 184 с.
18. Смаль-Стоцький Р. Примітивний словотвір. Варшава, 1929. 200 с.
19. Тимченко Є. Українська грамматика. Київ : Друкарня Т-ва Н.А. Гирич, 1907. 179 с.
20. Троицкий В.Н. Основные принципы словообразования. *Ученые записки Ленинградского гос. пединститута иностр. языков*. Ленинград, 1940. Т. 1. С. 296–297.
21. Шанский Н.М. Очерки по русскому словообразованию. Москва : МГУ, 1968. 308 с.

REFERENCES

1. Vakariuk L.O., Pantso S.Ie. Ukrainskyi slovotvir u terminakh: slovnyk-dovidnyk [Ukrainian vocabulary in terms: dictionary-reference]. Ternopil : Dzhura, 2007, 260 p. [in Ukrainian].
2. Vinogradov V.V. Russkij jazyk: Grammaticheskoe uchenie o slove [Russian language: Grammatical doctrine of the word]. Moskva : Uchpedgiz, 1947. 784 p. [in Russian].

3. Horda O.M. Stanovlennia ta rozvytok slovotvirnoi terminolohii v halytskykh shkilnykh hramatykakh ukrainskoi movy (druha pol. XIX – poch. XX st.) [Formation and development of word-forming terminology in Galician school grammars of the Ukrainian language (second half of the 19th – beginning of the 20th century)] : dys. ... kand. filol. nauk: 10.02.01. Lviv, 2016. 353 p. [in Ukrainian].
4. Horpynych V.O. Suchasna ukrainska literaturna mova. Morfemika. Slovotvir. Morfonolohiia [Modern Ukrainian literary language. Morphemics. Word work Morphology]. Kyiv : Vyshcha shkola, 1999. 207 p. [in Ukrainian].
5. Gramatika ruskogo jazyka [Grammar of Russian language] / Napis. M. Osadca. Vo L'vovѢ, 1862. 256 p. [in Ukrainian].
6. Djachan F.N. O polzѢ porovnyvatelnogo jazykoznanija dlja izuchenija ruskogo jazyka i ob otnoshenii staroslovenskogo zvukoslovija i nauki o slovosgibanii [On the benefits of equal linguistics for the study of the Russian language and on the relationship between Old Slavonic sound and the science of inflection.]. *Naukovyj Sbornik Galicko-Russkoj Maticy*. L'vov : v knigopечатnѢ Stavropigijskogo Instituta, 1866. Vyp. 1. P. 1–23 [in Russian].
7. Kovalyk I.I. Vchennia pro slovotvir [The doctrine of word creation]. Lviv : Vyd-vo Lvivskoho un-tu, 1961. 83 p. [in Ukrainian].
8. Kovalyk I.I. Deryvatolohiia (slovotvir) yak samostiina linhvistychna dystsyplina ta yii mistse u systemi nauky pro movu [Derivatology as an independent linguistic discipline and its place in the system of language science]. *Vybrani pratsi / uporiadnyk ta avtor peredmovy V.V. Greshchuk*. Ivano-Frankivsk – Lviv, 2007. P. 170–235 [in Ukrainian].
9. Koloiz Zh.V. Neuzualne slovotvorennia [Unusual word formation]. *Kryvyi Rih : NPP Asteriks*, 2015. 156 p. [in Ukrainian].
10. Mala grammatika jazyka ruskogo osnovana na pōdstavѢ chitanok dlja III i IV otrjadu shkōl golovnyh v CѢsarstvѢ Avstrii upotrebljaemyh jako dopomochna kniga dlja ouchitelѢv i preparandōv / Soch. G. Shashkevichem. V VѢdni, 1865. 235 p. [in Ukrainian].
11. Neliuba A.M. Do stvorennia entsyklopedii ukrainskoho slovotvoru (prychyny, meta, vtillennia) [To the creation of the encyclopedia of Ukrainian word creation (reasons, purpose, embodiment)]. *Hramatychnyi prostir suchasnoi linhvoukrainistyky*. Kyiv : Vydavnychiy dim Dmytra Buraho, 2019. P. 345–353 [in Ukrainian].
12. Ogonovskij O. Gramatika ruskogo jazyka dlja shkōl serednih. L'vōv, 1889. 288 p. [in Ukrainian].
13. Pliushch M.Ia. Sposoby slovotvoru v suchasni ukrainskii literaturnii movi [Ways of word formation in the modern Ukrainian literary language] : dys. ... kand. filol. nauk : 10.02.02. Kyiv, 1956. 277 p. [in Ukrainian].
14. Syniavskiy O. Normy ukrainskoi literaturnoi movy [Norms of the Ukrainian literary language]. Lviv : Ukrainske vyd-vo, 1941. 363 p. [in Ukrainian].
15. Simovych V. Hramatyka ukrainskoi movy dlja samonavchannia ta v dopomohu shkilnii nauksi [Grammar of the Ukrainian language for self-study and to help school science]. Kyiv-Liaiptsih : Ukrainska nakladnia, 1919. 584 p. [in Ukrainian].
16. Slovotvir suchasnoi ukrainskoi literaturnoi movy [Word-formation of modern Ukrainian literary language]. Kyiv: Nauk. dumka, 1979. 406 p. [in Ukrainian].
17. Smal-Stockij S., Gartner F. Ruska gramatika [Russian grammar]. Lviv, 1893. 184 p. [in Ukrainian].
18. Smal-Stotskyi R. Prymityvnyi slovotvir [Primitive word-form]. Varshava, 1929. 200 p. [in Ukrainian].
19. Tymchenko Ye. Ukrainska hramatyka [Ukrainian grammar]. Kyiv : Drukarnia T-va N.A. Hyrych, 1907. 179 p. [in Ukrainian].
20. Troickij V.N. Osnovnye principy slovoobrazovaniya [Basic principles of word formation]. *Uchenye zapiski Leningradskogo gos. pedinstitutu inostr. jazykov*. Leningrad, 1940. T. 1. P. 296–297 [in Russian].
21. Shanskij N.M. Ocherki po russkomu slovoobrazovaniju [Essays on Russian word formation]. Moskva : MGU, 1968. 308 p. [in Russian].

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/56-4-7>

Світлана КАМІНСЬКА,

orcid.org/0000-0002-2968-1677

*аспірантка кафедри теорії та історії педагогіки
Київського університету імені Бориса Грінченка,
старший викладач кафедри мовних дисциплін
Державного університету інфраструктури та технологій
(Київ, Україна) kaminskayasveta2020@gmail.com*

Олена ТИРОН,

orcid.org/0000-0003-4428-5784

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри мовних дисциплін
Державного університету інфраструктури та технологій
(Київ, Україна) tyronolena@gmail.com*

ДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ОЦІНКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОГО ТРАНСПОРТУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЧЕРЕЗ ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ

За умов Єдиного інформаційного простору, який означився ще на початку XXI століття, життєдіяльність сучасних людей, соціальна мобільність та відкритість суспільства перетворюють людство на цілісну світову спільноту, де вища освіта стає відкритою для професійного іншомовного та міжкультурного спілкування.

Пошук нових підходів до переосмислення науково-педагогічного знання, підвищення якості підготовки фахівців є питаннями, які виходять на перший план і актуалізуються вже сьогодні. Якісна підготовка спеціалістів, взаємодія з іноземними партнерами, розуміння культурних відмінностей є невід'ємною складовою сучасного професійного світу навчання.

Зростаючі вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців морського транспорту висувають нові завдання перед вищою освітою щодо умінь та навичок, знань стандартів професійної діяльності майбутньої професії.

При вивченні професійної англійської мови сучасна педагогічна література висвітлює різноманітні підходи, які подаються як засоби розвитку і вдосконалення професійної компетентності. Разом з тим бракує системного підходу у дослідженнях концептуальних засад оволодіння професійною англійською мовою з використанням новітніх он-лайн технологій під час дистанційного навчання.

У швидкоплинному світі електронного навчання доступні технології, щоб зробити курс з вивчення іноземної мови новим і захоплюючим, постійно змінюються, а зміст курсу можна і потрібно швидко оновлювати, щоб надавати студентам найновішу інформацію.

Використання електронного навчання вимагає від викладача спеціальних комп'ютерних навичок, методичних знань, додаткового часу на підготовку. Тут мотивація викладача виходить на перший план і займає ключову позицію для впровадження електронного навчання у свій навчальний процес. Мотивами виступають: полегшення власної роботи викладача; набуття компетентності в особливостях фахових предметів під час викладання професійної англійської для майбутніх фахівців морського транспорту; усвідомлення того, що вхідний матеріал дасть адекватний результат знань студентів.

Ключові слова: *дистанційне навчання, електронне навчання, метапізнання, міжнародні стандарти, морська освіта, педагогічна компетентність, позанавчальна робота, психолого-педагогічні умови.*

Svitlana KAMINSKA,

orcid.org/0000-0002-2968-1677

*PhD student at the Department of Theory and History of Pedagogy
Borys Hrinchenko Kyiv University,
Senior Lecturer at the Department of Language Disciplines
State University of Infrastructure and Technology
(Kyiv, Ukraine) kaminskayasveta2020@gmail.com*

Olena TYRON,

orcid.org/0000-0003-4428-5784

*Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of Language Disciplines
State University of Infrastructure and Technology
(Kyiv, Ukraine) tyronolena@gmail.com*

DIAGNOSTIC METHODS FOR ASSESSING THE READINESS OF FUTURE MARITIME TRANSPORT SPECIALISTS FOR PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION THROUGH DISTANCE EDUCATION

Under the conditions of the absence of any information restrictions, which appeared at the beginning of the 21st century, the daily life of contemporary people, social mobility and the openness of society transform humanity into an integrated universe community, where higher education becomes open to professional foreign and intercultural communication.

The search for new approaches to establish scientific and pedagogical knowledge, improve the quality of specialist training are the issues that come to the fore and are updated today. High-quality training of specialists, interaction with foreign partners, understanding of cultural differences are integral parts of the modern professional education.

Growing requirements for the professional training of future maritime transport specialists awoke new challenges to higher education in terms of abilities and skills, knowledge of the standards of professional activity of the future profession. During the learning of professional English, modern pedagogical literature highlights various approaches that are presented as means of developing and improving professional competence. At the same time, there is a lack of a systematic approach in researching the conceptual foundations of mastering the professional English language using the latest online technologies with the help of distance education.

In the fast-paced world of e-learning, the technology available to make a foreign language course new and exciting is constantly changing, and the course content can and should be updated quickly to provide students with the most up-to-date information. The use of e-learning requires the teacher to have special computer skills, methodical knowledge, and additional time for preparation the subject. And here the motivation of the teacher occupies a key position for the implementation of e-learning in the educational process. Their motives are facilitating the teacher's own work; acquiring competence in the specifics of professional subjects while teaching English in a professional direction; awareness that the input material will give an adequate result of students' knowledge.

Key words: *distance education, electronic learning, metacognition, international standards, maritime education, pedagogical competence, extracurricular work, psychological and pedagogical conditions.*

Постановка проблеми. Розширення європейського і світового просторів за останні роки ХХІ століття спонукають до прямих контактів між державними структурами, соціальними групами, дають поштовх для культурних обмінів, наукового співробітництва, участі у науководослідницьких міжнародних проектах. Спілкування з представниками інших держав є першочерговою складовою для взаємодій різних країн. Професійна комунікація веде до інтенсивного розвитку суспільства, що в свою чергу призводить до глобалізації та розширення і стає реальністю сьогодення.

Формування готовності до професійної діяльності починається з мотивації, а саме: з постановки мети, виходячи з потреб і цілей або з усвідомлення

людиною задач, що постають перед нею. Розробка плану, моделей, схем подальшої дії – є наступним етапом після якого, людина переходить до реалізації готовності, використовує певні засоби і способи діяльності, порівнює хід виконаної роботи і отримані проміжні результати з певними цілями, вносить корективи. Завдяки діагностиці та розробці інструментарію діагностування можливо буде оцінити стан сформованості готовності до професійного іншомовного спілкування та підвищити її під час позанавчальної роботи.

Мета дослідження. Теоретично обґрунтувати та охарактеризувати діагностичний інструментарій оцінки формування готовності майбутніх фахівців морського транспорту до професійної іншомовної комунікації через дистанційне навчання.

Виклад основного матеріалу. Навчальна література нагадує нам, що навчання – це не просто індивідуальна когнітивна діяльність, воно відбувається в соціальному світі та формується соціальними умовами (Галіван, Спітлер, Коффаріс, 2005: 153-192). Соціальні умови у світі через пандемію “Covid 19» зробили використання дистанційного навчання безальтернативним. Соціально-політичний чинник 2022 року в Україні закріпив беззаперечне сприйняття дистанційного навчання, але потяг до очного навчання присутній як у бажаннях здобувачів вищої освіти, так і інших учасників навчального процесу.

Витоками такого потягу до очної форми є індивідуальні відмінності особистості у їх сприйнятті стилів навчання. Стиль навчання стосується того, як здобувач освіти сприймає навчальне середовище, взаємодіє з ним і реагує на нього. Це відображає індивідуальні відмінності особистості. Таким чином, усвідомлення власного стилю навчання допомагає здобувачу освіти вибрати відповідний ресурс інформації (вправу, відеофільм, електронну книгу, тощо) та електронний пристрій (мобільний телефон, планшет, комп’ютер, тощо).

Науковці наголошують, що під час онлайн-навчання здобувачам освіти слід надати можливість поміркувати над тим, що вони вивчають, поспівпрацювати з іншими здобувачами освіти та перевірити свій прогрес. Вчені рекомендують

заохочувати здобувачів освіти використовувати свої метакогнітивні навички, щоб допомогти в процесі навчання (Майер, 1998: 49-63; Стернберг, 1998: 127-140). Метапізнання – це здатність здобувача освіти усвідомлювати свої когнітивні здібності та використовувати ці здібності для навчання. Питання для самоперевірки та вправи зі зворотним зв’язком протягом заняття є хорошою стратегією, яка дозволяє здобувачам освіти перевірити, як вони справляються з поставленими завданнями для того, щоб вони могли використовувати свої метакогнітивні навички та у разі потреби скорегувати свій підхід до навчання.

Існує також широкий спектр статей, які описують досвід викладачів «Професійної англійської для майбутніх фахівців морського транспорту» щодо використання технологій електронного навчання у своїй викладацькій практиці. (Прічард, 2004; Пардо, Мюрхед та Прасад, 2002; Бекман, 2004).

Впровадження дистанційного навчання як інструменту засвоєння іноземної мови (у нашому дослідженні «Професійної англійської для майбутніх фахівців морського транспорту») може бути успішним за різних психолого-педагогічних умов. Нижче ми пропонуємо власну структуру психолого-педагогічних елементів ефективного дистанційного навчання іноземній мові (рис. 1).



Рис. 1. Психолого-педагогічна структура дистанційного навчання іноземній мові

Сприймання та прийняття технологій дистанційного навчання тісно пов'язані з психологічними бар'єрами. Такі бар'єри наявні як у здобувача освіти, так і у особи, яка її надає (див. рис. 2). При переході під впливом суспільно-політичного чинника на повне дистанційне навчання в 2022 році в Україні посилилися психологічні бар'єри, з якими стикаються як здобувачі освіти, так і викладачі.

Усі перераховані труднощі дистанційного навчання можуть бути усунені, якщо до них ставитися свідомо і послідовно працювати над їх усуненням. А розпочати ми радимо з аналізу готовності до дистанційного навчання.

Опишемо виявлені в процесі нашого дослідження психологічні бар'єри впровадження технології онлайн навчання при змішаній формі навчання.

Психологічні бар'єри у здобувачів вищої освіти:

1. Почуття страху і тривоги. Велика кількість освітніх технологій, які покладаються на Інтернет та відсутність доступу до Інтернету значною мірою перешкоджає позитивному сприйняттю онлайн навчання.

2. Відчуття сором'язливості та дискомфорту. Це відбувається в тому випадку, коли викладач просить принести пристрій в аудиторію або дає завдання на основі якогось пристрою, а у студента його немає через фінансову складову. Студенти, які не мають легкого доступу до технологій, можуть відставати або відчувати сором чи збентеження через те, що не можуть виконати завдання. Частіше студенти з малозабезпечених сімей мають обмежений доступ до технологій вдома або взагалі його не мають.



Рис. 2. Психологічні бар'єри використання дистанційного навчання

3. Відсутність впевненості в собі. Чим сильнішою є здатність студентів бути емоційно обізнаними протягом усього процесу електронного навчання, тим краще відчуття контролю над собою вони отримують, отже, тим більшою стає їхня впевненість у собі для досягнення цілей навчання.

4. Відсутність самоконтролю над своїми емоціями. Студенти часто відчують розчарування, нудьгу та тривогу під час складних, нудних або нецікавих завдань електронного навчання.

5. Відсутність мотивації. Самомотивація – це здатність, якою ми володіємо, спрямовувати свою мотивацію та прагнути до досягнень поставлених цілей. У електронному навчанні сильне відчуття самомотивації студента означає, що він здатен генерувати позитивні почуття, такі як ентузіазм, завзяття та наполегливість, щоб вчитися.

6. Відсутність соціальних навичок. Соціальні навички – це здатність підтримувати стосунки з іншими людьми шляхом врегулювання конфліктів. Коли студенти вміють добре спілкуватися та співпрацювати один з одним, вони стають більш ефективними та досягають кращих результатів.

Психологічні бар'єри викладачів:

1. Відсутність впевненості. Навіть якщо викладачі мають доступ до навчальних технологій, вони не отримують належної підготовки для використання цих технологій. Технічна підготовка особливо важлива для викладачів, оскільки багато з них не мають цифрового розуму та можуть не мати навичок, як більшість їхніх студентів.

2. Брак знання індивідуальних відмінностей студентів. Соціальні психологи кажуть, що ті, хто вивчає іноземну мову за єдиних методів навчання досягають різних результатів. Ці відмінності виникають через індивідуальні відмінності. Вони поділяють тих, хто навчається на дві групи: когнітивну та афективну. До когнітивних факторів вчені відносять інтелект, мовні здібності та стратегії вивчення мови. До афективних факторів соціальні психологи відносять мовні установки, мотивацію та мовну тривожність (Мітчелл, Майлз, 1998).

3. Почуття страху і тривоги. Страху та тривоги стосуються технічних можливостей: Інтернет може бути відключений під час навчання, сайт, яким ви збираєтесь користуватися, не відкривається, завдання може завантажуватися довше, ніж ви очікували, студенти не відповідають на підготовлене вами завдання так, як ви очікували, і багато інших випадків розчарування поведінки студентів.

4. Відсутність педагогічної мотивації до впровадження електронного навчання, наприклад:

а) відсутність продуктивної діяльності. Навіть втраховуючи всі переваги електронного навчання, не можна заперечувати наявність деяких недоліків. Хорошим прикладом недоліку онлайн-навчання є те, що практичні навички дещо важче отримати з онлайн-ресурсів; б) не завжди завдання відповідають стилю навчання студентів. Як люди, ми не всі реагуємо на один метод навчання однаково – одні вчаться візуально, а інші – за допомогою повторення або письма. Електронне навчання відповідає цим різним потребам при використанні різних типів матеріалів – аудіовізуальні чи інтерактивні.

5. Мотивація вчителів до використання в роботі електронного навчання. Електронне навчання пропонує можливість обмінюватися матеріалами у всіх форматах, таких як відео, слайд-шоу, документи Word і PDF. Проведення вебінарів (заняття в режимі реального часу) і спілкування з викладачами через чат і форуми для повідомлень також доступні для користувачів. Розробляючи матеріали для онлайн навчання, викладачі стурбовані результатом, який отримають студенти (ефективність електронного навчання).

Питання правильного підбору завдання є важливим в онлайн навчанні. Контекст цільового матеріалу має відповідати лексично, граматично та контекстуально. Викладач повинен розробляти завдання, які студенти здатні виконати. В іншому випадку завдання не дасть бажаного результату. Тому дуже часто студенти не в захваті від онлайн навчання і віддають перевагу очному навчанню.

Здається очевидним, що неангломовні країни стикаються з більшою проблемою, а саме створення методології та розробки матеріалів, які покращують ефективність викладання мови та процесу навчання. Разом із традиційними засобами, такими як підручник і дошка, викладачі «Професійної англійської для майбутніх фахівців морського транспорту» повинні усвідомити переваги, які надають нові інформаційні та комунікаційні технології викладання мови, і, крім того, вони повинні скористатися цими засобами для себе та для своїх студентів. Але вони також повинні брати до уваги, що ці технології мають унікальні властивості, які необхідно застосовувати до навчального контексту за допомогою відповідних методологій.

Викладач відіграє роль фасилітатора, а студент-майбутній моряк буде власний прогрес у навчанні відповідно до професійних потреб, передбачених ПДНВ, під керівництвом викладача. У контексті навчання, орієнтованого на студента, самонавчання пропонує йому самостійність у процесі навчання. Студент може вибрати час, місце та

інтенсивність навчання. Завдяки технології електронного навчання, процес навчання переходить від поведінкової до конструктивістської дидактичної моделі. Процес підтримувального діалогу, який спрямовує увагу студента та підказує йому послідовні кроки вирішення проблеми, відомий як риштування.

Першу частину моделі ми будемо на основі теоретичного аналізу, спостережень за існуючими психологічними, лінгвістичними та педагогічними концепціями. Як ви можете бачити з *Рис. 1*, психологічний фон онлайн навчання складається з наукових теорій, психолого-педагогічних процесів і психологічних сфер особистості. Ми описали ідеї, які підтримують наше розуміння педагогічно-психологічних умов онлайн навчання у теоретичній частині статті вище.

Пізнавальний процес включає сприйняття іноземної мови з усіма її елементами, здатність особистості запам'ятовувати викладений навчальний матеріал, здатність привертати й утримувати увагу, розвиток мислення та уваги.

Метакогнітивний процес включає рефлексію викладачів до результатів своєї педагогічної діяльності через оцінку здібностей і навичок студентів. Він також включає міркування студентів щодо продуктивності та ефективності засобів отримання їхніх знань і результатів.

Інша частина моделі пов'язана з емпіричним дослідженням, проведеним серед студентів навігаційного відділення (30 студентів) та лекторів

англійської мови для моряків (10 викладачів). Досліджувалися психолого-педагогічні бар'єри впровадження електронного навчання, мотивація викладачів і студентів до використання електронного навчання. Отримані результати надані в *Рис. 2*.

Переходячи до практичних рекомендацій викладачам іноземної мови ми маємо виділити наступні пункти:

1. Доцільно використовувати спеціальні системи для онлайн навчання, такі як «Система керування курсом», «Педагогічна платформа», «Платформа електронного навчання». Це програмні системи, які надають навчальний матеріал через Інтернет. Доцільно почати з продумування відповідного навчального плану, який використовує відповідні стратегії навчання для різних типів навчання. Використовуйте відео на Youtube, заохочуйте своїх студентів користуватися онлайн-словниками, діліться навчальним матеріалом у соціальних мережах, надавайте консультації електронною поштою.

2. Якщо ви бажаєте провести вебінар, почніть із Meet me чи Zoom. Тут ви відчуєте можливості навчання онлайн.

3. Якщо ви збрали достатньо матеріалу – створіть електронну книгу за допомогою зручного програмного забезпечення, наприклад Flipping Book. Ваша електронна книга має задовольняти різні стилі навчання, містити посилання на відео, малюнки, автентичні тексти.



Модель психолого-педагогічних умов ефективного онлайн навчання

4. Враховуйте розумовий пізнавальний процес. Інформація повинна бути розділена на частини, щоб запобігти перевантаженню під час обробки в робочій пам'яті (Мілер, 1956: 81-87). Щоб полегшити ефективну обробку в робочій пам'яті, онлайн-навчальні матеріали мають відображати від п'яти до дев'яти елементів на екрані. Якщо на занятті пропонується багато різноманітної інформації, то їх організацію слід показати у вигляді інформаційних карт. Спробуйте безкоштовні сайти для створення вправ, карток, тестів, відео та аудіо-матеріалів (наприклад: www.renderforest.com, www.powtoon.com, www.screencastify.com, www.quizlet.com), щоб зробити невелику частину свого заняття за допомогою технології електронного навчання).

5. При змішаній формі навчання не використовуйте техніки онлайн навчання хаотично. Складіть графік, щоб налагодити відкриту лінію спілкування зі своїми студентами. Вкажіть, яким засобом спілкування ви віддаєте перевагу та в які години. Студент буде знати, що може отримати допомогу чи підтримку, яких він потребує. Це також корисно при організації позанавчальних роботи.

6. Якщо ви викладаєте англійську для певних цілей (наприклад, морська англійська, технічна англійська) і вам потрібно розвинути практичні навички мовлення в професійному середовищі, відео дасть вам можливість побудувати справді новий вимір ваших методів навчання. Якщо зміст вашого курсу передбачає певний рівень практичних навичок, це можна продемонструвати, використовуючи такі програми (Video Suite, Clipchamp, Proshow Prodecer).

7. Якщо ви проводите лекції для дистанційного навчання, записуйте свої уроки. Відео, на якому викладач читає лекцію, допомагає студентам відчувати міжособистісний зв'язок.

8. При створенні вправ, враховуйте вікові особливості розвитку студентів. Не захоплюйтеся зайвою геймізацією, те що вам здається цікавим, студент може сприймати як нераціональне використання його часу.

9. Цифрові технології увійшли в процес викладання незалежно від форми організації навчання, тому доцільно викладачам займатися підвищенням своєї кваліфікації, розвитком своєї педагогічної майстерності.

Висновки. Процес засвоєння іноземної мови має бути спрямований на розвиток основних видів мовної діяльності: аудіювання, говоріння (монологи та діалоги), читання та письма. Навчаючи з використанням технологій онлайн навчання для оволодіння іноземними мовами, викладачі завжди повинні усвідомлювати дедуктивну мету цього використання, чітко визначати, яку мовну діяльність передбачається розвивати, які вміння та навички будуть вдосконалюватися, прогнозувати результати. І використовувати зворотній зв'язок – наскільки мета була реалізована.

У морській галузі формування міжнародних екіпажів є загальноприйнятою практикою. Тому, досліджуючи можливості дистанційного навчання «Професійної англійської для майбутніх фахівців морського транспорту», ми зробили деякі узагальнення та запропонували власну модель педагогічних умов ефективного онлайн навчання. Основним внеском нашого дослідження є виявлення педагогічно-психологічних бар'єрів для ефективною адаптації до дистанційного навчання. Ми не називаємо їх недоліками, а лише перешкодами, які, як і всі перешкоди, можна усунути або виправити, тому для успішного впровадження дистанційного навчання потрібні не просто педагогічні засади, але і психологічна підтримка, яка може бути у формі тренувань, вправ та ігор.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bäckman M. *E-learning practices and experiences at Sydväst Maritime*. Proceedings of 16 th International Maritime English Conference. 2004. URL: <http://home.planet.nl/~kluijven/>
2. Gallivan M. J., V. K. Spittler, and M. Koufaris. (2005). "Does Information Technology Training Really Matter? A Social Information Processing Analysis of Coworkers' Influence on IT Usage in the Workplace." *Journal of Management Information System*. № 22 (1). P. 153–192.
3. Mayer R. E. (1998). Cognitive, meta-cognitive, and motivational aspects of problem solving. *Instructional Science*. № 26(1–2). P. 49–63.
4. Miller G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*. № 63(2). P. 81–97. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0043158>
5. Mitchel R. & Myles F. (1998). *Second Language Learning Theories*. New York : Oxford University Press.
6. Pardo F., Muirhead, P. and Prasad, R. (2002). Exploitation of modern technology in teaching nautical and marine engineering syllabuses . The Alliance of Maritime Regional Interests in Europe (AMRIE). Brussels.
7. Pritchard B. (2004). *A Survey of maritime English teaching materials: a report on the current state of the art* . Tokyo: International Association of Maritime Universities. URL: <http://iamu-edu.org>
8. Sternberg R. J. (1998). Meta-cognition, abilities, and developing expertise: What makes an expert student? *Instructional Science*. № 26(1–2). P. 127–140.

REFERENCES

1. Bäckman M. *E-learning practices and experiences at Sydväst Maritime*. Proceedings of 16 th International Maritime English Conference. 2004. URL: <http://home.planet.nl/~kluijven/>
2. Gallivan M. J., V. K. Spitler, and M. Koufaris. (2005). "Does Information Technology Training Really Matter? A Social Information Processing Analysis of Coworkers' Influence on IT Usage in the Workplace." *Journal of Management Information System*. № 22 (1). P. 153–192.
3. Mayer R. E. (1998). Cognitive, meta-cognitive, and motivational aspects of problem solving. *Instructional Science*. № 26(1–2). P. 49–63.
4. Miller G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*. № 63(2). P. 81–97. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0043158>
5. Mitchel R. & Myles F. (1998). *Second Language Learning Theories*. New York : Oxford University Press.
6. Pardo F., Muirhead, P. and Prasad, R. (2002). Exploitation of modern technology in teaching nautical and marine engineering syllabuses. The Alliance of Maritime Regional Interests in Europe (AMRIE). Brussels.
7. Pritchard B. (2004). A Survey of maritime English teaching materials: a report on the current state of the art. Tokyo : International Association of Maritime Universities. URL: <http://iamu-edu.org>
8. Sternberg R. J. (1998). Meta-cognition, abilities, and developing expertise: What makes an expert student? *Instructional Science*. № 26(1–2). P. 127–140.

UDC 811.111'27

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/56-4-8>

Mariana KARANEVYCH,

orcid.org/0000-0003-3563-2131

PhD in Philology, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Theory and Practice of Translation

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

(Ternopil, Ukraine) karanevych.m@gmail.com

PRESENTATION OF UKRAINIAN IDENTITY THROUGH MULTILINGUAL MEDIA PROJECT “UKRAÏNER”

In the light of ongoing Russia-Ukraine war, it is necessary to address the problem of long-term struggle of the Ukrainian people for its national identity. In the Soviet times, Ukrainian artists were repressed and executed; Ukrainian traditions were forbidden. Russia has repeatedly made claims on the Ukrainian cuisine. Nowadays, Russian occupiers burn school textbooks on the history of Ukraine and Ukrainian fiction, and destroy Ukrainian cultural sites. The Russian Orthodox Church tries to maintain its influence in Ukraine. Despite all efforts of Russia to wipe out the Ukrainian identity, history has proved that even in the toughest times Ukrainians managed to preserve their culture. The hybrid war revealed a direct connection between cultural policy and national security. Meanwhile, translation plays an important role in country image construction.

In the course of our research, we revealed an important role of multilingual media projects in presentation of the Ukrainian identity. By means of translation into foreign languages, the website of “Ukrainer”, originally created to tell the stories about ethnic, geographical and anthropological peculiarities of different regions of Ukraine to Ukrainians, introduces Ukraine to the world. The linguistic analysis of journalistic materials revealed an anthropocentric approach to country image construction. The authors use proper names to refer to people, places to visit, and films. Journalistic materials about Ukrainian history, culture, and national cuisine are rich in realia. Hence, adequate translation is impossible without a high level of sociocultural and historical competences of a translator. The research showed that the most common ways of rendering of the above-mentioned linguistic peculiarities are transcoding, addition, description, and the use of already existing equivalents. Less common translation strategies are generalization and calque. To create a more informative message for the English-speaking audience, a translator combines two ways of rendering, e.g. a transcoded proper name can be used together with an existing equivalent or addition, and abbreviation can be followed by description or the full form of a word combination.

Key words: *identity, culture, media, translation, country image.*

Мар'яна КАРАНЕВИЧ,

orcid.org/0000-0003-3563-2131

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри теорії і практики перекладу

Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

(Тернопіль, Україна) karanevych.m@gmail.com

ПРЕДСТАВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В МУЛЬТИМЕДІЙНОМУ МЕДІАПРОЄКТІ “UKRAÏNER”

У зв'язку з російсько-українською війною слід висвітлити питання довготривалої боротьби українського народу за національну ідентичність. У радянські часи українські митці зазнавали репресій, їх страчували, а українські традиції були під забороною. Росія зазіхає на українську національну кухню. Російські загарбники спалюють підручники з історії України та українську художню літературу, знищують українські культурні пам'ятки. Російська православна церква намагається утримати свій вплив на віруючих в Україні. Та, незважаючи на намагання Росії стерти українську ідентичність, українцям вдалось зберегти свою культуру. Гібридна війна виявила прямий зв'язок між культурною дипломатією та національною безпекою. При цьому, важливу роль в побудові іміджу країни відіграє переклад.

У ході проведеного дослідження ми виявили, що багатомовні медіапроекти відіграють важливу роль у презентації української ідентичності. Веб-сайт “Ukrainer”, що початково був створений для того, щоб українці більше пізнали себе, дізнались про етнічні, географічні та антропологічні особливості різних регіонів України, за допомогою перекладу знайомить з Україною світ. У проаналізованих статтях спостерігається антропоцентричний підхід до побудови іміджу країни. Автори журналістських матеріалів використовують власні назви, коли йдеться про українців, місця, що варто відвідати, та рекомендовані до перегляду фільми. Розповіді про історію України, культуру та національну кухню містять чимало реалій. З огляду на це, адекватний переклад

таких текстів неможливі без високого рівня соціокультурної та історичної компетентностей перекладачів. Встановлено, що найпоширенішими способами відтворення лінгвістичних особливостей вищезазначених матеріалів є транскодування, додавання, описовий переклад та використання уже існуючих еквівалентів. Менш частотними перекладацькими стратегіями є генералізація та калька. Для того, щоб повідомлення було достатньо інформативним для цільової англомовної аудиторії, перекладачі поєднують два способи перекладу, наприклад, поруч із транскодованою власною назвою зазначають існуючий еквівалент або ж застосовують додавання, а переклад аббревіатури може супроводжуватись коротким описом чи повною формою словосполучення.

Ключові слова: ідентичність, культура, медіа, переклад, імідж країни.

Introduction. In the process of globalization it is important for every country not to lose its authenticity. Hence, the aim of cultural diplomacy is to present uniqueness and achievements of the state in different spheres. In the digital era, internet-media is often used for this purpose. Information spreading becomes more effective due to the involvement of translators.

Analysis of recent research and publications.

In recent years, there has been an increasing interest of scholars in country image construction. This issue has been in the focus of attention of the specialists in marketing (Kleppe et al., 2002; Hakala et al., 2013), tourist industry (Zhang et al., 2016; Nisco et al., 2016), politics (Zhang, 2011), and media (Ingenhoff et al., 2020; Özdemir, 2020). Despite this, very few studies have investigated the use of linguistic means for country presentation to international community.

The purpose and main objectives of the study. In the context of hybrid war, the fight against disinformation becomes one more front line. One of the narratives of Russian media is that Ukraine and Russia are “brotherly nations”. But Ukrainian struggle for identity has been long and fierce. Therefore, the main purpose of this study is to analyze the role of multilingual media projects in presentation of the Ukrainian identity and develop an understanding of the role of translation in country image construction. The objectives of this research are to determine linguistic means used by the authors for presentation of Ukraine in Internet-media and ways of their rendering for English-speaking audience.

Topicality of the research. According to the website “Google Trends”, the popularity of the query “Ukraine” in Google Search reached its peak in the beginning of a full-scale Russia-Ukraine war. It means that Ukraine became one of the most popular search topics at that time. Taking into consideration this interest of the world community, it is vitally important to present different sides of the modern face of Ukraine. Hence, it is necessary to contribute to production and translation of journalistic materials telling about the Ukrainian culture, history, and modern achievements. The team of Ukraïner is an active agent in this process. The media project was launched in 2016 to tell the stories about ethnic, geographical and anthropological peculiarities of

different regions of Ukraine to Ukrainians. Alongside with this, Ukraïner introduces Ukraine to the world by means of translation into eleven languages, including English. Before a full-scale war, this approach made it possible not only to shape a positive image of the country, but also promote domestic and international tourism. Therefore, the website of “Ukraïner” was chosen as our research material.

Presentation of the main research material. The linguistic analysis of journalistic materials revealed an anthropocentric approach to country image construction. In 2016, Rocha published a paper in which he pointed to important role of literature in shaping the spiritual, social, psychological and artistic profile of any nation. When Ukraine was under imperial Russian rule, the Ukrainian writers were arrested, repressed, exiled to camps and executed. Therefore, the term “Executed Renaissance” was coined to refer to the generation of Ukrainian intelligentsia that was shot dead in 1930s by Stalin. Understanding the role of a book in cultural diplomacy, Ukraine has recently improved her policy in the sphere of publishing, e.g. the Ukrainian Book Institute actively promotes the Ukrainian literature abroad. Meanwhile, on March 24, 2022 General Staff of the Armed Forces of Ukraine reported that Russians kept burning Ukrainian literature and history textbooks on the occupied territory.

As far as the country image is greatly influenced by writers, Ukraïner introduces to its audience the following Ukrainian authors: *Сковорода – Skovoroda, Котляревський – Kotliarevskiy, Стус – Stus, Андрухович – Andrukhovych*, and many others, adding: <...> *основні стовпи українського канону – Кобзар, Дочка Прометея і Каменяря (Тарас Шевченко, Леся Українка, Іван Франко)* <...> (Mykhed, a). / <...> *the basis of the Ukrainian canon, which includes Kobzar, Prometheus' daughter, and “Kamieniar” (Taras Shevchenko, Lesya Ukrainka, and Ivan Franko)* <...> (Mykhed, b). To render names and surnames of Ukrainian writers into English, transcoding is used. When a translator deals with nicknames, calque is also applied. A contemporary Ukrainian writer, poet, and singer who has always openly expressed his political views is Zhadan. His works have been translated into many

foreign languages. In these most trying times, Zhadan stands with Ukraine providing support for people in his native town Kharkiv. In March, 2022 the writer was nominated for the Nobel Prize in literature by the Committee of Literary Studies of Polish Academy of Sciences. Due to this, the voice of Ukraine can sound louder abroad.

Music is important for identity formation. Hence, among modern ambassadors of Ukraine, people who introduce the Ukrainian culture to foreigners, Ukraïner mentions an ethno-chaos band “DakhaBrakha” that provides contemporary interpretations of the Ukrainian folk sources (both music and lyrics): *When DakhaBrakha perform abroad, they represent Ukraine* (Logvynenko, b). Having participated in top musical festivals, it is widely known abroad. The members of the band have been asked to introduce Kyiv – the capital of Ukraine – to the readers of Ukraïner. Among the places to visit here, they mentioned St. Sophia’s Cathedral: *Софія Київська насичена енергетикою, тут же всі наші князі були поховані* (Logvynenko, a). / *Sofia Kyivska (St. Sophia’s Cathedral – ed.). It’s saturated with energy, all our knyazes are buried here* (Logvynenko, b). This statement reminds the readers that Ukraine has more than a thousand-year history. It has its roots in Kyivan Rus ruled by princes (knyazes). You can literally touch history visiting this unique architectural monument that is included in the World Heritage List. According to our observations, in the attempts to represent the country in the best possible way the authors of journalistic materials use numerals. For example, this strategy is used to emphasize that Ukraine is a country with a long history: *У 1187 році у Київському літописі вперше зафіксовано назву «Україна», та ще не скоро ця назва закріпиться повсюдно* (Mykhed, a). / *In 1187, the name “Ukraine” was first recorded in the Kyiv Chronicle, and soon, this name would be fixed everywhere* (Mykhed, b). On April 1, 2022 the UN’s cultural agency reported that at least 53 cultural sites in Ukraine had been damaged since the Russian invasion. Surely, it is an attempt of Russians not only to wipe out Ukrainian culture, but also Ukrainian identity. In the analysis of translation strategies, Tukhtabayeva et al. (2021) reported that translation of proper names should begin with the search for ready-made matches; if there are no such matches, the translator should translate them at the morpheme level using such transformations as transliteration or transcription. When it comes to historical and architectural monuments in Ukraïner, proper names are rendered for the target English-speaking audience by means of combination of an existing equivalent and transcoding.

As far as religion plays a rather important role in the lives of Ukrainians (Zeller et al., 2019), spiritual centres of the country are often mentioned as attraction spots: *З деяких висот можна побачити в бінокль місто Луцьк на півночі та куполи Почаївської лаври на півдні* (Savetska, a). / *From certain heights, if looking through binoculars, one can view the city of Lutsk to the north and the domes of the Pochaiv Lavra (an Orthodox male monastery in Pochaiv, Ternopil Oblast; the greatest Orthodox shrine of Volyn – Transl.) to the south* (Savetska, b). In this case a translator provided an explanation, considering that a proper name is not informative enough for the English-speaking readers. Founded in 1240 by monks who fled from the Kyivan Cave Monastery at the time of Tatar invasion, now the Pochaiv Lavra is under control of the Moscow Patriarchate. As stated in paragraph 3 of the Statute of the Ukrainian Orthodox Church of the Moscow Patriarchate, the above mentioned church is connected with local churches through Russian Orthodox Church. Alongside with this, on March 13, 2022 Patriarch Kirill of Moscow blessed Russia’s war in Ukraine, presenting the Augustow Mother of God icon to Zolotov, the head of the National Guard of Russia. Hence, the roles of the Russian Orthodox Church and the Ukrainian Orthodox Church of the Moscow Patriarchate in the Russia-Ukraine war require a separate consideration by scholars and law-enforcement authorities.

To preserve culture through generations, it is necessary to observe customs and traditions of your people. One of the ancient Ukrainian customs is Koliada. According to Encyclopedia of Ukraine, the term is used to refer to a cycle of Ukrainian winter rituals performed between Christmas Eve (6 January) and Epiphany (19 January). In peaceful times, Ukraine welcomed thousands of tourists arriving to celebrate Christmas here. Since koliada rituals were originally pagan, the church tried to supplant them with Christian ones. Ukraïner acquaints its readers with this custom: *Традиція коляди є частиною Різдяних свят ще з дохристиянських часів і вона, не перериваючись, триває дотепер* (Horban, a). / *The tradition of Koliada (carolling – tr.) has been a part of the winter holidays since the pre-Christian times, and it has continued until today, uninterrupted* (Horban, b). As far as celebration of Koliada presupposes singing carols, addition is justified. In the next example a translator uses generalization to render the term “kolach” that is used in Ukraine to refer to traditional three-braided bread served for a Christmas Eve supper: *За традицією мають ставити колач і три свічки, а колядники дзвонять у дзвоники* (Horban, a). / *According to the tradition,*

they put white bread and three candles, and the carollers ring the bells (Horban, b). Easter is one of two most important religious holidays in Ukraine. Its celebration is a combination of Christian practices and pagan symbolism. Hence, Easter eggs are an example of Ukrainian folk art that renders messages by means of various designs created by craftsmen using different techniques: *Крашанки, дряпанки (шкрябанки), крапанки, мальованки – усе це різні техніки виготовлення великодніх яєць* (Savetska, d). / *Boiling with some dye, scratching off the dye, wax dropping, painting – all these are different techniques for making Easter eggs* (Savetska, c). In the above-mentioned example, according to the classification of strategies for rendering of realia suggested by Guerra (2012), description is used.

Information about Ukrainian customs and traditions provides insight into the history of Ukraine. Thus, the following examples shed light on atheism as the government policy in the Soviet Union and long-term struggle of Ukrainians against oppressors: *В містах тексти коляд могли переписувати, замінюючи Ісуса на Леніна, бо КДБ міг переслідувати колядників* (Horban, a). / *In cities, the lyrics of carols could be copied with the name of Jesus replaced with Lenin because the KGB (the main security agency for the Soviet Union – tr.) could persecute the carolers* (Horban, b).; *Були тексти антирадянські: і про сорок сьомий рік, коли тутешніх людей вивозили до Сибіру, були коляди про УПА – вони були заборонені* (Horban, a). / *Anti-Soviet texts did exist: about the year 1947 when the locals were exiled to Siberia, there were carols about the Ukrainian Insurgent Army – those carols were banned* (Horban, b). Adequate translation is impossible if historical knowledge of a translator is limited. In the following examples a translator had to deal with abbreviations. In the above mentioned sentences we can observe translation with a correspondent abbreviation (*КДБ – KGB*) that is followed by short description (*the main security agency for the Soviet Union*), and translation with the full form of a word combination (*УПА – Ukrainian Insurgent Army*).

Knowledge of historical context is important for better understanding of Ukrainians. At the same time, one can observe efforts of professionals in different fields “*to allow our history and culture to be perceived in a more modern way*” (Logvynenko, b). For example, the mission of Ivan Honchar Museum is a living tradition: “*What makes us famous and unlike anyone else is that we’ve revived a lot of rites that are becoming popular again. It’s a living museum <...>*” (Logvynenko, b).” On March 15, 2022 the museum started to raise money for packaging materials to

secure the collection from destruction. It is worth mentioning that in 2013 P. Honchar organized a provocative exhibition “Ethnographic Nonsense”: a pile of traditional Ukrainian embroidered clothing on the floor of the museum and “fufaiky” (sweatshirts) on the walls symbolized the Ukrainian culture of the 20th century. These grey quilted jackets worn by working people became one of the symbols of the Soviet Union. In the museum, they served as a metaphor for destruction of Ukrainian identity for the sake of creation of a Soviet citizen. A powerful message sent to Ukrainians a year before war.

Interestingly, there are studies that prove the connection between a brand image of certain destinations and gastronomic values (World Tourism Organization, 2012). National dishes preserve cultural identity of a people. Taking this into consideration, Russia has repeatedly made claims on Ukrainian cuisine. However, in 2021 the culture of cooking Ukrainian borsch was included in the National List of Intangible Cultural Heritage of Ukraine. At the same time, Ukrainian restaurants bring a fresh perspective to a national cuisine. For example, the concept of the restaurant “100 Rokiv Tomu Vpered” (100 Years Ahead) is “*to create new traditions in Ukrainian cuisine with the help of modern cooking techniques*”, while the chef of the restaurant tries “*to overturn the traditional perception of Ukrainian cuisine*” (Logvynenko, b): *Всі вважають, що якщо Україна – то це сало, борщ і вареники* (Logvynenko, a). / *Everyone thinks Ukraine is all about salo, borsch and varenyky* (Logvynenko, b). In the example above we can observe the attempts of a translator to avoid overtranslation by means of transcoding. This way of rendering dish names can be not informative enough for foreign citizens.

High-quality film translation is a way of effective country promotion. As far as cinematography both reflects and influences culture, its role in country image construction is important. Production of the film “Zemlia” (Earth), that metaphorically depicts how Ukrainians are emotionally attached to soil, became a landmark event not only in the Soviet film industry, but also was named one of the ten greatest films of all time at the International Film Critics Symposium (Internet Archive “Way Back Machine”). Meanwhile, Dovzhenko’s silent films were criticized for their “nationalist deviations” and he himself was exiled to Moscow: – *Який твій улюблений український фільм? – «Земля» (український радянський фільм Олександра Довженка, до якого гурт DakhaBrakha створив новий музичний супровід – ред.)* (Logvynenko, a). / – *What is your favourite Ukrainian film? – ‘Zemlia’ (‘Earth’, a*

1930 Soviet film by Ukrainian director Olexandr Dovzhenko, for which DakhaBrakha has written a soundtrack – ed.) (Logvynenko, b). The editor decided to add explanation to the film title in the source and target texts. However, the English version is more detailed; it contains the year of the film release and a common noun “director”. We can also observe a broad explanation for the film that reflects modern history of Ukraine (the ongoing Russia-Ukraine war), the picture that was selected as the Ukrainian entry for the Best International Feature Film at the ninety second Academy Awards: *Фільм «Додому» – останнє, що дивилася* (Logvynenko, a). / *The last film I saw was 'Dodomu' ('Homeward', a 2019 Ukrainian drama film directed by Nariman Aliev – ed.)* (Logvynenko, b). The above-mentioned examples illustrate that transformation addition is often used to introduce Ukrainian artists and their achievements to foreign audience.

Conclusions and prospects for further exploration of this issue. Despite all efforts of Russia to wipe out the Ukrainian identity, history has proved that Ukraine will never stop fighting for freedom. Nowadays, the team of Ukraïner helps preserve cultural identity of Ukraine. The linguistic analysis of journalistic materials revealed an anthropocentric approach to country image construction. By means of translation into foreign languages, Ukraïner promotes the Ukrainian culture in the world. For presentation of Ukraine to international community, the authors of journalistic materials often use proper names to refer to people, places to visit, and films. Stories about Ukrainian history, culture, and national cuisine are rich in realia. The analysis revealed that the most common ways of rendering of the above-mentioned linguistic peculiarities are transcoding, addition, description, and the use of already existing equivalents. Less common translation strategies are generalization and calque.

BIBLIOGRAPHY

1. Генеральний штаб Збройних сил України. *Головне управління розвідки Міністерства оборони України інформує: «Окупаційні російські війська вилучають та знищують українську літературу та підручники історії»*. Facebook. URL: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=279722021007550&set=a.229159252730494&type=3> (дата звернення: 06.11.2022).
2. Горбань Д. Криворівня. Гуцульська коляда попри заборони. *Ukraïner* : веб-сайт. URL: <https://ukraïner.net/kryvorivnia/> (дата звернення: 06.11.2022).
3. Земля. (1930). [Фільм]. Інтернет-архів “Way Back Machine”. URL: <https://web.archive.org/web/20070703211150/> (дата звернення: 06.11.2022).
4. Логвиненко Б. Київ від *DakhaBrakha*. *Ukraïner* : веб-сайт. URL: <https://ukraïner.net/dakhabrakha/> (дата звернення: 06.11.2022).
5. Михед О. Що таке українська література? *Ukraïner* : веб-сайт. URL: <https://ukraïner.net/literatura/> (дата звернення: 06.11.2022).
6. Савицька В. Хутір Касень. Садиба серед джунглів. *Ukraïner* : веб-сайт. URL: <https://ukraïner.net/hutir-kasen/> (дата звернення: 06.11.2022).
7. Савицька В. Яйце як артоб’єкт. *Ukraïner* : веб-сайт. URL: <https://ukraïner.net/anatoliy-boyko/> (дата звернення: 06.11.2022).
8. Статут про управління Української православної церкви. *Українська православна церква* : веб-сайт. URL: <http://orthodox.org.ua/article/statut-pro-upravl%D1%96nnya-ukra%D1%97nsko%D1%97-pravoslavno%D1%97-tserkvi-1> (дата звернення: 06.11.2022).
9. Guerra A. F. Translating Culture: Problems, Strategies, and Practical Realities. *A Journal of Literature, Culture and Literary Translation*. 2012. Issue 3 (1). P. 1–27. URL: <https://doi.org/10.15291/sic/1.3.lt.1> (дата звернення: 06.11.2022).
10. Nakala U., Lemmetyinen A., Kantola S.-P. Country Image as a Nation-Branding Tool. *Marketing Intelligence & Planning*. 2013. Issue 31 (5). P. 538–556. URL: <https://doi.org/10.1108/MIP-04-2013-0060> (дата звернення: 06.11.2022).
11. Horban D. *Kryvorivnia. Hutsul Koliada in Spite of the Bans*. *Ukraïner* : web-site. URL: <https://ukraïner.net/kryvorivnia-en/> (дата звернення: 06.11.2022).
12. Ingenhoff D., Segev E., Chariatte J. The Construction of Country Images and Stereotypes: From Public Views to Google Searches. *International Journal of Communication*. 2020. Issue 14. P. 92–113. URL: <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/10799> (дата звернення: 06.11.2022).
13. Kleppe I., Iversen N., Stensaker I. Country Image in Marketing Strategies: Conceptual Issues and an Empirical Asian Illustration. *The Journal of Brand Management*. 2002. Issue 10 (1). P. 61–74. URL: <https://doi.org/10.1057/palgrave.bm.2540102> (дата звернення: 06.11.2022).
14. Koliada. *Internet Encyclopedia of Ukraine* : web-site. URL: <http://www.encyclopediaofukraine.com/pages%5CK%5CO%5CKoliadaIT.htm> (дата звернення: 06.11.2022).
15. Logvynenko V. Kyiv as Seen by DakhaBrakha. *Ukraïner* : web-site. URL: <https://ukraïner.net/kyiv-as-seen-by-dakhabrakha/> (дата звернення: 06.11.2022).
16. Mykhed O. *What is Ukrainian Literature?* *Ukraïner* : web-site. URL: <https://ukraïner.net/what-is-ukrainian-literature/> (дата звернення: 06.11.2022).
17. Nisco A. D., Elliot S., Papadopoulos N. Country Image, Tourist Satisfaction, and Future Visit and Product Purchase Intentions: An Integrative Model. *Travel and Tourism Research Association: Advancing Tourism Research Globally*. 2016. P. 1–16. URL: <https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1225&context=ttra> (дата звернення: 06.11.2022).

18. Özdemir E. How Is a Country Image and Identity Construction Reflected via Discourses in Press? *New Media and Visual Communication in Social Networks*. 2020. P. 60–69. URL: <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1041-4.ch004> (дата звернення: 06.11.2022).
19. Rocha L. Literature and Its Role in the Formation of the Nations. *Literatura e Sociedade*. 2016. Issue 21 (22). P. 68–77. URL: <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i22p68-77> (дата звернення: 06.11.2022).
20. Savetska V. *The Kasen Hamlet. A Farmstead among Jungles*. *Ukrainier* : web-site. URL: <https://ukrainier.net/hutir-kasen-en/> (дата звернення: 06.11.2022).
21. Savetska, V. *An Egg as an Art Object*. *Ukrainier* : web-site. URL: <https://ukrainier.net/egg-as-an-art-object/> (дата звернення: 06.11.2022).
22. Tukhtabayeva A., Akhatova B., Malikova R., Howes E. Translation Strategies for Tourist Advertising Sites. *Laplage em Revista*. 2021. Issue 7. P. 609–622. URL: https://www.researchgate.net/publication/355247710_Translation_strategies_for_tourist_advertising_sites (дата звернення: 06.11.2022).
23. World Tourism Organization. *Global Report on Food Tourism*. 2012. Vol. 4. URL: https://webunwto.s3.eu-west-1.amazonaws.com/s3fs-public/2019-09/food_tourism_ok.pdf (дата звернення: 06.11.2022).
24. Zeller J., Taranenko O., Hentschel G. Language and Religion in Central Ukraine. *International Journal of the Sociology of Language*. 2019. Issue 260. P. 105–130. URL: <https://doi.org/10.1515/ijsl-2019-2050> (дата звернення: 06.11.2022).
25. Zhang J., Wu B., Morrison A. M., Tseng Ch., Chen Y. How Country Image Affects Tourists' Destination Evaluations: A Moderated Mediation Approach. *Journal of Hospitality & Tourism Research*. 2016. Issue 42 (6). P. 904–930. URL: <https://doi.org/10.1177/1096348016640584> (дата звернення: 06.11.2022).
26. Zhang, L. Soft Power, Country Image, and Media-Policy Interrelations in International Politics. *News Media and EU-China Relations*. Palgrave Macmillan, 2011. P. 13–34. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230118638_2 (дата звернення: 06.11.2022).

REFERENCES

1. Earth. (1930). [Film]. Internet Archive “Way Back Machine”. URL: <https://web.archive.org/web/20070703211150/> (last accessed 06.11.2022).
2. General Staff of the Armed Forces of Ukraine. *The Central Intelligence Agency of the Ministry of Defence of Ukraine informs: “Occupying russian troops seize and destroy Ukrainian literature <...>”*. Facebook. URL: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=279722021007550&set=a.229159252730494&type=3> (last accessed 06.11.2022).
3. Guerra A. F. Translating Culture: Problems, Strategies, and Practical Realities. *A Journal of Literature, Culture and Literary Translation*. 2012. Issue 3 (1). P. 1–27. URL: <https://doi.org/10.15291/sic/1.3.lt.1> (last accessed 06.11.2022).
4. Hakala U., Lemmetyinen A., Kantola S.-P. Country Image as a Nation-Branding Tool. *Marketing Intelligence & Planning*. 2013. Issue 31 (5). P. 538–556. URL: <https://doi.org/10.1108/MIP-04-2013-0060> (last accessed 06.11.2022).
5. Horban, D. A. *Kryvorivnia. Hutsulska Koliada popry zaborony* [Kryvorivnia. Hutsul Koliada in Spite of the Bans]. *Ukrainier* : веб-сайт. URL: <https://ukrainier.net/kryvorivnia/> [in Ukrainian] (last accessed 06.11.2022).
6. Horban, D. B. *Kryvorivnia. Hutsul Koliada in Spite of the Bans*. *Ukrainier* : web-site. URL: <https://ukrainier.net/kryvorivnia-en/> (last accessed 06.11.2022).
7. Ingenhoff D., Segev E., Chariatte J. The Construction of Country Images and Stereotypes: From Public Views to Google Searches. *International Journal of Communication*. 2020. Issue 14. P. 92–113. URL: <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/10799> (last accessed 06.11.2022).
8. Kleppe I., Iversen N., Stensaker I. Country Image in Marketing Strategies: Conceptual Issues and an Empirical Asian Illustration. *The Journal of Brand Management*. 2002. Issue 10 (1). P. 61–74. URL: <https://doi.org/10.1057/palgrave.bm.2540102> (last accessed 06.11.2022).
9. Koliada. *Internet Encyclopedia of Ukraine* : web-site. URL: <http://www.encyclopediaofukraine.com/pages%5CCK%5CO%5CKoliadaIT.htm> (last accessed 06.11.2022).
10. Logvynenko B. A. *Kyiv vid DakhaBrakha* [Kyiv as Seen by DakhaBrakha]. *Ukrainier* : web-site. URL: <https://ukrainier.net/dakhabrakha/> [in Ukrainian] (last accessed 06.11.2022).
11. Logvynenko B. B. *Kyiv as Seen by DakhaBrakha*. *Ukrainier* : web-site. URL: <https://ukrainier.net/kyiv-as-seen-by-dakhabrakha/> (last accessed 06.11.2022).
12. Mykhed O. A. *Shcho take ukrainska literatura?* [What is Ukrainian Literature?] *Ukrainier* : web-site. URL: <https://ukrainier.net/literatura/> [in Ukrainian] (last accessed 06.11.2022).
13. Mykhed O. B. *What is Ukrainian Literature?* *Ukrainier* : web-site. URL: <https://ukrainier.net/what-is-ukrainian-literature/> (last accessed 06.11.2022).
14. Nisco A. D., Elliot S., Papadopoulos N. Country Image, Tourist Satisfaction, and Future Visit and Product Purchase Intentions: An Integrative Model. *Travel and Tourism Research Association: Advancing Tourism Research Globally*. 2016. P. 1–16. URL: <https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1225&context=ttra> (last accessed 06.11.2022).
15. Özdemir E. How Is a Country Image and Identity Construction Reflected via Discourses in Press? *New Media and Visual Communication in Social Networks*. 2020. P. 60–69. URL: <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1041-4.ch004> (last accessed 06.11.2022).
16. Rocha L. Literature and Its Role in the Formation of the Nations. *Literatura e Sociedade*. 2016. Issue 21 (22). P. 68–77. URL: <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i22p68-77> (last accessed 06.11.2022).
17. Savetska V. a. *Khutir Kasen. Sadyba sered dzhunhliv*. [The Kasen Hamlet. A Farmstead among Jungles]. *Ukrainier* : web-site. URL: <https://ukrainier.net/hutir-kasen/> [in Ukrainian] (last accessed 06.11.2022).

18. Savetska V. B. *The Kasen Hamlet. A Farmstead among Jungles. Ukraïner* : web-site. URL: <https://ukraïner.net/hutir-kasen-en/> (last accessed 06.11.2022).
19. Savetska V. C. *An Egg as an Art Object. Ukraïner* : web-site. URL: <https://ukraïner.net/egg-as-an-art-object/> (last accessed 06.11.2022).
20. Savetska V. D. *Yaitse yak artobiekt. [An Egg as an Art Object]. Ukraïner* : web-site. URL: <https://ukraïner.net/anatoliy-boyko/> [in Ukrainian] (last accessed 06.11.2022).
21. Statute of management of the Ukrainian Orthodox Church. Ukrainian Orthodox Church : web-site. URL: <http://orthodox.org.ua/article/statut-pro-upravl%D1%96nnya-ukra%D1%97nsko%D1%97-pravoslavno%D1%97-tserkvi-1> (last accessed 06.11.2022).
22. Tukhtabayeva A., Akhatova B., Malikova R., Howes E. Translation Strategies for Tourist Advertising Sites. *Laplage em Revista*. 2021. Issue 7. P. 609-622. URL: https://www.researchgate.net/publication/355247710_Translation_strategies_for_tourist_advertising_sites (last accessed 06.11.2022).
23. World Tourism Organization. *Global Report on Food Tourism*. 2012. Vol. 4. URL: https://webunwto.s3.eu-west-1.amazonaws.com/s3fs-public/2019-09/food_tourism_ok.pdf (last accessed 06.11.2022).
24. Zeller J., Taranenko O., Hentschel G. Language and Religion in Central Ukraine. *International Journal of the Sociology of Language*. 2019. Issue 260. P. 105–130. URL: <https://doi.org/10.1515/ijsl-2019-2050> (last accessed 06.11.2022).
25. Zhang J., Wu B., Morrison A. M., Tseng Ch., Chen Y. How Country Image Affects Tourists' Destination Evaluations: A Moderated Mediation Approach. *Journal of Hospitality & Tourism Research*. 2016. Issue 42 (6). P. 904–930. URL: <https://doi.org/10.1177/1096348016640584> (last accessed 06.11.2022).
26. Zhang, L. Soft Power, Country Image, and Media-Policy Interrelations in International Politics. *News Media and EU-China Relations*. Palgrave Macmillan, 2011. P. 13–34. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230118638_2 (last accessed 06.11.2022).

УДК 61:811.161.2 (083.7)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/56-4-9>

Галина КОЗУБ,

orcid.org/0000-0003-3895-1621

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри українознавства та гуманітарної підготовки

Полтавського державного медичного університету

(Полтава, Україна) gkozub51@gmail.com

ДЖА САХІЛ КУМАР,

orcid.org/0000-0002-2804-4692

студент III курсу медичного факультету

Полтавського державного медичного університету

(Делі, Індія) sahiljha1906@gmail.com

ВИТОКИ МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ У СИСТЕМІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ

У статті розглядається проблема становлення сучасної медичної термінології та знайомство з нею на заняттях з української мови як іноземної. Вона вирішується на заняттях зі студентами-іноземцями 3 курсу медичного факультету. На 1–2 курсах у студентів уже сформувався мовний апарат, вони засвоїли граматику української мови, володіють навичками монологічного та діалогічного мовлення, розуміють спонтанне мовлення та можуть виконувати завдання викладача наукового характеру. Вони можуть самостійно написати реферат на основі 2–3 джерел, скласти план тексту, зробити переклад складних медичних термінів на англійську мову. Матеріалом для статті послужила історія медичної термінології Давнього Сходу – Єгипту, Шумера, Вавилону, Ассирії. Це країни, де зароджувались медичні знання, виникали перші медичні терміни та з'явилася професія лікаря. Це різні джерела – папіруси, таблички, художні твори, що дійшли до нашого часу. Періоди Античності та Середньовіччя дали нові імена – Гіппократ, Парацельс, Леонардо да Вінчі, Ібн Сіна (Авіценна) та інші. Наводяться приклади праць цих вчених та медичні терміни, які вони створили і які дійшли до нашого часу. Студенти під керівництвом викладача роблять повідомлення протягом декількох занять. До роботи залучаються кращі студенти, які володіють творчим мисленням. Автори приходять до висновків, що така робота привчає студентів до наукового мислення, прищеплює їм навички вдумливого ставлення до процесу навчання. Студенти самі приходять до висновку, що вклад шумерів, вавилонян, ассирійців, єгиптян досить вагомий. А імена Гіппократа, Асклепія, Арістотеля, Авіценни, Леонардо да Вінчі, Парацельса, Гарвея, Гаймора та інших видатних учених, художників, лікарів давніх часів назавжди залишаються як імена першопрохідців. Їхній вклад неоціненний, а їхні досягнення і сьогодні цінують і будуть цінувати прийдешні покоління усіх, хто має відношення до медицини. Автори вважають, що ця робота викличе інтерес до вивчення самої мови, її історії, що сприятиме прищепленню навичок самостійної роботи, вдумливого ставлення до майбутньої професії лікаря.

Ключові слова: *медична термінологія, мовний апарат, спонтанне мовлення, наукове мислення, шумери, вавилоняни.*

Galina KOZUB,

orcid.org/0000-0003-3895-1621

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Ukrainian Studies and Humanitarian Training

Poltava State Medical University

(Poltava, Ukraine) gkozub51@gmail.com

JHA SAHIL KUMAR,

orcid.org/0000-0002-2804-4692

3rd year Medical Faculty Student

Poltava State Medical University

(Delhi, India) sahiljha1906@gmail.com

ORIGINS OF MEDICAL TERMINOLOGY IN THE LANGUAGE TRAINING SYSTEM OF THE FUTURE DOCTOR

The article scrutinizes the difficulty of the formation of modern medical terminology and familiarization with it in classes on the Ukrainian language as a foreign language. It is solved in classes with foreign students of the 3rd year of

the Faculty of Medicine. In the 1st–2nd years, the students have already formed a language apparatus, they have become proficient in the grammar and know-how of the Ukrainian language, have the skills of monologue and dialogic speech, understand spontaneous speech and can perform the tasks of a teacher of a scientific nature. They can independently write an essay based on 2–3 sources, plan the text, translate complex medical terms into English. The material for the article was the history of medical terminology of the Ancient East – Egypt, Sumer, Babylon, Assyria. These are the countries where medical knowledge was born, the first medical terms arose, and the profession of a doctor appeared. These are various sources – tablets, works of art that have sustained themselves to our time. The periods of Antiquity and the Middle Ages gave new names – Hippocrates, Paracelsus, Leonardo da Vinci, IbnSina (Avicenna) and others. Examples of the works of these scientists and medical terms that they created and that have reached our time are given. Students, under the guidance of the teacher, make reports during several classes. The best students with creative thinking are involved in the work. The authors come to the conclusion that such work accustoms students to scientific thinking, instills in them the skills of a thoughtful attitude to the learning process. The students themselves come to the conclusion that the contribution of the Sumerians, Babylonians, Assyrians, and Egyptians is quite significant. And the names of Hippocrates, Asclepius, Aristotle, Avicenna, Leonardo da Vinci, Paracelsus, Harvey, Highmore and other outstanding scientists, artists, doctors of ancient times remain forever as the names of pioneers. Their contribution is invaluable and indispensable, and their achievements are still appreciated today and will be appreciated by the future generations of all those who are related to medicine. The authors believe that this work will spark interest in the study of the language itself, its history, which will contribute to inculcating the skills of independent work, a thoughtful attitude to the future profession of a doctor.

Key words: *medical terminology, speech apparatus, spontaneous speech, scientific thinking, Sumerians, Babylonians.*

Постановка проблеми. У кожної професії є своя професійна мова. Медична термінологія, якою володіє лікар, є продукт світової співпраці різних цивілізацій та культур, міжмовних взаємин, запозичень та трансформацій, які діяли протягом тисячоліть. Безумовно, що немає такої професійної діяльності, у якій багатовіковий досвід відобразився б безпосередньо у професійній мові, як у медицині. Джерела лікарської мови знаходяться у цивілізаціях Давнього Сходу, Давньої Греції, Давнього Риму та епохи Середньовіччя.

Ми вважаємо, що знайомство зі становленням медичної термінології треба проводити не тільки на спеціальних заняттях, але й робити деякі вкраплення на заняттях з української мови як іноземної. Саме 3 курс медичного факультету, де навчальних годин більше, ніж на стоматологічному факультеті, може розпочинати цю роботу, бо ще на 2 курсі студенти почали знайомство з медициною (Українська мова як іноземна для англomовних студентів-медиків). На 3 курсі студенти уже почали вивчати велику кількість медичних термінів, дуже складних за своєю структурою та значенням, типу *перкусія, пальпація, аускультация, магнітно-резонансна томографія (МРТ), апарат штучної вентиляції легень тощо*). Тому знання походження медичних термінів буде дуже корисне, особливо допитливим студентам. Також вказана проблема може бути джерелом самостійної роботи деяких творчих студентів при виконанні, наприклад, наукової роботи під керівництвом викладача.

Аналіз досліджень. Проблема становлення медичної термінології майже не висвітлена у сучасній науковій медичній літературі. Найбільш повно її дослідив вчений М.Н. Чернявський (Чернявський, 2007). Він відзначив вклад цивілізацій

Давнього Сходу (Шумер, Єгипет, Вавилон) та вчених і лікарів періоду античності у становлення професійної мови медицини, появу перших папірусів, в яких описане лікування, та появу професії лікаря або знахаря у Вавилоні, підкреслив роль поем «Іліада» та «Одіссея» у становленні сучасної медичної термінології. Цінними також є тлумачні словники медичної термінології, особливо етимологічні, де вказане джерело того чи іншого терміна, а іноді його історія (Литвиненко, Місник, 2010; Півторак, 2006).

В. Лисенко досліджує дуже складні шляхи становлення української медичної термінології (Лисенко, 2007), Н. Місник з'ясовує специфіку терміна у різних терміносистемах (Місник, 2003). Про роль терміна у професійній мові студентів-медиків говориться у праці Г.М. Козуб (Козуб, 2019). У посібнику Т.О. Лещенко «Читаємо українською» (Лещенко, 2021) не тільки представлені медичні терміни, але й дається їхній переклад англійською. Проте цілісного дослідження становлення медичної термінології немає.

Мета статті – ознайомити студентів із витокami сучасної медичної термінології, поступово привчати кращих студентів до наукової роботи – складання реферату, плану, прищеплювати уміння цитувати, робити короткі повідомлення тощо.

Виклад основного матеріалу. Усім відомо, що професія – це та діяльність, яка потребує певної підготовки, освіти, навчання. Засвоєння професійних знань не може відбуватись окремо від оволодіння мовою обраної професії, професійною мовою. Професійна мова, якою володіє лікар, є продуктом світової співпраці різних цивілізацій та культур, міжмовних взаємин, запозичень та трансформацій, які діяли протягом тисячоліть. Як зазначає О. Чернявський, немає такої професійної

діяльності, у якій багатолітній досвід відобразився б безпосередньо у складі професійної мови, а саме – у її термінології (Чернявський, 2007:13).

Дуже цікаві факти наводить О. Чернявський у вказаному творі. З цими фактами ми поступово знайомимо студентів – у вигляді реферату, повідомлення для декількох студентів тощо. Матеріал може підібрати викладач або студент підбирає самостійно. Таким чином, джерела лікарської мови знаходяться у цивілізаціях Давнього Сходу. Творцями давньої писемності в історії людства були шумери та єгиптяни. Поява писемності датується у шумерів кінцем 4 тисячоліття, а у єгиптян – початком 3 тисячоліття до н.е. До нас дійшли 10 єгипетських трактатів, написаних ієрогліфами на папірусі. Найбільш цінні з них 2 – це папіруси 2 тисячоліття до н. е., папіруси Еберса та Сміта. Папірус Еберса – це «Книга приготування ліків для всіх частин тіла». Він містить 900 приписів для лікування органів травлення, дихальної системи, опіків, кровотеч, очних, шкірних, паразитарних захворювань. Папірус Сміта – це лише частина трактату з хірургії про будову людського тіла та оперативне лікування. У ньому зустрічається багато нових професійних слів, деякі з них, наприклад, *головний мозок* були новими і абсолютно невідомими. На території держави Шумер та інших давніх держав – Месопотамії, Вавилону, Ассирії, які успадкували культурні досягнення Шумера, археологи знайшли десятки тисяч клинописних табличок, у тому числі і медичного змісту. Серед них є такі, що використовувались як двомовні термінологічні словники. Так, до другої половини 2 тисячоліття належить збірник із 30 табличок, у якому за тематичним принципом підібрані назви частин тіла, органів, а також їх функцій. Інші збірники – це комбінації табличок за ознаками хвороб або за ознаками уражених частин тіла, вони являють собою свого роду номенклатуру хвороб.

Отже, лікування, медичні знання досягли в Єгипті, Шумері, а потім у Вавилоні, Ассирії певних успіхів. Досягла розвитку медична література. З уже наявних оригіналів переписувались медичні трактати, навчальні посібники, словники. У бібліотеках збирались папіруси та клинописні таблички з даними з різних областей знань, включаючи медицину. Вавилонський цар Хаммурапі (1792–1750) в одному з своїх законів вперше вказав як самостійну професію лікаря (Чернявський: 14–15).

Наступний матеріал можна дати підготувати іншому студенту.

У становленні медичної термінології, на нашу думку, велике значення мав вклад медиків та вче-

них у розвиток медичної термінології періоду античності, Середніх віків, епохи Відродження та Нового часу. Історія медицини взагалі та медичної термінології зокрема бере свій початок ще в епоху античності. Біля 1900 р. до н.е. вперше на історичній арені з'явилися греки, які називали себе еллінами (від назви країни Еллади). Вони мали контакти з Давнім Сходом, Персією, державами Межиріччя, захопили о. Крит. Греки користувались грецькою мовою. Наголошуємо на структурних особливостях грецької мови, що відрізняє ці медичні терміни від інших. Найбільш ранні медичні тексти, що дійшли до нас у невеликих уривках, відносяться до кінця VI – початку V ст. до н. е. Існують давні літературно-художні твори, роль яких у розвитку медичної термінології безсумнівна. Це епічні поеми Гомера «Іліада» та «Одіссея». Гомерівський епос являє собою не тільки давнє зведення найменувань медичного характеру, а і свого роду базовий арсенал, із якого лікарі наступних епох черпали необхідну медичну лексику. У Гомера вперше зустрічаються анатомічні назви майже всіх найважливіших частин тіла, органів, вони дожили й до цього часу. Більшість цих назв вживаються у сучасній анатомії та клінічних дисциплінах: *blepharon, gaster, derma, kardie, lapare, odontos, osteon, pleure, rhachis, thorax*.

Значний вклад у розвиток біологічної та медичної термінології вніс грецький філософ і вчений Аристотель (384-322). З його творів у медичну науку ввійшли слова: *аорта, діафрагма, трахея, фаланга, ексофтальм*.

Формування професійної мови давньогрецьких лікарів пов'язане із виникненням перших об'єднань лікарів. Це були так звані школи лікарів, які відрізнялися медичними принципами. Одна із найвідоміших шкіл була на о. Кос. Там народився відомий давньогрецький лікар Гіппократ. Читаємо разом в аудиторії текст із посібника «Читаємо українською» (Лещенко, 2021) «Давньогрецький лікар Гіппократ», з'ясовуємо нові слова, відповідаємо на запитання. Потім один із студентів робить повідомлення.

Давньогрецька медицина пов'язана з іменем Гіппократа, який вважається батьком європейської медицини. Його ім'я пов'язують із моральним кодексом лікаря, так званою клятвою Гіппократа, та його фундаментальною працею «Корпус Гіппократа», яка вважається колективною працею та містить клінічні спостереження. У «Корпусі Гіппократа» закладені основи наукової медичної термінології. Вона належить до області фізіології, патології, симптоматики та нозології. Більшість

цих термінів збереглися до нашого часу без змін: *Brahion, derma, hiata, hepar, bronchus, uretra, herpes, coma*.

Повідомлення про римський період робить інший студент. Цю роботу можна проводити на декількох заняттях. Відомо, що римляни, захопивши Грецію, країну з високорозвиненою культурою, у II столітті до н.е., засвоїли і досягнення грецької науки, зокрема – медицини. У латинську мову ввійшло багато грецьких слів, які збереглися до наших часів в медичних назвах – анатомічних, терапевтичних, фармакологічних та інших. Грецькі терміни, зберігаючи свою основу, латинізувались і одержали міжнародне визнання та розповсюдження, наприклад: *arteria*–*артерія*, *aorta*–*аорта*тощо. У медицині Давнього Риму є багато імен видатних лікарів. Імена давнього бога медицини Асклепія (у римлян – Ескулапа) та його дочок Гігієї та Панакеї стали символами античної та європейської медицини. З іменами Гігієї (богині здоров'я) та Панакеї (богині зцілення) пов'язане виникнення 2 напрямків медицини – гігієни (профілактики) та панацеї (лікування). Так, антична міфологія говорить про те, що Асклепій дізнався про отруту змії, яка приносить не тільки смерть, а й зцілення. З того часу Асклепія почали зображати із собакою, яка вигодувала його, та змією.

У кінці IV ст. до н.е. центр медицини перемістився в Александрію (Єгипет). Тут склалася Александрійська наукова школа, яку прославили її учні – лікарі Герофіл та Еразістрат. Герофіл першим почав вивчати анатомію, досліджував судини мозку, оболонки ока, передміхурову залозу. Він вперше вжив термін *Kolondodekodakylon* (дванадцятипала кишка). Еразістрат збагатив анатомію низкою досліджень і описав у своїх працях звини кори головного мозку, серцеві клапани, ввів термін: *anastomosis, bulimia*.

Корнелій Цельс – римський філософ та лікар (1 ст. до н.е.) створив медичну енциклопедію, з якої до нашого часу збереглося 8 книг. В них зібрані відомості про стан медицини того часу. Ця лексика майже повністю увійшла у словник світової наукової медицини. З іменем Цельса пов'язані терміни: *septumtransversum (diaphragm), lineaalba*. Цельс часто використовує терміни, запозичені у греків, а також паралельно – латинські. Тому медична термінологія формується на двомовній основі – грецькій і латинській. Це стало багатовіковою традицією.

З II століття н.е. на розвиток античної та післяантичної медичної термінології вплинула спадщина Клавдія Галена. Він написав більше 100 праць грецькою мовою (про нервову сис-

тему). Гален багато уваги приділив точності та однозначності термінів. Йому належать головні анатомічні терміни (*vena, celebri, magna, ramusanastomoticus*).

Хтось із студентів робить повідомлення про Середні віки. У Середні віки медицина користувалась латинською мовою. Вона розвивалась у складному протиріччі з забобонами та догматами церкви, дослідження тіла, розтини були заборонені. Розвиток медицини загальмувався. Але і ці часи дали відомі імена. Одне з них Ібн Сіна (Авіценна, 980-1037) – персидський учений, філософ, лікар, поет, музикант, математик. Відомі також праці його попередників – Алі ібн-Аббаса «Царська книга», 30-томна праця Абу Бакара ар-Разі «Загальна книга з медицини». Ці праці мали багато недоліків: вигадки, містичні тлумачення, побудова була нечіткою, виклад був складним і недостатньо систематизованим. ІбнСіна намагався уникнути помилок своїх попередників. Він створив енциклопедичну працю «Канон лікарської науки». Це найбільш відома книга в історії медицини. Вона являє собою цілу медичну енциклопедію, яка розглядає (у межах знань того часу) все про здоров'я та хвороби. Цей трактат у XII столітті був перекладений з арабської на латинську мову. Коли виникло книгодрукування, «Канон» був першою друкованою книгою, яка навіть суперничала з Біблією. Латинською мовою він був надрукований у 1473 році, арабською – у 1543, складався із 5 книг (1 – теорія медицини, 2 – ліки, 3 – патологія, терапія, опис хвороб та їх лікування, 4 – хірургія, лікування вивихів, отрути, 5 – складнощі лікування). Ця робота була вже більш системною та логічною. Багато медичних творів переклав з арабської на латинську Герард Кремонський. Після відкриття першої у Західній Європі медичної школи у м. Салерно (Італія) почалось відродження медицини. Тут використовувались як підручники арабські переклади з грецької на латинську, тому медична термінологія являла собою суміш латинізованих арабських, давньоєврейських слів, арабізованих грецизмів та латинізмів різних епох. Утворилась велика кількість синонімів.

Це тема для іншого студента. Сприятливим періодом для розвитку медичної термінології стала епоха Відродження, коли латинська мова стала міжнародною мовою науки. У цей період починається процес очищення класичної латинської мови від вульгаризмів, усуваються арабські слова, проводиться уніфікація та систематизація медичних термінів за розділами. Відомий швейцарський хімік та лікар Парацельс був великим

реформатором у медицині. Ним було введена низка термінів, наприклад, *synovia*. Італійський художник та скульптор Леонардо да Вінчі написав роботи, де міститься більше 200 листків анатомічних малюнків, які він використовував під час зображення людини у живопису та скульптурі. Він був не лише художником, але й анатомом. Леонардо досліджував трупи, зображував найтонші часточки, дрібні жили та внутрішні тканини кісток. У цей же час працював великий реформатор анатомії Андреас Везалій – автор «Анатомічних таблиць», «Семи книг про будову людського тіла». Його праці містять велику кількість ілюстративного матеріалу, він також систематизував латинські терміни. Роботу Везалія продовжив його учень Фаллопій. Він був професором анатомії та ботаніки, займався скелетом та органами слуху. Його перу належать такі терміни: *ligamentumcanalis, facialis, tubauteria* та ін.

Євстахій був практикуючим лікарем, професором медицини й анатомії у Римі. Він зробив багато відкриттів, прослідкував патологічні зміни у нирках та зубах. Йому належать терміни: *vai-vula, venae, cavae, inferiorisEustochii, tuba, anditiva, Euochii*. Уільям Гарвей – англійський лікар. Його заслуга в тому, що він відкрив кровообіг. Ним написаний відомий трактат «Анатомічне дослідження про рух крові у тварин». Він також писав роботи з ембріології. Це саме йому належить теза «omne vivum ex ovo (все живе із яйця)». Латинською мовою писали відомі філософи та природники Коперник, Галілео Галілей, Ісаак Ньютон, Лейбніц, Лінней.

Лоуер – англійський медик, у 1668 році опублікував «Трактат про серце», в якому говориться про рух температури крові. Він перший зробив переливання крові. Його ім'ям названий *tuberculum intervenosum Lower*. Сильвус описав горбки при туберкульозному ураженні, відкрив епіфіз. Його терміни: *fissures et fossa, lateralis cerebri Sylvii*. Гаймору належать терміни *sinus maxillaries s.antrum, mediastinum nestis s. corpus*. Феррейну – *pars radiaata lobulorum corticalium renis s. processus Ferreinii, pyramides Ferreinii*. Альбінус – професор анатомії

та хірургії в Лейдені. Він перевидавав праці своїх попередників Везалія, Фабріція, анатомічні таблиці Євстахія. Найбільш відомі його праці «*Libellus de ossibus corporis humani*», «*Historia musculorum corporis Humani*» та інші. Цинн – німецький учений, професор, директор ботанічного саду в Берліні, відомий своїми працями з анатомії ока («Анатомічний опис людського ока, ілюстрований малюнками»), де вперше відмічена сильніша кривизна кришталика у дітей, описана форма *bulbus oculi et corpus ciliare*. Арнольд – професор анатомії та фізіології у Цюріху, він написав твір «Дисертація для здобуття ступеня, що представляє деякі неврологічні спостереження щодо головної частини симпатичного нерва людини».

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, наголошуємо, що подальший розвиток медичної термінології йшов у кожній країні окремо, але безсумнівний загальний вклад представників Давнього Сходу, греків, римлян, італійців, німців, англійців у європейську медицину та медичну термінологію, а також в українську. Основна маса медичних термінів, створених цими лікарями, вченими, дійшла до нашого часу і вживається в усіх областях медицини. А вклад шумерів, вавилонян, асирійців, єгиптян досить вагомий. Імена Гіппократа, Асклепія, Арістотеля, Авіценни, Ленардодда Вінчі, Парацельса, Гарвея, Гаймора та інших видатних учених, художників, лікарів давніх часів назавжди залишаються як імена першопроходців. Їм було важко, тому що вони були першими, але вони не полишали своїх досліджень і зробили дуже багато для всього людства, зокрема для розвитку медицини та медичної термінології. Їхній вклад неоціненний, а їхні досягнення і сьогодні цінують і будуть цінувати прийдешні покоління лікарів, вчених, усіх, хто має відношення до медицини. Досліджуваний матеріал не тільки допоможе викладачеві привчити студента до наукової роботи, але й викличе інтерес до вивчення самої мови, цікавість до історії мови, а саме – медичної термінології, самої медицини, що сприятиме прищепленню навичок самостійної роботи, вдумливого ставлення до майбутньої професії лікаря.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Козуб Г. М., Тукова Т. В. Формування мовної свідомості студентів-інофонів (усне мовлення). *Молодий вчений*. Вип. 5.1 (69.1). Херсон, 2019. С. 109–112.
2. Лещенко Т.О., Шевченко О. М., Козуб Г. М. Читаємо українською : навчальний посібник для іноземних студентів I–II курсів (соціокультурний аспект). Львів : «Магнолія 2006», 2021. 248 с.
3. Лисенко В. Шляхи становлення й розвитку української анатомічної термінології. *Українська термінологія і сучасність*. Вип. VII. Київ: КНЕУ, 2007. С. 167–170.
4. Литвиненко Н. П., Місник Н. В. Тлумачний словник медичних термінів. Київ – Ірпінь : ВТФ «Перун», 2010. 848 с.
5. Місник Н. Термін як основний структурний елемент фахової мови. *Українська термінологія і сучасність*. 2003. Вип. V. С. 155–157.

6. Півторак Г.П. Сучасний словник іншомовних слів. Київ: Довіра, 2006. 735 с.
7. Симоненко Л. О. Біологічна термінологія: формування та функціонування. Умань : РВЦ «Софія», 2006. 103 с.
8. Українська мова як іноземна для англomовних студентів-медиків у 2 книгах. Кн. 2. Основи професійного мовлення / ред. С. М. Луцак. Київ : ВСВ «Медицина», 2019. 456 с.
9. Чернявський М.Н. Латинский язык и основы медицинской терминологии : учебник. М. : ЗАО «ШИКО», 2007. 448 с.

REFERENCES

1. Kozub H.M. Formuvannia movnoi svidomosti studentiv-inofoniv (usne movlennia) [Formation of linguistic awareness of non-speaking students (oral speech)] / H.M. Kozub, T.V. Tukova. *Molodyi vchenyi*. 2019. Vyp. 5.1 (69.1). P. 109–112. [in Ukrainian].
2. Leshchenko T.O. Chytaiemo ukrainskoiiu: navchalnyi posibnyk dlia inozemnykh studentiv I–II kursiv (sotsiokulturnyi aspekt) [Let's read in Ukrainian: study guide for foreign students of I–II courses (socio-cultural aspect)] / T.O. Leshchenko, O.M. Shevchenko, H.M. Kozub. Lviv : «Mahnoliia 2006», 2021. 248 p. [in Ukrainian].
3. Lysenko V. Shliakhy stanovlennia y rozvytku ukrainskoi anatomichnoi terminolohii [Ways of formation and development of Ukrainian anatomical terminology]. *Ukrainska terminolohiia suchasnosti*. Vyp. VII. 2007. P. 167–170 [in Ukrainian].
4. Lytvynenko, N. P., Misnyk, N. V. Tlumachnyi slovnyk medychnykh terminiv [Modern dictionary of foreign words]. Kyiv – Irpin : VTF «Perun», 2010. 848 p. [in Ukrainian].
10. Misnyk N. Termin yak osnovnyi strukturnyi element fakhovoi movy [Explanatory dictionary of medical terms]. *Ukrainska terminolohiia suchasnosti*. 2003. Vyp. V. P. 155–157 [in Ukrainian].
5. Pivtorak H. P. Suchasnyi slovnyk inshomovnykh sliv [Modern dictionary of foreign words]. Kyiv : «Dovira», 2006. 735 p. [in Ukrainian].
6. Symonenko L. O.: Biolohichna terminolohiia: formuvannia ta funktsionuvannia [Biological terminology: formation and functioning]. Uman : RVTs «Sofia», 2006. 103 p. [in Ukrainian].
7. Ukrainska mova yak inozemna dlia anhlomovnykh studentiv-medykiv u 2 knyzhakh. Kн. 2 Osnovy profesiinoho movlennia [Ukrainian as a foreign language for English-speaking medical students in 2 books. Book 2 Basics of professional speech] / za red. S. M. Lutsak. Kyiv : VSV «Medytsyna», 2019. 456 p. [in Ukrainian].
8. Cherniavskiy M. N. Latynskiy yazyk y osnovy medytsynskoi terminolohyy [Latin language and basics of medical terminology] : uchebnyk. M. : ZAO «ShYKO», 2007. 448 p. [in Russian].

UDC 378.011.2:81'25]:37.014.6

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/56-4-10>

Tetiana KOROL,

orcid.org/0000-0002-7240-6056

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of General Linguistics and Foreign Languages
National University "Yuri Knodratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) koroltatyanalq@gmail.com*

Yuliia HUNCHENKO,

orcid.org/0000-0003-1980-137X

*Senior lecturer at the Department of General Linguistics and Foreign Languages
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) yuliyagunchenko@gmail.com*

PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF PROSPECTIVE PHILOLOGISTS' TRANSLATION COMPETENCE ASSESSMENT

The presented article is an attempt to analyse and bring together all the psychological factors, which, on the one hand, should be considered in the process of the assessment arrangement and implementation at university level in the translation classroom, and may contribute greatly to its efficiency in terms of informativity, objectivity and formative effect – on the other. Psychological foundations serve an important consolidating and integrating component that substantiates the key didactic and methodologic assessment provisions combining them with the relevant linguistic and translation aspects. To gain the declared aim, the author studies in details and interprets from the viewpoint of translation didactics and assessment such aspects of translation psychology as cognition, emotions and personality. Cognition appears to be one of the central processes to both translation performance and training. It rests on such psychological mechanisms as the students' attention, perception, memory of different types, creativity, problem-solving and mental faculty. The typical patterns, in which prospective philologists apply and combine them in the process of translation training by doing, frame their individual dominating learning styles that should be taken into account in the process of selection and design of translation competence assessment procedures and tools. Moreover, these patterns determine the students' individual translation styles, which are shaped in the process of learning and training and indicate their professional expertise. Affective or emotional factors deal with the students' motivation, attitudes and emotional intelligence. The ways to form and maintain intrinsic motivation to translation performance in the process of assessment are suggested. Attitudes and emotional intelligence require further investigation and research. While translator's cognitive functions affect its process, personality traits have influence on the translation product. The concepts of students' self-efficacy, explanatory style, locus of control and autonomy are also of great importance and should be taken into account in translation competence assessment. Finally, the concepts of reciprocal determination and zone of proximal development contribute greatly to the development of self-, peer- and group assessment procedures as well as the provisions of formative assessment accompanied with the scaffolding and feedback of different types and modes.

Key words: translation competence assessment, prospective philologists, cognition, emotion, personality, learning style, self-efficacy.

Тетяна КОРОЛЬ,

orcid.org/0000-0002-7240-6056

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) koroltatyanalq@gmail.com*

Юлія ГУНЧЕНКО,

orcid.org/0000-0003-1980-137X

*старший викладач кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) yuliyagunchenko@gmail.com*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ КОНТРОЛЮ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Дана публікація є спробою проаналізувати та узагальнити ті психологічні чинники, які, з одного боку, мають враховуватися у процесі розроблення й організації контролю в навчанні перекладу студен-

тів вітчизняних закладів вищої освіти, та можуть забезпечити його високу ефективність за рахунок досягнення належної інформативності, об'єктивності й формувального впливу – з іншого. Психологічні основи реалізації контролю в навчанні перекладу є важливим консолідувальним та інтегративним компонентом, що створює необхідне теоретичне підґрунтя для ключових дидактичних і методичних положень контролю, органічно поєднуючи їх з відповідними лінгвістичними й перекладознавчими аспектами. Задля досягнення поставленої мети, автор ретельно досліджує та інтерпретує з позицій методики навчання й контролю перекладу такі психологічні феномени як когнітивні процеси, емоційні стани та особистість. Когнітивні процеси є одним із ключових явищ для виконання перекладу та навчання цього виду діяльності. Вони базуються на таких психологічних механізмах студентів як увага, сприйняття, пам'ять різних видів, творчі здібності, здатність до розв'язання мисленнєвих проблем та розумові здібності. Типові моделі та сценарії застосування цих механізмів майбутніми філологами у процесі навчання перекладу шляхом його безпосереднього виконання формують їхні провідні індивідуальні навчальні стилі, які мають неодмінно враховуватися у процесі відбору інструментів контролю та проектування процедур їх застосування. Більше того, ці моделі згодом визначають індивідуальні перекладацькі стилі студентів, які формуються впродовж навчання й діяльності та визначають рівень професійної майстерності. Афективні та емоційні чинники включають мотиваційну сферу, систему цінностей та ставлень, емоційний інтелект студентів. У статті визначено та прокоментовано перспективні шляхи формування й підтримання у студентів внутрішньої мотивації до виконання перекладу у процесі контролю. Система цінностей та емоційний інтелект мають набути подальшого вивчення та дослідження у цьому контексті. Тоді як когнітивні процеси впливають на перебіг виконання перекладу, риси особистості перекладача позначаються на якісних характеристиках його продукту. Концепції самоефективності, стилю інтерпретації подій зовнішнього світу, локусу контролю та автономії є також важливими для розбудови ефективної системи контролю рівня сформованості у майбутніх філологів перекладацької компетентності. Нарешті, теорія соціального навчання та концепція зони найближчого розвитку дозволяють обґрунтувати та розробити процедури реалізації само-, взаємо- й групового контролю в навчанні перекладу, визначити ключові положення формувального контролю, який має використовуватися з відповідним скафолдингом та неодмінно забезпечувати функціонування зворотнього зв'язку.

Ключові слова: контроль рівня сформованості перекладацької компетентності, майбутні філологи, когнітивні процеси, емоційні стани, особистість, навчальний стиль, самоефективність.

Introduction. As a specific type of cross-cultural communication, translation involves a wide range of multi-faceted and interrelated cognitive, creative, research, and interactive activities and tasks. Being provided in the form of paid linguistic services it is of high demand at the modern rapidly developing and changing global market. As a result, domestic establishments of higher education are constantly working on the enhancement of the training programs offered to prospective philologists in order to ensure their graduates' competitiveness at the challenging labor market.

Any efficient training system is centred around the assessment whose aims are to arrange and streamline the instruction process, gauge and correct its outcomes, facilitate and promote its performance in general. On the one hand, assessment always reflects the chosen training approach, while, on the other, it steadily supports and supplements teaching and learning, especially in such a complicated activity as translation where every task is unique and unprecedented.

The development of a constructive assessment system should rely on the sufficient theoretical

background. In case of translation assessment, it should cover and combine effectively several multiple compulsory dimensions such as didactic, linguistic, translation per se, and psychological. The latter appears to be one of the basic, since it proliferates extensively into the other mentioned above, consolidating and integrating them. That is why the first step of the development of modern translation assessment system consists in the examination and definition of psychological components and prerequisites of its functioning.

Theoretical backgrounds. As reported by Yan et al. (2018), only 10% of 323 research articles concerning the problems of translators' education and published in English from 2000 to 2012 dealt with some specific areas of translation assessment either in professional or academic environment. According to the results of meta-cognitive analysis of 208 research articles published in 11 scientific journals of the relevant field from 2006 to 2015, translation assessment appeared to be one of the six most argumentative and still least represented research objects (Abdel Latif, 2018). The analysed articles were mainly devoted

to the issues of the development and validation of translation tests and tasks, substantiation and application of translation grading scales, problems related with the professional certification in the translation industry. The state-of-the-art review of translation assessment is presented in a number of publications (Han, 2021; Hurtado Albir, 2019; Korol, 2019). In particular, Korol (2018) attempted to outline the main requirements for the efficient assessment arrangement in modern Ukrainian translation classroom partially substantiated by psychological factors as well.

More specific investigations related to our scientific interest may be grouped into several categories: 1) the correlation of a translator's personality type and translation performance (Reiss, 1971; Hubscher Davidson, 2009; Karimnia & Mahjubi, 2013; Lehka-Paul & Whyatt, 2016; Shaki & Khoshsaligheh, 2017); 2) the influence of individual psychological mechanisms and phenomena on the translation training and performance. For example, Cai et al. (2014) studied the influence of students' working and short-term memory, their second language proficiency and lexical retrieval efficiency on the development of their competence in consecutive interpretation.

However, at least to the best of our knowledge, complex investigations compiling the most relevant findings in the sphere of translation psychology for the sake of the development of the efficient system to assess translation competence acquisition by undergraduate students have not been carried out yet.

Therefore, **the aim of the given paper** is to analyse and consolidate all the factors of psychological origin contributing to the development of the efficient students' translation competence assessment system to be employed in domestic translation classroom.

Findings. Having widened and supplemented the range of aspects of translation psychology developed by Jääskeläinen (2012: 191), we have singled out the following focusing points within our research: 1) cognition; 2) emotion; 3) personality.

Cognition is closely connected with the two underlying processes of translation performance and learning how to translate. They comprise such interacting components as attention concentration and span both in translation and interpretation; perception including visual perception of a written text and auditory of a spoken one; memory (working, short-term and long-term), problem-solving and creativity quite logically based on the students' mental faculty. The interaction of these components may be tracked through the manifestations of the process of translation performance. It inevitably affects the quality of the received translation product and leads

to learning. That is why translation assessment should include not only the evaluation of the quality of the translation product with the help of relative grading techniques and scales but monitor translation process itself employing available practical assessment tools adopted from psychological empirical studies as well. Received in such a way and properly collated data can provide more objective and valuable information from the viewpoint of the process and outcomes of translation competence acquisition by the students, single out problematic areas to be fixed and covered in the further training. The typical patterns, in which the students apply and combine them in the process of translation training through doing, frame their individual dominating learning styles. They should be taken into account in the process of selecting relevant assessment procedures, tools and feedback strategies. Moreover, these patterns determine the students' individual translation styles, which are shaped in the process of learning and training and indicate their professional expertise.

Affective or emotional factors deal with motivation, attitudes and emotional intelligence. It is a well-known fact that intrinsic motivation is preferable in any training. It is self-determined motivational vector aimed at the performing the behavior /activity for own pleasure and satisfaction which come from doing like this. In case of translation assessment, this type of motivation may be developed and maintained with the help of several factors, namely the selection of interesting and up-to-date source texts for translation, keeping the balance of challenging and feasible translation problems to be solved, and providing relevant encouraging feedback. Intrinsic motivation is able to boost students' problem-solving processes as claimed by many sources. Students' intrinsic motivation to attain success can also be efficiently utilized by the teacher in translation assessment.

Finally, personality is considered to be the most complicated subject under consideration, since there is no still unanimity to be found in both domestic and foreign psychology on its final structure and components.

According to Lehka-Paul & Wyatt (2016) personality traits have influence on the translation product, while translator's cognitive functions affect its process. When translation transits from the academic environment to the professional one, it gets even more complicated, being converted into the service, whose provision at the required level involves some extra psychological functions. Reiss (1971) suggested her own text typology for translation studies and collated it with the personality traits, optimal for the translation of the text of a particular

type (e.g. aesthetic translators are good for any text types while theoretical ones translate technical and philosophical texts well). In most investigations of this direction personality types are defined with the help of MBTI test (Myers Briggs Type Indicator) developed on the basis of C. Jung's theory and distinguishing between 16 personality types (see Hubscher Davidson, 2009; Karimnia & Mahjubi, 2013; Shaki & Khoshsaligheh, 2017). As for now, the research results assuming the relation between translation performance and particular personality traits did not appear consistent and congruent enough. However, Lehka-Paul & Wyatt (2016) as well as Shaki & Khoshsaligheh (2017) in parallel confirmed empirically the results received by Hubscher Davidson (2009) as for the higher translation quality product achieved by intuitive translators compared to sensing ones. Lehka-Paul & Wyatt (2016) also assumed that sensing types are scrupulous and tend to use external sources more in the process of translation problem-solving in contrast to intuitive types who depend more on their internal sources and experience. Taking into account the dominating number of intuitive types among professional translators, the researchers premised that intuitive type could evolve in the process of training and denote the sufficient level of translation competence and expertise (Lehka-Paul & Wyatt, 2016: 341).

D. Atkinson developed and promoted the idea of the importance of students' psychological skill for their success in future translation performance and career. According to the researcher, it includes occupational self-efficacy, explanatory style, and locus of control (Atkinson, 2014).

The concept of self-efficacy was introduced into modern psychology by A. Bandura (1988) and it was interpreted like the degree to which a person believes that they are ready and able to complete a particular task successfully due to the use of available knowledge, skills, expertise and psychological resources. Locus of control is the degree to which people feel that they are able to control or influence the consequences of their decisions and actions. Explanatory style is the general way in which people perceive the causes of events, and if they accept the responsibility for those events.

On the one hand, a 'good level' of occupational self-efficacy provides students' confidence required to take on the translation tasks whose difficulty level appears a bit more challenging than their usual assignments creating the space for the functioning of zone of proximal development causing gradual improvement of their translation competence and ensuring the sufficient quality of translation outcomes.

On the other hand, it prevents taking on too difficult tasks in unfamiliar domain, which may potentially cause a translator's failure and translation product of insufficient quality.

Positive explanatory style is closely connected with the internal locus of control when the person perceives their success or failure adequately with the relative amount of personal credit for their decisions and actions. In contrast, negative explanatory style strongly correlates with the external locus of control and is considered completely unproductive, since it lies in permanent blaming themselves for failure or attributing success to a good luck. Internal locus of control gives opportunity for the development of students' autonomy in the process of training. In this key constructive feedback whose type and delivery channel strongly depend on other psychological peculiarities of students plays a crucial role for the efficiency of the translation assessment system.

According to the theory of reciprocal determinism produced by A. Bandura (1988), learning is based on three main interacting and mutually affecting factors such as individual, environmental and behavioural. This idea strongly correlates with social constructivist approach to translation training suggested by Kiraly (2018). While the concept of Zone of Proximal Development developed by Vygotsky grounds the provisions of formative assessment in teaching translation, greatly supported with the scaffolding of relevant type and appropriate feedback.

Conclusions. Translation competence assessment should consider the following aspects of translation psychology as cognition, emotions and personality. Cognition appears to be one of the central processes to both translation performance and training. It involves such psychological mechanisms as the students' attention, perception, memory of different types, creativity, problem-solving and mental faculty. The typical patterns of the combination of these mechanisms in the process of learning and translating determine students' individual learning styles that should be taken into account in the process of selection and design of translation assessment procedures and tools. They also shape the students' individual translation styles in the process of learning and training and indicate their professional expertise. Affective or emotional factors comprise the students' motivation, attitudes and emotional intelligence. The ways to form and maintain intrinsic motivation to translation performance in the process of assessment are outlined. Attitudes and emotional intelligence require further investigation. While translator's cognitive functions affect its process, personality traits influence the quality of

the received translation product. The concepts of students' self-efficacy, explanatory style, locus of control and autonomy are also of great importance and should be taken into account in translation competence assessment. Finally, the concepts of different types and modes. reciprocal determination and zone of proximal development contribute greatly to the development of self-, peer- and group assessment procedures as well as the provisions of formative assessment accompanied with the scaffolding and feedback of

BIBLIOGRAPHY

1. Король Т. Сучасний стан дослідженості проблеми контролю сформованості перекладацької компетентності. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2019. Вип. LXXXVIII, № 88. С. 54–60.
2. Abdel Latif M. M. M. Towards a typology of pedagogy-oriented translation and interpreting research. *The interpreter and translator trainer*. 2018. Vol. 12, No. 3. P. 322–345.
3. Atkinson D. P. Developing psychological skill for the global language industry. *Translation spaces*. 2014. Vol. 3. P. 1–24.
4. Bandura A. Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall, 1988. 640 p.
5. Cai R. et al. Factors contributing to individual differences in the development of consecutive interpreting competence for beginner student interpreters. *The interpreter and translator trainer*. 2015. Vol. 9, No. 1. P. 104–120.
6. Han Ch. Interpreting testing and assessment: A state-of-the-art review. *Language Testing*. 2021. Vol. 39, No. 1. P. 30–55.
7. Hubscher Davidson S. Personal diversity and diverse personalities in translation: A study of individual differences. *Perspectives: Studies in translatology*. 2009. Vol. 17(3). P. 175–192.
8. Hurtado Albir A. Research on the didactics on translation. Evolution, approaches and future avenues. *Monti Iltrans*. 2019. P. 47–76.
9. Jääskeläinen R. Translation psychology. *Handbook of translation studies*, ed. by Y. Gambier & L. Van Doorslaer. Amsterdam: John Benjamins, 2012. P. 191–197.
10. Karimnia A., Mahjubi M. Individual differences and quality of translation: A personality-based perspective. *Psychology of language and communication*. 2013, Vol. 17. No. 1. P. 37–64.
11. Kiraly D. *A social constructivist approach to translator education*. Routledge, 2018. 207 p.
12. Korol T. Assessment Peculiarities of Future Philologists' Translation Competence. *Education – Technology – Computer Science*. 2018. No. 2/24. P. 189–194.
13. Lehka-Paul O., Wyatt B. Does personality matter in translation? Interdisciplinary research into the translation process and product. *Poznań studies in contemporary linguistics*. 2016. Vol. 52(2). P. 317–349.
14. Reiss K. Translation criticism – the potentials and limitations. Categories and criteria for translation quality assessment. London and New York : Routledge, 1971. 140 p.
15. Shaki R., Khoshsaligheh M. Personality type and translation performance of Persian translator trainees. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*. 2017. Vol. 7. No. 2. P. 360–370.
16. Yan J. X., Pan, J., Wang H. Studies on translator and interpreter training: A data-driven review of journal articles 2000–12. *Research on translator and interpreter training. A collective volume of bibliometric reviews and empirical studies on learners*. Singapore : Springer Nature Singapore Pte Ltd, 2018. P. 11–38.

REFERENCES

1. Korol T. Suchasnyi stan doslidzhenosti problemy kontroliu sformovanosti perekkladatskoyi kompetentnosti [Contemporary research state of the problem of translation competence assessment]. *Collection of research papers "Pedagogical Sciences"*. 2019. Vol. LXXXVIII(88). P. 54–60.
2. Abdel Latif M. M. M. Towards a typology of pedagogy-oriented translation and interpreting research. *The interpreter and translator trainer*. 2018. Vol. 12, No. 3. P. 322–345.
3. Atkinson D. P. Developing psychological skill for the global language industry. *Translation spaces*. 2014. Vol. 3. P. 1–24.
4. Bandura A. Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall, 1988. 640 p.
5. Cai R. et al. Factors contributing to individual differences in the development of consecutive interpreting competence for beginner student interpreters. *The interpreter and translator trainer*. 2015. Vol. 9, No. 1. P. 104–120.
6. Han Ch. Interpreting testing and assessment: A state-of-the-art review. *Language Testing*. 2021. Vol. 39, No. 1. P. 30–55.
7. Hubscher Davidson S. Personal diversity and diverse personalities in translation: A study of individual differences. *Perspectives: Studies in translatology*. 2009. Vol. 17(3). P. 175–192.
8. Hurtado Albir A. Research on the didactics on translation. Evolution, approaches and future avenues. *Monti Iltrans*. 2019. P. 47–76.
9. Jääskeläinen R. Translation psychology. *Handbook of translation studies*, ed. by Y. Gambier & L. Van Doorslaer. Amsterdam: John Benjamins, 2012. P. 191–197.
10. Karimnia A., Mahjubi M. Individual differences and quality of translation: A personality-based perspective. *Psychology of language and communication*. 2013, Vol. 17. No. 1. P. 37–64.

11. Kiraly D. *A social constructivist approach to translator education*. Routledge, 2018. 207 p.
12. Korol T. Assessment Peculiarities of Future Philologists' Translation Competence. *Education – Technology – Computer Science*. 2018. № 2/24. P. 189–194.
13. Lehka-Paul O., Wyatt B. Does personality matter in translation? Interdisciplinary research into the translation process and product. *Poznań studies in contemporary linguistics*. 2016. Vol. 52(2). P. 317–349.
14. Reiss K. Translation criticism – the potentials and limitations. Categories and criteria for translation quality assessment. London and New York : Routledge, 1971. 140 p.
15. Shaki R., Khoshaligheh M. Personality type and translation performance of Persian translator trainees. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*. 2017. Vol. 7. No. 2. P. 360–370.
16. Yan J. X., Pan, J., Wang H. Studies on translator and interpreter training: A data-driven review of journal articles 2000–12. *Research on translator and interpreter training. A collective volume of bibliometric reviews and empirical studies on learners*. Singapore : Springer Nature Singapore Pte Ltd, 2018. P. 11–38.

УДК 37.011.3-051:811.111

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/56-4-11>

Аліна МАСЛОВА,

orcid.org/0000-0002-1993-4837

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри методики викладання германських мов

Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

(Київ, Україна) *mav2429@gmail.com*

Ольга ГОНЧАРОВА,

orcid.org/0000-0002-1084-7112

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри методики викладання германських мов

Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

(Запоріжжя, Україна) *goncharoo82@gmail.com*

ВПЛИВ МУЛЬТИЛІНГВІЗМУ НА ПІДГОТОВКУ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УКРАЇНІ

У статті розглядаються особливості підготовки сучасного вчителя англійської мови в контексті інтеграції української освіти до Європейського освітнього та культурного простору. Спираючись на аналіз останніх публікацій з теми дослідження, автори роблять висновок про необхідність визначення ролі мультилінгвізму в удосконаленні професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови, наводять перелік документів, які регламентують мовну політику (політику багатомовності), яка є характерною ознакою та однією із цінностей Європейського союзу. Акумулюючи думки вчених, які проводять дослідження в сфері Європейської освітньої політики, автори роблять висновок, що поширення мультилінгвальної освіти стимулює розвиток нового погляду на освіту та допомагає у розбудові ефективних траєкторій підготовки майбутнього вчителя англійської мови. У статті наголошується, що англійська мова виступає загальновизнаним засобом міжнародної комунікації та є найпоширенішою мовою у світі. Автори окреслюють шляхи розповсюдження політики мультилінгвізму у сфері професійної підготовки майбутнього вчителя англійської мови та наводять результати опитування здобувачів вищої освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького щодо їх усвідомлення значення понять «мультилінгвізм» і «європейська політика багатомовності». Зважаючи на результати опитування та з метою підсилення європейського компоненту в освітніх програмах підготовки бакалаврів, автори пропонують запровадження власного навчального курсу «Strengthening the EU common values through the policy of multilingualism in the education and training of future teachers», в основу якого покладено принцип мультилінгвізму. Серед перспективних напрямів дослідження автори вказують на необхідність підвищення рівня обізнаності здобувачів вищої освіти щодо Європейських цінностей взагалі та мультилінгвізму зокрема, а також наголосують на важливості розвитку вмотивованості здобувачів вищої освіти щодо реалізації європейських цінностей в подальшій професійній діяльності.

Ключові слова: мультилінгвізм, мовна політика ЄС, мультилінгвальна освіта, вчитель англійської мови, політика багатомовності.

Alina MASLOVA,

orcid.org/0000-0002-1993-4837

PhD in Pedagogy, Associate Professor;

Associate Professor at the Department of Methodology of Teaching Germanic Languages

Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University

(Kyiv, Ukraine) *mav2429@gmail.com*

Olha HONCHAROVA,

orcid.org/0000-0002-1084-7112

PhD in Pedagogy, Associate Professor;

Associate Professor at the Department of Methodology of Teaching Germanic Languages

Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University

(Zaporizhzhia, Ukraine) *goncharoo82@gmail.com*

THE IMPACT OF MULTILINGUALISM ON MODERN ENGLISH LANGUAGE TEACHER'S PROFESSIONAL TRAINING IN UKRAINE

The article deals with the peculiarities of training a modern English teacher in the context of the integration of Ukrainian education into the European educational and cultural space. Based on the analysis of the latest scientific

publications on the research topic, the authors make a conclusion that there exists a vital need to identify the role of multilingualism in improving the process of the professional training of future English language teachers. The authors also present their findings as for the list of documents that regulate language policy (policy of multilingualism), which is one of the basic values of the European Union. The authors accumulate the opinions of scientists, conducting their research in the field of European educational policy, and conclude that the promotion of multilingual education stimulates the development of a new perspective on education and contributes to the design of the effective trajectories of the future English language teachers' training. The article emphasizes that English language, as it is, acts as a universally recognized means of international communication and is the most widely spoken language in the world. The authors outline the ways of integrating the policy of multilingualism into the field of professional training of future English language teachers and present the results of a survey of students of Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University. They survey reveals the level of students' awareness of the meaning of the concepts «multilingualism» and «European policy of multilingualism». The authors propose the introduction of their own training course «Strengthening the EU common values through the policy of multilingualism in the education and training of future teachers», which is based on the principle of multilingualism. Among the perspective directions of the research, the authors indicate the need to increase the level of student's awareness of European values in general and multilingualism in particular, emphasize the importance of enhancing the motivation of future English language teachers to implement European values in their further professional activities.

Key words: multilingualism, language policy of the EU, multilingual education, English language teacher, policy of multilingualism.

Постановка проблеми. Провідною рисою сучасного європейського простору є його спрямованість на всебічну інтеграцію народів, які проживають на його території, формування єдиного соціально-економічного, культурного та освітнього середовища. В межах такої інтеграції особливого значення набуває мовна політика Європейського Союзу (ЄС), яка зосереджена на всебічній підтримці широкого культурного та лінгвістичного розмаїття країн Європи, стимулюванні мовного навчання задля збереження культурної ідентичності, забезпеченні соціальної інтеграції громадян, розвитку мультилінгвізму як загальної стратегії, що надає можливість громадянам ЄС, які володіють багатьма мовами, отримати переваги й скористатися освітніми, професійними та економічними можливостями, створеними в об'єднаній Європі (Екстра, 2016: 6). Оскільки наша країна зараз робить активні кроки в напрямку євроінтеграції, питання розвитку мультилінгвізму в сфері освіти набувають сьогодні особливого значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що питання мультилінгвізму як євроінтеграційного і глобалізаційного чиннику широко відображене в роботах таких науковців, як А. Анісімова, С. Боднарюк, К. Борка, М. Винарчик, Т. Головатенко, Г. Домілеску, Г. Зіглер, С. Золотухіна, О. Іонова, Т. Козак, О. Комар, Я. Казимир, Є. Панасенко, Ю. Панасюк, О. Сахань, Н. Ткачова та інші. Проте, незважаючи на певну кількість вітчизняних і зарубіжних напрацювань, окреслене питання вирізняється недостатньою розробленістю з точки зору підготовки майбутніх учителів англійської мови, що й зумовило **мету нашого дослідження** – визначити роль, яку відіграє мультилінгвізм в удосконаленні професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Традиційно поняття «мультилінгвізм» (багатомовність) в літературі розглядають як здатність суспільств, установ, груп та окремих осіб регулярно спілкуватися більш ніж однією мовою у своєму повсякденному житті, при цьому уточнюючи, що це також необхідність, яка дозволяє індивідам розкрити межі свого існування та покращити якість життя (European Commission, 2007: 6). Зустрічаються і дещо ширші визначення цього поняття, які трактують мультилінгвізм як: «особливий тип мислення, який поєднує в собі культурні цінності кількох цивілізацій, їх мислення» (Боднарюк, 2021: 39), «результат глобалізації та інтеграції, що відображається в особливому типі мислення, яке являє собою надбання різних культур і етносів» (Панасюк, 2017: 38); «офіційну мовну, наддержавну стратегію ЄС, яка визначає лінгвістичне розмаїття як передумову до подальшої консолідації народів у рамках єдиної суспільно-політичної, соціально-економічної, культурно-інформаційної та освітньої площини» (Панасенко, 2019: 208).

Як видно з останнього визначення, така мовна стратегія всіляко охороняє мовну та культурну різноманітність країн Європи, одночасно зберігаючи національну ідентичність та підтримуючи соціальну інтеграцію представників різних етнічних груп, сприяє вивченню іноземних мов громадянами Європи протягом всього життя, є пріоритетною для країн-членів ЄС і в законодавчих документах позначається як мовна політика (політика багатомовності) ЄС, що регламентується низкою таких документів, як Лісабонський договір (The Treaty of Lisbon (2007)), Хартія Європейського Союзу про основні права (The EU Charter of Fundamental Rights (2000)), Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадян-

ства і освіти в галузі прав людини (Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education (2010)); Декларація щодо сприяння громадянству та розповсюдженню загальних цінностей свободи, толерантності та недискримінації через освіту (Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education (2015)), Рекомендація Ради Європи про спільні цінності, інклюзивну освіту та європейський вимір навчання (The Council Recommendation on Common values, Inclusive education, and the European dimension of teaching (2018)) та інші.

В умовах сучасної України, на думку Є.Панасенко, мультилінгвізм є «невід'ємним фактором у процесі внутрішньої й зовнішньої комунікації, який чітко корелюється із соціально-економічною, суспільно-політичною та культурно-інформаційною ситуацією в країні і є індикатором суспільних настроїв, преференцій, орієнтирів та безпосередньо самоідентичності суспільства» (Панасенко, 2019: 98). Для сфери освіти таке формулювання означає активну підтримку культурного та лінгвістичного розмаїття, поширення мультилінгвальної освіти на всіх рівнях освітньої галузі, розвиток принципово нового погляду на мовну освіту, яка б включала навчання та вивчення всіх мов для того, щоб отримати користь з їхнього потенціалу у синергії (Чуба, 2016: 66).

Що ж стосується підготовки педагогічних кадрів в українських ЗВО, а саме – майбутніх учителів іноземних мов, то запровадження мультилінгвальної освіти передбачає модернізацію діючих освітніх програм з метою їх максимального наближення до європейських стандартів, активне застосування досвіду країн ЄС з урахуванням українських реалій, особливостей та власних надбань в галузі іншомовної підготовки бакалаврів відповідних спеціальностей. При цьому особливу увагу слід приділити саме підготовці вчителів англійської мови, оскільки в умовах глобалізації міжнародних відносин «англійська мова вже фактично виконує функції загальноновизнаного засобу міжнародної комунікації, тобто різні національні суспільства вважають, що саме ця мова є найпоширенішою у світі, а 90% учнів середніх шкіл в усій Європі вивчають англійську мову як іноземну (Козак, 2014: 304). Завдяки англійській мові, як найбільш поширеній у країнах ЄС, відбувається поєднання культурних особливостей та цінностей, налагоджуються професійні зв'язки європейців, відбувається розвиток науки і технічного прогресу. До того ж відзначимо, що вчи-

телі англійської мови відповідають за сприяння культурній та мовній відкритості громадян ЄС, поширення європейської політики багатомовності, європейської інтеграції та інтернаціоналізації освіти, що приносить нове розуміння базових європейських цінностей та ширші перспективи самореалізації для тих, хто навчається (Zuyenko, 2022: 21–22).

Таким чином, доходимо висновку, що поширення мовної політики ЄС в Україні загалом і правильне розуміння феномену мультилінгвізму зокрема має безпосередній вплив на професійну підготовку майбутніх учителів англійської мови, що, в свою чергу, сприяє покращенню вивчення іноземної мови та підвищенню якості її викладання.

З метою визначення розуміння бакалаврами суті понять «мультилінгвізм» і «європейська політика багатомовності» та шляхів їх розповсюдження в Україні, нами було проведено опитування серед здобувачів вищої освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Загальна кількість учасників опитування – 242 особи. Проведений аналіз отриманих результатів опитування здобувачів вищої освіти свідчить про той факт, що більшість студентів (86%) стверджують, що володіють англійською мовою. Істотно менший відсоток респондентів, а саме 21,9%, володіють німецькою мовою, в той час, як французькою мовою володіє 1,7% від загальної кількості опитаних. Такі результати підтверджують нашу думку про те, що саме англійська мова виступає загальноновизнаним засобом міжнародної комунікації та є найпоширенішою іноземною мовою у нашому регіоні.

Відповідаючи на запитання «Що таке політика багатомовності?», більшість здобувачів вищої освіти (52,1%) вказали на те, що це передусім збереження й захист мовного розмаїття в країнах ЄС і підтримка вивчення іноземних мов. 20,7% респондентів вважають, що «мультилінгвізм» – це система заходів (політичних, юридичних, адміністративних), спрямованих на регулювання мовних відносин в Україні. Як загальнолюдські принципи і норми життєдіяльності людини, суспільства й держави розглядають мультилінгвізм 9,9% студентів. Необхідно зазначити, що досить великий відсоток опитуваних (16,9%) не визначилися із відповіддю на це запитання, що красномовно свідчить про недостатній рівень обізнаності здобувачів вищої освіти щодо поняття «мультилінгвізм» та шляхів розвитку політики багатомовності в сфері вищої освіти України. Серед шляхів розповсюдження загальноприйнятих європейських

цінностей та політики європейської багатомовності, респонденти (48,8%) обрали участь у наукових заходах (написання тез доповідей/статей, участь у наукових семінарах, конференціях, дебатах). В той час приблизно така ж кількість здобувачів вищої освіти (47,9%) вказала на необхідність поширення інформації про європейські цінності та політику європейської багатомовності в соціальних мережах. Такі результати свідчать про вузьке бачення здобувачами понять «мультилінгвізм» та «політика багатомовності», недостатньо глибоке розуміння суті даних термінів та відсутність перспектив розповсюдження мультилінгвізму, як однієї із цінностей Європейського союзу, у власній професійній діяльності.

Аналіз результатів опитування довів необхідність розширення уявлення здобувачів вищої освіти про європейські цінності взагалі, та мультилінгвізм зокрема. З цією метою було розроблено авторський навчальний курс «Strengthening the EU common values through the policy of multilingualism in the education and training of future teachers», який буде запроваджено в освітній процес Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького з 2023–2024 навчального року. Дисципліна розрахована на 4 кредити ECTS (120 годин) та триватиме протягом одного навчального року. Цільова аудиторія –

здобувачі вищої освіти освітнього рівня «Бакалавр» (студенти четвертого року навчання).

Висновки. Аналіз наукової літератури з теми дослідження довів, що мультилінгвізм, як одна із цінностей Європейського союзу, відіграє провідну роль в удосконаленні професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови, оскільки саме англійська мова виступає загально визнаним засобом міжнародної комунікації та є найпоширенішою мовою у світі. Водночас, результати опитування здобувачів вищої освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького показали неналежний рівень обізнаності респондентів щодо понять «мультилінгвізм» та «політика багатомовності», що підтвердило нагальну потребу у розробці та запровадженні нового курсу «Strengthening the EU common values through the policy of multilingualism in the education and training of future teachers». Серед перспективних напрямів дослідження необхідно окреслити наступні: інтеграція української освіти в Європейський освітній та культурний простір шляхом підсилення європейської складової в освітніх програмах підготовки бакалаврів, підвищення рівня обізнаності здобувачів вищої освіти щодо Європейських цінностей взагалі та мультилінгвізму зокрема, розвиток вмотивованості здобувачів щодо реалізації європейських цінностей в подальшій професійній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боднарюк С., Бауер М. Творення мультилінгвального простору сучасної освіти на уроках іноземної мови у закладах освіти: досягнення та виклики. *Проблеми освіти*. 2021. № 1 (94). С. 36–53. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-94.2021.03>.
2. Екстра Г., Йагмур К. Європейські інституції, що сприяють розвитку мультилінгвізму та плюрилінгвізму. *Європейський мультилінгвізм та англійська мова* : хрестоматія / ред. кол.: А. І. Анісімова, І. С. Попова. Д. : ЛІРА, 2016. С. 5–31.
3. Козак Т. Особливості мовної політики Євросоюзу: мультилінгвістичний контекст. *Вісник Львівського університету. Серія філос.-політолог. студії*. 2014. Випуск 5. С. 301–306. URL: https://intrel.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/10/Vlu_fps_2014_5_34.pdf.
4. Панасенко Є.О. Лінгвістичний фокус публічного врядування в країнах Європейського Союзу. *Право та державне управління*. 2019. Т. 2. № 2(35), С. 203–209. DOI: <https://doi.org/10.32840/pdu.2-2.30>.
5. Панасенко Є.О. Мультилінгвізм як євроінтеграційний і глобалізаційний чинник в умовах сучасної України. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Державне управління*. 2019. Т. 30 (69), № 4. С. 98–105. DOI: <https://doi.org/10.32838/2663-6468/2019.4/18>.
6. Панасюк Ю.В. Мультилінгвальність в українському суспільстві. *Науковий вісник ДДПУ імені І.Франка. Серія «Філологічні науки». Мовознавство*. 2017. Т.2. № 8. С. 37–40. URL: http://ddpu-filolvisnyk.com.ua/uploads/arkhivnomerov/2017/NV_2017_8-2/10.pdf.
7. Чуба Г. Політика мультилінгвізму і нові підходи в лінгводидактиці. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2016. Випуск 12. С. 62–67. URL: https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/24615/8.%D0%A7%D1%83%D0%B1%D0%B0_%D1%80.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
8. European Commission. Final report: High level group on multilingualism. Luxembourg: European Communities. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. 2007. 32 p. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b0a1339f-f181-4de5-abd3-130180f177c7>.
9. Zuyenko M., Kravchenko V., Kohut I. Multilingualism and CLIL Methodology within Multied Erasmus+ Project. *Aesthetics and ethics of pedagogical action*. 2022. Issue 25. P. 19–26. DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2022.25.256645>.

REFERENCES

1. Bodnariuk S., Bauer M. Tvorenna multylinhvalnoho prostoru suchasnoi osvity na urokakh inozemnoi movy u zakladakh osvity: dosiahnennia ta vyklyky [Creation of modern educational multilingual space on foreign language lessons in educational institutions: achievements and challenges]. *Problems of Education*. 2021. № 1 (94). P. 36–53. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-94.2021.03>. [in Ukrainian].
2. Ekstra H., Yahmur K. Yevropeiski instytutsii, shcho spryiaiat rozvytku multylinhvizmu ta pliurylinhvizmu [European institutions promoting the development of multilingualism and plurilingualism]. *Yevropeyskyi multylinhvizm ta anhliiska mova* [European multilingualism and the English language] : khrestomatia / red. kol.: A. I. Anisimova, I. S. Popova. D. : LIRA, 2016. P. 5–31. [in Ukrainian].
3. Kozak T. Osoblyvosti movnoi polityky Yevrosoiuzu: multylinhvistychnyi kontekst [Peculiarities of language policy in the European Union: multilinguistic context]. *Bulletin of Lviv University. Seria filos.-politoh. studii*. 2014. Vypusk 5. P. 301–306. URL: https://intrel.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/10/Vlu_fps_2014_5_34.pdf. [in Ukrainian].
4. Panasenko Ye.O. Lihvistychnyi fokus publichnoho vriaduvannia v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu [Linguistic focus of the public governance in the countries of the European Union]. *Law and public administration*. 2019. T. 2. № 2(35). P. 203–209. DOI: <https://doi.org/10.32840/pdu.2-2.30>. [in Ukrainian].
5. Panasenko Ye.O. Multylinhvizm yak yevrointehratsiinyi i hlobalizatsiinyi chynnyk v umovakh suchasnoi Ukrainy [Multilingualism as a Eurointegrational and globalizational factor under the circumstances of contemporary Ukraine]. *Academic notes of TNU named after V.I. Vernadskyi. Seria: Derzhavne upravlinnia*. 2019. T. 30 (69), № 4. P. 98–105. DOI: <https://doi.org/10.32838/2663-6468/2019.4/18>. [in Ukrainian].
6. Panasiuk Yu.V. Multylinhvalnist v ukrainskomu suspilstvi [Multilingualism in Ukrainian society]. *Scientific bulletin of I. Franko DDPU. Seria «Filolohichni nauky». Movoznavstvo*. 2017. T. 2. № 8. P. 37–40. URL: http://ddpu-filolvisnyk.com.ua/uploads/arkhiv-nomerov/2017/NV_2017_8-2/10.pdf. [in Ukrainian].
7. Chuba H. Polityka multylinhvizmu i novi pidkhody v lihvodydaktytsi [Multilingualism policy and new approaches in linguodidactics]. *Theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language*. 2016. Vypusk 12. P. 62–67. URL: https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/24615/8.%D0%A7%D1%83%D0%B1%D0%B0_%D1%80.pdf?sequence=1&isAllowed=y. [in Ukrainian].
8. European Commission. Final report: High level group on multilingualism. Luxembourg: European Communities. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. 2007. 32 p. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b0a1339f-f181-4de5-abd3-130180f177c7>.
9. Zuyenko M., Kravchenko V., Kohut I. Multilingualism and CLIL Methodology within Multied Erasmus+ Project. *Aesthetics and ethics of pedagogical action*. 2022. Issue 25. P. 19–26. DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2022.25.256645>.

УДК 378.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/56-4-12>

Алла МЕЛЬНИК,

orcid.org/0000-0002-9093-1225

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри германських і романських мов

Київського національного лінгвістичного університету

(Київ, Україна) alla-i@ukr.net

ПОНЯТТЯ «ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ»: ЙОГО ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Статтю присвячено змішаному навчанню (далі ЗН) як затребуваній формі сучасної освіти, основою модернізації та водночас перспективним вектором розвитку якої є застосування інформаційно-комунікаційних технологій. Світова пандемія, спричинена спалахом коронавірусу Covid-19 в Україні, а згодом і війна, призвели до суттєвих змін у всіх сферах життя, зокрема і в освіті. Організація освітнього процесу зазнала значних коректив та оновлень, зокрема і впровадження ЗН, яке стало своєрідною панацеєю та дало змогу не переривати навчальний процес.

На підставі аналізу наукової вітчизняної та зарубіжної літератури і практичних напрацювань педагогічної спільноти у статті проаналізовано зміст та ознаки поняття «змішане навчання», виділені два підходи до його розуміння: вузький і широкий. Так, аналізуючи підходи до визначення цього поняття, з'ясовано, що не існує його загально визнаного визначення. Змішане навчання – це система викладання, модель, методологія, з одного боку, а з іншого – підхід і стратегії навчання, форма навчання, програма тощо. Із цим поняттям більшість науковців пов'язують процес поєднання двох навчальних середовищ – дистанційного (онлайн) та традиційного (офлайн) середовища, актуалізуючи позитивні сторони кожного з них.

Ми цілком погоджуємося з тим, що онлайн навчання не замінить традиційне навчання, але завдання ЗН не в тому, щоб витиснути традиційне навчання, а в тому, щоб ефективно інтегруватися в нього. Змішане навчання розглядається нами як нова технологія, яка не може з'явитися сама по собі і не може існувати в чистому вигляді, а має бути гнучкою системою дистанційного (онлайн) навчання, що доповнюється безпосередньою взаємодією з викладачем та іншими здобувачами освіти під час традиційного навчання, яка, в свою чергу, дозволить значно інтенсифікувати навчальний процес, вибудовуючи при цьому самостійне навчання, індивідуальну навчальну траєкторію кожного здобувача освіти.

Ключові слова: *змішане навчання, дистанційне навчання, традиційне навчання, самостійна робота.*

Alla MELNYK,

orcid.org/0000-0002-9093-1225

Doctor of Pedagogic Sciences (Ph.D.),

Associate Professor at the Germanic and Romanic Languages Department

Kyiv National Linguistic University

(Kyiv, Ukraine) alla-i@ukr.net

THE NOTION OF BLENDED LEARNING: ITS THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS

This article deals with the issues of blended learning (henceforth BL) as a demanding form of modern education, which the basis of modernization and a perspective vector of development presupposes extensive application of information and communication technologies. The pandemic around the world, caused by the Coronavirus Covid-19 in Ukraine and the war, have led to significant changes in all realms of life, even education. The organization of the educational process has undergone significant adjustments and updates, especially the introduction of BL that has become a significant «panacea» and has given the possibility not to suspend the educational process.

Based on the analysis of various scientific literature and practical developments of pedagogical community it has been analyzed the content and features of the concept of «blended learning», highlighting in the end two approaches to its understanding: narrow and wide. Thus, having analyzed the approaches to the definition of this notion, it was found that there is no single vision of the content of this phenomenon among scientists, because it may be considered as a «teaching system», «model», «method», on the other hand, it's a «mixture of teaching methods and strategies», «form of learning», «programme», etc. It has been clarified that common to the definition of BL is the interaction of subjects in the educational process by combining different ways of learning, especially: distance learning (online) and traditional learning (offline), actualizing positive aspects of each other.

We quite agree on the statement that online learning will never replace offline one and the main goal of BL lies in not crowding out traditional learning, but with a view to integrating effectively into it. BL is considered to be, from our point of view, as a new technology that can't appear on its own and is not able to exist in its pure form but it must be a flexible system of remote learning, added with a direct interaction of a professor and education applicants during traditional learning that, in its turn, will significantly allow to intensify the educational process, building out and increasing the effectiveness of independent work, as well as individual learning trajectory of each education applicant.

Key words: *blended learning, distance learning, traditional learning, independent work.*

Постановка проблеми. Впродовж останніх трьох років світові події у зв'язку з пандемією COVID-19, карантинними обмеженнями, а згодом війна в Україні актуалізували потребу виробити і апробувати нові педагогічні підходи, які обґрунтовують нову методологію побудови освітнього процесу, що базується на використанні інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Щороку напрями застосування ІКТ в освіті розширюються, практично зникає паперовий документообіг, студенти все менше пишуть у зошитах, а все більше на екранах гаджетів; домашню роботу відправляють викладачу на пошту; віртуальний простір використовують як майданчик для дискусій та розвитку навичок спільної діяльності (наприклад, Hotchalk.com); платформи для персоналізованого навчання, що підлаштовуються до поточних знань, темпів сприйняття інформації, особистісних особливостей студентів (наприклад, Knewton.com); платформи, що використовують інтерактивні вправи та контент (наприклад, LearningApps, Vimbox) та ін.

Наразі ІКТ надають великі можливості для вирішення різних завдань в освітній сфері і відповідно відкривають для педагогів, методистів, науковців унікальну можливість дослідження процесів пізнання студентів, моделювання представлення знань, індивідуальної і колективної пізнавальної діяльності, а також спрямовують на вивчення нових способів онлайн навчання, даючи можливість адаптувати традиційні технології, які використовуються на заняттях в стінах університету, не знижуючи їхню якість, а в деяких випадках навіть демонструючи переваги інтернет-середища. Проте надмірність ІКТ не залишає можливостей для особистого, живого спілкування, може обмежити залучення студентів до комунікативних та групових видів роботи, адже останні є надзвичайно важливими. Тому сьогодні однією з альтернативних моделей навчання стає змішане навчання, яке ґрунтується на використанні новітніх ІКТ, роблячи навчальний процес ефективним і продуктивним, підвищуючи мотивацію та інтерес студентів, формуючи професійні компетентності. Саме змішане навчання є надзвичайно потрібним через його прозорість, комп'ютерну та інтернет спрямованість, разом із живим спілкуванням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання теорії та практики змішаного навчання у закладах вищої освіти досліджували зарубіжні науковці: І. Ален, К. Бонк, Л. Галверсон, Д. Гарісон, К. Генрі, Ч. Грехем, М. Грубер, Ч. Дзіюбан, К. Крістенсен, Р. Ларсен, Г. Масер, К. Манварінг, А. Норберг, К. Спрін, Х. Стакер, Д. Тракслер, Б. Хан, М. Хорн; засади змішаного навчання увійшли до кола наукових інтересів таких українських учених, як К. Бугайчук, О. Колгатін, В. Кухаренко, М. Олійник, Н. Рашевська, О. Спірін, Є. Смирнова-Трибульська, Т. Собченко, А. Стрюк, Г. Ткачук, М. Умрик. За останні роки чимало дослідників намагалися проаналізувати зміст поняття «змішаного навчання». Зокрема, слід згадати здобутки С. Березенської (Березенська, 2016), І. Воротникової (Воротникова, 2015), В. Кухаренка (Кухаренко, 2015), Т. Шроль (Шроль, 2016), Ю. Триуса, І. Герасименка (Триус, Герасименко, 2012) та ін. Коло питань, порушене зазначеними авторами, досить широке, однак виникає потреба в уточненні поняттєвого апарату «змішаного навчання» та його особливостей, оскільки серед учених немає єдиного погляду. Тому **метою** нашої статті є висвітлення феномену поняття «змішане навчання» та його особливостей. Для її досягнення слід вирішити такі **завдання**: здійснити теоретико-методологічний аналіз поняття «змішане навчання» та окреслити його особливості на основі поглядів різних вчених; визначити термінологічні варіанти для дефініції цього поняття.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Термін «змішане навчання» має різні визначення у літературі. Загалом це – поєднання офлайн (або особисто, «на місці») та онлайн навчання у різних пропорціях (Змішане навчання, 2021).

В англомовній літературі термін «змішане навчання» (blended learning) набуло широкого вжитку (Змішане навчання. Суть, переваги та успішні приклади) та вперше було сформульовано у книзі «Довідник змішаного навчання: глобальні перспективи, місцеві проекти» американських учених С. Бонка та С. Грема у 2006 р. (Бонк, 2006:32), де зазначено, що таке навчання поєднує традиційне навчання (face-to-face instruction) з онлайн навчанням (computer mediated instruction).

У 2007 році фахівці Слоан Консорціум (інституційна та професійна організація, діяльність якої присвячена інтеграції Інтернет-освіти у вищій школі) уточнили дефініцію цього поняття (Ткачук, 2017: 144). На їхню думку, навчальний процес залежно від взаємодії його учасників і подання навчального контенту можна поділити на: традиційне навчання (0%); навчання, підсилене дистанційними технологіями (до 30%); змішане навчання – з використанням до 80% технологій дистанційного навчання; чисте дистанційне навчання. Консорціум визначив змішані (гібридні) курси, як результат інтегрування он-лайн курсів (30–70% навчального процесу) з традиційними класними заходами, які були проведені згідно з плановим, педагогічно перевіреним технологічним підходом (Нейгел, 2011).

Аналіз фахової літератури показує, що існує декілька термінологічних варіантів для позначення поняття «змішане навчання». До прикладу, Дж. Мунен називає його гнучким (*flexible learning*) (Мунен, 2001). На відміну від попередньо розглянутих авторів, Н. М. Болюбаш вважає, що терміни «змішане навчання», «комбіноване навчання», «гібридне навчання» чи «інтегроване навчання» (*web-enhanced learning*) не мають чіткого розмежування і є синонімами та тлумачить їх зміст таким чином: «поєднання дистанційного та електронного мережевого навчання з традиційними формами навчання: очною та заочною» (Болюбаш, 2009).

Д. Нейгел також не відмежовує поняття «змішане навчання» та «гібридне навчання». Гібридне навчання, на думку автора, – це єдиний життєздатний варіант для нової технології. Це означає, що на ринках, як правило, домінують гібридні інновації, а змішане (гібридне) навчання відноситься до руйнівних технологій, тобто таких, що повністю відходять від традиційних (Нейгел, 2011).

Аналізуючи контекст гібридного навчання, у літературі (Крістенсен, 2014) виділяють чотири характеристики гібридного навчання 1) включає в себе і старі, і нові технології; 2) націлене на існуючих клієнтів; 3) намагається виконати роботу технології, яка існувала раніше; 4) не приводить до істотного зниження рівня знань.

В. М. Кухаренко у своїй праці стверджує, що чіткої різниці між «гібридними» і «змішаними» курсами в літературі немає (Кухаренко, 2016:52). Проте, автор зазначає, що змішане навчання акцентує увагу на механічному змішуванні, (Кухаренко, 2016:14) ... на суто механічному підході до змішування різних форм навчання, тоді як гібридне навчання – це поєднання нової, передової техно-

логії зі старою технологією і створення інновації по відношенню до старої технології (Кухаренко, 2016: 52). Таке навчання стає персональним та орієнтованим на студентів. Таке трактування понять здається нам логічним, тому що останнє може бути ширшим за попереднє і розглядатися як єдине поєднання нової технології, з використанням можливостей ІКТ зі старою технологією, і формування нового підходу, з урахуванням відомих можливостей старої технології.

Незважаючи на різні терміни, суть змішаного навчання зводиться до раціонального синергетичного поєднання традиційних і електронних форм навчання з можливістю самостійного вибору студентом часу, місця, темпу навчання, що дозволяє використати їх найсильніші сторони і мінімізувати слабкі.

В Україні поняття змішаного навчання відображено у Рекомендаціях щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти, де змішане навчання є підходом, педагогічною й технологічною моделлю, методикою, що поруч з онлайн-технологіями спирається на безпосередню взаємодію між студентами та викладачами в аудиторії (Рекомендації щодо впровадження).

У вітчизняній науці викристалізувалося кілька підходів до визначення поняття «змішане навчання». Так, Н. В. Рашевська уводить наступне визначення: змішане навчання – це процес навчання, за якого традиційні технології навчання поєднуються з інноваційними технологіями електронного, дистанційного та мобільного навчання з метою гармонійного поєднання теоретичного та практичного складників процесу навчання (Рашевська, 2011:10). О. В. Коротун визначає «змішане навчання» як «цілеспрямований процес взаємодії суб'єктів навчання на основі поєднання традиційної та онлайн моделей навчання, який відбувається в аудиторії та поза її межами, у синхронному й асинхронному режимах та базується на широкому використанні ІКТ (Коротун, 2016:118).

Г. В. Ткачук розглядає змішане навчання як цілеспрямований процес передання і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, заснований на поєднанні технологій традиційного, комп'ютерно орієнтованого, дистанційного та мобільно орієнтованого навчання (Ткачук, 2017:144), тоді як, на думку Б. Беседіна та Г. Вагнера, змішане навчання сприймається вужче і відображається як форма, у якій знання подаються на самостійне вивчення та очне (разом з учителем) (Беседін, Вагнер, 2017:209). У роботі А. С. Литвинова стверджується, що це

поєднання онлайн та офлайн навчання в одному навчальному процесі, що формує «навчальний досвід» студента та самодостатній логічний курс чи предмет (Литвинов, 2019:134).

На сторінках зарубіжних електронних видань теж можна знайти обговорення питання «змішаного навчання». Прикладом є стаття М. Крістенсена, М. Хорна, Н. Стакера «Is K-12 Blended Learning Disruptive? An introduction to the theory of hybrids», де змішане навчання розглядається як формальна освітня програма, яка передбачає навчання в межах освітнього закладу, дистанційне навчання та методи, що поєднують ці форми навчання (Крістенсен та ін., 2014). Схожий підхід висловлено у статті К. Максвела «What Blended Learning Is – and Isn't», де змішане навчання є офіційною освітньою програмою, в межах якої студент вчиться частково онлайн із деяким елементом контролю над часом, місцем, маршрутом чи темпом навчання (Максвел, 2016).

Е. Розетт і Р. Фраза визначають, що модель змішаного навчання об'єднує формальне і неформальне навчання, спілкування «віч-на-віч» та «онлайн», керовані дії і самостійний вибір шляху для досягнення особистих цілей і цілей навчання. Мета змішаного підходу полягає в тому, здобувачі освіти вчилися приймати рішення, розвивали навички самостійного планування та організації своєї діяльності, формували вміння роботи в електронно-інформаційному освітньому середовищі, навички самостійного пошуку, відбору та аналізу інформації (Е. Розетт і Р. Фраза, 2003).

Розглядаючи сучасні погляди на змішане навчання як комбінацію педагогічних теорій і технологій, на нашу думку, найповніше узагальнює це поняття американська науковиця П. Макгі, зазначаючи три концептуалізації. По-перше, у вузькому сенсі змішане навчання – це широко використовувана форма, в якій студенти навчаються в кампусі й беруть участь в асинхронних онлайн видах діяльності. По-друге, у більш широкому сенсі, сформульовані рамки он-лайн-курсу, які використовують синхронні зустрічі та мережеві технології з асинхронними роботами й можливими очними зустрічами. Третє, поєднання студентів онлайн, які взаємодіють, але фізично розділені (Макгі, Рейс, 2012:10).

Досить вдалою з точки зору практичного використання нам здається розгляд змішаного навчання в двох сенсах – вузькому і широкому. Так, у вузькому сенсі К. Л. Бугайчук пропонує під змішаним навчанням розуміти цілеспрямований процес здобування знань, умінь та навичок, що здійснюється освітніми установами різного

типу в рамках формальної освіти, частина якого реалізується у віддаленому режимі за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій і технічних засобів навчання, які використовуються для зберігання і доставки навчального матеріалу, реалізації контрольних заходів, організації взаємодії між суб'єктами навчального процесу (консультації, обговорення) та під час якого має місце самоконтроль учня (студента) за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання.

У широкому сенсі – це різні варіанти поєднання форм і методів організації

формального, неформального, інформального навчання, а також самонавчання, що здійснюються для досягнення особою заздалегідь визначених навчальних цілей зі збереженням механізму контролю за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання (Бугайчук, 2016:5).

Щодо широкого сенсу, то автор має на увазі, що офлайн та онлайн формати можуть бути використані як у формальному навчанні, так і в неформальному й інформальному. Тут можуть бути присутнім самонавчання на робочому місці і поєднанням коучингу, наставництва та консультаціями у колег, або здобуттям формальної освіти у відповідній установі і т. ін. У такому випадку мова йде про певний аспект «персоналізації освіти» конкретної особи.

На підставі підходів до визначення поняття «змішане навчання» та практичних напрацювань педагогів (Кухаренко, 2016) можна говорити про те, що не існує загально визнаного визначення цього поняття. Змішане навчання – це система викладання, модель, методологія, з одного боку, а з іншого – підхід і стратегія навчання, форма навчання, програма тощо. Із цим поняттям більшість науковців пов'язують процес поєднання двох навчальних середовищ – дистанційного (онлайн) та традиційного (офлайн) середовища, які функціонують у постійному взаємозв'язку один з одним, актуалізуючи позитивні сторони кожного з них та утворюючи єдине ціле.

Ми цілком погоджуємося з тим, що онлайн навчання не замінить традиційне навчання, а завдання змішаного навчання полягає не в тому, щоб витиснути традиційне навчання, а в тому, щоб ефективно інтегруватися в нього. Змішане навчання розглядається нами як нова технологія, яка не може з'явитися сама по собі і не може існувати в чистому вигляді, а має бути гнучким синтезом дистанційного навчання, що доповнюється безпосередньою взаємодією з викладачем та іншими здобувачами освіти під час традиційного навчання, яка, в свою чергу, дозволить значно інтенсифікувати

навчальний процес, вибудовуючи при цьому самостійне навчання, індивідуальну навчальну траєкторію кожного здобувача освіти.

Висновки і пропозиції. Аналіз фахової літератури показує, що існує декілька термінологічних варіантів для позначення поняття «змішане навчання», проте, не має чіткого розмежування між ними.

Незважаючи на велику кількість різноманітних трактувань і визначень, учені дотримуються спільної думки щодо поєднання різних технологій навчання, як традиційної та дистанційної, використання яких є важливою умовою ефектив-

ної реалізації змішаного навчання, що розглядається як сучасна технологія. Такий підхід організації освітнього процесу в закладах вищої освіти трансформує структуру і зміст навчання та націлений на підвищення якості освіти.

Перспективами подальших педагогічних розвідок є узагальнення завдань та переваг змішаного навчання у закладах вищої освіти, визначення основних тенденцій дистанційного навчання задля упровадження змішаного навчання, а також дослідження більш поширених моделей змішаного навчання, впроваджених у освітній процес майбутніх викладачів англійської мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Березенська С. М. та ін. Змішане навчання : монографія. Харків, 2016. –275 с.
2. Беседін Б. Б., Вагнер Г. О. Навчальні технології XXI століття: «змішане навчання» : зб. наук. пр. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. № 5 (85), 2017. С. 208–217.
3. Болюбаш Н. М. Використання сучасних інформаційних технологій у професійній підготовці економістів [Електронний ресурс]. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. № 5 (13). URL: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em13/content/09bnmetv.htm>
4. Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Київ, 2016. Т. 54, № 4. С. 1–6.
5. Воротникова І. П. Змішані моделі навчання у післядипломній педагогічній освіті. *Перспективні напрямки світової науки : збірник статей учасників тридцять першої міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційний потенціал світової науки – XXI сторіччя»*. 2015. Т. 1. С. 29–31.
6. Змішане навчання (від EdEra). URL: http://school3ugledar.at.ua/24_07_2020/zmishane_navchannja-vid_adera.pdf.
7. Змішане навчання. Суть, переваги та успішні приклади. URL: <http://blog.ed-era.com/blended-learning-sut-prievaghi-ta-uspishni-prikladi>
8. Коротун О. В. Методологічні засади змішаного навчання в умовах вищої освіти. *Інформаційні технології в освіті*. 2016. № 3 (28). С. 117–129.
9. Кухаренко В. М. Системний підхід до змішаного навчання. *Інформаційні технології в освіті*. 2015. Вип. 24. С. 53–67.
10. Литвинов А. С. Педагогічний провайдинг інновацій в освіті : навч. посіб. / за заг. ред. В. В. Борисова. Суми, 2019. С. 134.
11. Рашевська Н. В. Мобільні інформаційно-комунікаційні технології навчання вищої математики студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.10. Київ, 2011. 21 с.
12. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletsreads-2.pdf>
13. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В. М. Кухаренко та ін.; за ред. В. М. Кухаренка. Харків : «Міськдрук», НТУ «ХП», 2016. 284 с.
14. Ткачук Г. В. Змішане навчання та особливості використання ротаційної моделі у навчальному процесі. *Інформаційні технології в освіті*. 2017. № 4 (33). С. 143–156.
15. Триус Ю. В., Герасименко І. В. Комбіноване навчання як інноваційна освітня технологія у вищій школі. *Теорія та методика електронного навчання: збірник наукових праць*. Випуск III. Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2012. С. 299–308.
16. Шроль Т. С. Змішане навчання як нова форма організації ІКТ-освіти. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2016. Вип. 13 (1). С. 166–170. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2016_13\(1\)_52](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2016_13(1)_52).
17. Bonk C. The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs. San Francisco: JosseyBass/Pfeiffer. 2006. 32 p.
18. Collis B., Moonen J. Flexible learning in a digital world: experiences and expectations. London: Kogan Page Limited. 2001. 231 p.
19. Christensen M., Horn M., Staker H. Is K-12 Blended Learning Disruptive? An introduction to the theory of hybrids. Clayton Christensen Institute. 2013. URL: <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2014/06/Is-K12-blendedlearning-disruptive.pdf>
20. Maxwell C. What Blended Learning Is – and Isn't. URL: <https://www.blendedlearning.org/whatblended-learning-is-and-isnt/>
21. McGee, P., & Reis, A. (). Blended Course Design: A Synthesis Of Best Practices. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 2012. Volume 16. Issue 4. P. 7–22.
22. Nagel D. The Disruption of Blended Learning. *The Journal Transforming Education Through Technology*. URL: <http://thejournal.com/Articles/2011/07/06/The-Disruption-of-Blended-Learning.aspx>

23. Rosett A., Vaughan F. Blended learning. CEO Epic Group plc, 52 Old Steine, Brighton. 2003. URL: <http://www.obs.ru/interest/publ/?thread=57>.

REFERENCES

1. Berezens'ka S. M. ta in. Zmishane navchannia [Mixed learning] : monohrafiia. Kharkiv, 2016. 275 s. [in Ukrainian].
2. Besedin B., Vahner H. Navchalni tekhnologii KhKhI stolittia: "zmishane navchannia" [Educational technologies of 21-st century] : zb. nauk.pr. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu*. № 5 (85), 2017. S. 208–217 [in Ukrainian].
3. Boliubash N. M. Vykorystannia suchasnykh informatsiinykh tekhnologii u profesiinii pidhotovtsi ekonomistiv [The use of modern information technologies in the training of economists.]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*. 2009. № 5 (13). URL: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em13/content/09bnmetv.htm> [in Ukrainian].
4. Buhaichuk K. L. Zmishane navchannia: teoretychnyi analiz ta stratehiia vprovadzhennia v osvittii protses vyshchykh navchalnykh zakladiv [Mixed learning: theoretical analysis and strategy implementaion in educational process of higher educational institutions]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*. 2016. Tom 54, № 4. С. 1–6. [in Ukrainian].
5. Vorotnykova, I. P. Zmishani modeli navchannia u pislëdyplomnii pedahohichnii osviti [Mixed models of teaching in postgraduate pedagogical education]. *Perspektyvni napriamky svitovoi nauky* : zbirnyk statei uchasyukiv trydtsiat pershoi mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii "Innovatsiinyi potentsial svitovoi nauky – XXI storichchia". 2015. T. 1. S. 29–31. [in Ukrainian].
6. Zmishane navchannia (vid EdEra) [Blended learning (from EdEra)]. URL: http://school3ugledar.at.ua/24_07_2020/zmishane_navchannja-vid_edera.pdf [in Ukrainian].
7. Zmishane navchannia. Sut, perevahy ta uspishni pryklady. URL: <http://blog.ed-era.com/blended-learning-sut-pierievaghi-ta-uspishni-prikladi>
8. Korotun O. V. Metodolohichni zasady zmishanoho navchannia v umovakh vyshchoi osvity [Methodological principles of blended learning in higher education]. *Informatsiini tekhnologii v osviti – Information technology in education*, 2016. № 3 (28). S. 117–129 [in Ukrainian].
9. Kukharenko, V. M. Systemnyi pidkhid do zmishanoho navchannia [System approach to the blended learning]. *Informatsiini tekhnologii v osviti*. 2015. 24. S. 53–67. [in Ukrainian].
10. Lytvynov A.S. Pedahohichniy provaidynh innovatsii v osviti [Pedagogic providing of innovations in education] : navch. posib. / za zah. red. V.V. Borysova. Sumy, 2019. S. 134 [in Ukrainian].
11. Rashevs'ka N.V. Mobilni informatsiino-komunikatsiini tekhnologii navchannia vyshchoi matematyky studentiv vyshchykh tekhnichnykh navchalnykh zakladiv [Mobile information-communication technologies of teaching Higher Mathematics to the students of technical higher educational institutions] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.10 "Informatsiino-komunikatsiini tekhnologii v osviti". Kyiv , 2011. 21 s. [in Ukrainian].
12. Rekomendatsii shchodo vprovadzhennia zmishanoho navchannia u zakladakh fakhovoi peredvyshchoi ta vyshchoi osvity, yaki suttievo polehshyly robotu vykladachiv u tsomu napriami [Recommendations for the introduction of blended learning in institutions of professional higher and higher education, which significantly facilitated the work of teachers in this area]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletspreads-2.pdf> [in Ukrainian].
13. Kuharenko, V. (Eds.). Teoriia ta praktyka zmishanoho navchannia [Theory and practice of blended learning]. Kharkiv : Miskdruk, 2016 [in Ukrainian].
14. Tkachuk H. V. Zmishane navchannia ta osoblyvosti vykorystannia rotatsiinoi modeli u navchalnomu protsesi [Blended learning and the features of using rotation model in the educational process]. *Informatsiini tekhnologii v osviti*. 2017. № 4 (33). С. 143–156. [in Ukrainian].
15. Tryus Yu. V., Herasymenko I. V. Kombinovane navchannia yak innovatsiina osvittnia tekhnolohiia u vyshchii shkoli [Combined learning as an innovative educational technology in higher education]. *Teoriia ta metodyka elektronnoho navchannia* : zbirnyk naukovykh prats. Vypusk III. Kryvyi Rih : Vydavnychiy viddil NMetAU. 2012. S. 299–308. [in Ukrainian].
16. Shrol, T. S. Zmishane navchannia yak nova forma orhanizatsii IKT-osvity. [Blended learning as a new form of organization of ICT education]. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity*. 2016. Vyp. 13 (1). S. 166–170. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2016_13\(1\)_52](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2016_13(1)_52). [in Ukrainian].
17. Bonk C. The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs. San Francisco : JosseyBass/Pfeiffer. 2006. 32 p.
18. Collis B., Moonen J. Flexible learning in a digital world: experiences and expectations. London: Kogan Page Limited. 2001. 231 p.
19. Christensen M., Horn M., Staker H. Is K-12 Blended Learning Disruptive? An introduction to the theory of hybrids. Clayton Christensen Institute. 2013. URL: <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2014/06/Is-K12-blendedlearning-disruptive.pdf>
20. Maxwell C. What Blended Learning Is – and Isn't. URL: <https://www.blendedlearning.org/whatblended-learning-is-and-isnt/>[in English].
21. McGee P., Reis A. Blended Course Design: A Synthesis Of Best Practices. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 2012. Volume 16. Issue 4. P. 7–22.
22. Nagel D. The Disruption of Blended Learning. The Journal Trasforming Educatoin Through Technology. 07/06/11 URL: <http://thejournal.com/Articles/2011/07/06/The-Disruption-of-Blended-Learning.aspx>
23. Rosett A., Vaughan F. Blended learning. CEO Epic Group plc, 52 Old Steine, Brighton. 2003. URL: <http://www.obs.ru/interest/publ/?thread=57>

УДК 811.111

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/56-4-13>

Марина МОСКАЛЕНКО,

orcid.org/0000-0002-6135-5652

*старший викладач кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) trikisi1309@gmail.com*

Діана ДУДКА,

orcid.org/0000-0001-9823-4427

*студентка II курсу факультету філології, психології та педагогіки
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) dianadudka22@gmail.com*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ (АНГЛІЙСЬКОЇ) МОВИ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 227 «ФІЗИЧНА ТЕРАПІЯ, ЕРГОТЕРАПІЯ»

У статті розглянуто питання, пов'язані з викладанням англійської мови (ESP course) для здобувачів вищої освіти спеціальності «Фізична терапія, ерготерапія» у сучасній вищій школі, які знаходяться у центрі уваги теоретиків та практиків педагогіки та методики викладання іноземних мов. Англійська сьогодні – це своєрідний лінгва франка у медичній міжнародній комунікації, в тому числі і серед ерготерапевтів та фізичних терапевтів, як у певні періоди в минулому грецька та латинська мови. У сфері отримання вищої освіти необхідність і важливість знання англійської мови давно уже стали аксіомою. Англійська мова є міжнародною мовою спілкування світової науки. Медична галузь не є винятком. Здобувачі вищої освіти, навчаючись у ВНЗ, проходять міжнародну практику за своєю спеціальністю, беруть участь у різноманітних конкурсах та олімпіадах, завдання яких передбачає знання передових відкриттів у медицині. Статті, доповіді, тези та інші матеріали про такі відкриття, у свою чергу, найчастіше усього опубліковані англійською мовою. Різноманітні інтернет ресурси також найчастіше подані саме англійською мовою. Таким чином, англійська мова є невід'ємною складовою успішної професійної кар'єри у сфері ерготерапії та фізичної ерготерапії, тим більше, що професійний дискурс серед спеціалістів цієї сфери у сучасному світі стає все більш відкритим, а українські ерготерапевти та фізичні терапевти мають володіти навичками іншомовної професійної комунікації, щоб на відповідному рівні обговорювати та вирішувати зі своїми закордонними колегами різні проблеми у сфері ерготерапії та фізичної терапії. Крім того, все більшого поширення набувають різноманітні міжнародні проекти у сфері реабілітації та ерготерапії, участь у яких також є важливою частиною професійного становлення для українських ерготерапевтів та фізичних терапевтів. У цій статті автор обґрунтовує необхідність перегляду певних аспектів у викладанні англійської мови здобувачам вищої освіти спеціальності 227 та пропонує свою концепцію ESP курсу.

Ключові слова: англійська мова для спеціальних цілей (ESP), англійська мова для ерготерапевтів та фізіотерапевтів, медична термінологія, професійна комунікація, мотивація.

Maryna MOSKALENKO,

orcid.org/0000-0002-6135-5652

*Senior Teacher at the General Linguistics and Foreign Languages Department
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) trikisi1309@gmail.com*

Diana DUDKA,

orcid.org/0000-0001-9823-4427

*the 2nd year student at the Faculty of Philology, Psychology and Pedagogy
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) dianadudka22@gmail.com*

FEATURES OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE (ENGLISH) 227 "PHYSICAL THERAPY, ERGOTHERAPY"

The article deals with issues related to teaching English to applicants for higher education majoring in "Physical Therapy, Occupational Therapy" in modern higher education, which are in the center of attention of both theoreticians and practitioners of pedagogy and foreign language teaching methods. English today is a kind of lingua franca in medical

international communication, including occupational therapists and physical therapists, just as in certain periods in the past Latin and Greek languages were used. In the field of higher education, the importance and necessity of knowing English has long become an axiom. English is the international language of world science communication. The medical industry is not an exception. Applicants for higher education, while studying at high educational institutions, undergo international practice in their specialty; participate in various competitions and Olympiads, the task of which involves knowledge of the advanced discoveries in medicine. Articles, reports, theses and other materials about such discoveries are most often published in English. Various internet resources are also most often presented precisely in English. Thus, the English language is an integral component of a successful professional career in the occupational therapy and physical occupational therapy field, especially since the professional discourse among specialists in this field in the modern world is becoming more and more open, and Ukrainian occupational therapists and physical therapists must have skills in professional communication in order to discuss and solve various problems in the field of occupational therapy and physical therapy with their foreign colleagues at the appropriate level. In addition, various international projects in the rehabilitation and occupational therapy field are becoming more and more popular, participation in which is also an important part of the professional development of Ukrainian occupational therapists and physical therapists. In this article, the authors justify the need to review certain aspects of teaching English to applicants for higher education in specialty 227 and offers their own concept of an English course.

Key words: *English for special purposes (ESP), English for occupational therapists and physiotherapists, medical terminology, professional communication, motivation.*

Постановка проблеми. Стрімка інтеграція України у світову спільноту актуалізує проблему модернізації змісту освіти у закладах вищої освіти. Освітньо-професійна програма підготовки спеціалістів у немовних закладах вищої освіти вимагає від майбутніх фахівців немовного профілю не лише високої кваліфікації за обраною спеціальністю, а й умінь співпрацювати зі зарубіжними партнерами, вільно спілкуватися державною та однією іноземною мовою. Спеціальність «Фізична терапія, ерготерапія» – відносно новий, перспективний напрям, який швидко розвивається. Освітньо-професійна програма підготовки спеціалістів у немовних закладах вищої освіти вимагають від фахівців немовного профілю не тільки високої кваліфікації за обраною спеціальністю, а й умінь співпрацювати із зарубіжними партнерами, вільно спілкуватися державною та однією іноземною мовою. Незважаючи на те, що значний внесок у становлення системи сучасної іншомовної підготовки майбутніх фахівців медичних спеціальностей здійснюють як вітчизняні, так і зарубіжні науковці, через те, що спеціальність «Фізична терапія, ерготерапія» є відносно новою, літератури для вивчення курсу ESP майбутніми фахівцями недостатньо.

Аналіз досліджень. Багато учених присвятили праці розгляду питання про підвищення ефективності іншомовної підготовки у закладах вищої освіти. З-поміж них можна виділити праці вітчизняних (Г. Гринюк, О. Бігич, І. Задорожної, Л. Конопленко, О. Конотоп, Г. Кравчук, Л. Морської, Я. Окопної, Л. Сажко, Н. Скляренко, О. Петрашук, В. Борщовецька, Т. Корж, Л. Личко, М. Падура, О. Пенькова, Н. Скрипник, В. Титова, Г. Чередниченко, О. Ярмоленко) і зарубіжних учених (P. C. Robinson T. Dudley-Evans, C. Kennedy, T. Hutchinson). Відзначено, що комунікативні

вміння сучасних здобувачів вищої освіти медичних спеціальностей розвинені недостатньо через недостатню комунікативну спрямованість процесу навчання.

Мета статті – розглянути проблеми реалізації процесу іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності «Фізична терапія, ерготерапія» та запропонувати шляхи подолання цих труднощів.

Виклад основного матеріалу. Англійська мова набуває все більшого поширення та значущості практично у всіх галузях спеціальних знань. Особливо актуальними є навички спілкування англійською у сфері інформаційних технологій та медицини. На сьогодні спостерігається значне зростання кількості англомовних наукових публікацій із медичної тематики. Дедалі більше українських фахівців-медиків, у тому числі і фізіотерапевти, реабілітологи та ерготерапевти, співпрацюють із професійними колективами та медичними установами в англомовних країнах, а для здобувачів вищої освіти медичних спеціальностей зараз дедалі доступнішими стають програми міжнародних стажувань, для участі в яких також потрібні навички спілкування англійською мовою та впевнене знання медичної термінології.

На сьогодні Українська Асоціація Фізичної терапії співпрацює з такими міжнародними партнерами та установами, як Агентства США з міжнародного розвитку (USAID), UCP Wheels for Humanity (UCPW), Advancing Partners and Communities (APC), Світової Конфедерації фізичної терапії (СКФТ) та іншими. Майбутні спеціалісти з фізіотерапії та ерготерапії мають володіти англійською мовою, щоб брати участь у міжнародних форумах, семінарах, воркшоплах, конференціях, де можна обмінятися досвідом та підвищити кваліфікацію; ознайомитись із новинками медичного

і лабораторного обладнання, протестувати та ознайомитися з особливостями його практичного застосування у роботі. Отже, володіння англійською мовою відкриває для здобувачів вищої освіти спеціальності 227 нові перспективи і можливості.

У ході практичної реалізації поставлених цілей потрібно включити до курсу ESP для здобувачів вищої освіти спеціальності «Фізична терапія, ерготерапія» такі завдання: завдання, спрямовані на розвиток у здобувачів вищої освіти навичок говоріння вивчається; різноманітні дискусії, дебати та круглі столи, присвячені обговоренню певних проблем у галузі ерготерапії та фізичної терапії; завдання, що сприяють розширенню професійного вокабуляра здобувачів вищої освіти; знайомство здобувачів вищої освіти з новою галузевою лексикою; робота над правильною вимовою англійських термінів; порівняльний аналіз українських та англійських медичних термінологічних одиниць і виразів; мовленнєві завдання, що розвивають у здобувачів вищої освіти навички спілкування з пацієнтами англійською мовою (чергування питань та відповідей, поради пацієнтам) із використанням правильних граматичних конструкцій, доречної лексики та комунікативних формул; під час виконання таких завдань особлива увага приділяється формуванню лінгвістичної грамотності у здобувачів вищої освіти; завдання, у ході виконання яких здобувачі вищої освіти за обмежений проміжок часу ознайомлюються зі змістом спеціалізованого медичного тексту англійською мовою, знайти у ньому найбільш важливу інформацію та зробити повідомлення англійською мовою; рольові ігри та кейси, що моделюють ситуації, у ході яких здобувачі вищої освіти мають розв'язати професійні завдання та продемонструвати навички комунікації англійською мовою – наприклад, огляд пацієнта, консультування родичів, опікунів щодо виявлених порушень і можливих шляхів їх усунення, ведення відповідної документації та ін. Безумовно, під час підготовки та виконання перерахованих вище завдань слід враховувати рівень володіння англійською мовою здобувачів вищої освіти. Так, на заняттях із здобувачами вищої освіти, знання англійської мови яких відповідають рівню B1 (або pre-intermediate), більше уваги треба приділяти розвитку навичок повсякденної неформальної англійської комунікації, читання автентичних текстів англійською мовою та аудіювання (Бігич, 2010). Як відправна точка переосмислення структури та контенту професійно-орієнтованого курсу англійської мови для здобувачів

вищої освіти медичних спеціальностей можна взяти інтерпретацію характеристик англійської мови для спеціальних цілей ESP, запропоновану теоретиками методики викладання Т. Дадлі-Івансом та М. Сейнт-Джоном. Учені поділяють характеристики цього різновиду навчання англійської мови на два типи – абсолютні та варіативні. До абсолютних характеристик англійської для спеціальних цілей належать такі аспекти: ESP розробляється з урахуванням певних професійних запитів учнів; курси ESP обов'язково враховуються методологічні та діяльні аспекти спеціальної професійної галузі, яку він обслуговує; у ході навчання ESP здобувач вищої освіти вивчають граматику, лексику, реєстри, комунікативні навички та жанрово-дискурсивну специфіку англійської мови, які відповідають професійній сфері, що ними освоюється. До варіативних характеристик англійської для спеціальних цілей належать такі аспекти: ESP може розроблятися відповідно до конкретних дисциплін професійного циклу; ESP може використовуватись у конкретних ситуаціях, а методика викладання курсу може відрізнятися від загального практичного курсу англійської мови; із найбільшою ймовірністю курс ESP розробляється для здобувачів вищої освіти, які навчаються за програмами вищої та середньої професійної освіти (Бігич, Бориско, 2011).

Таким чином, основною метою створення курсу англійської мови для спеціальності «Ерготерапія, фізична терапія» 227 є підготовка здобувачів вищої освіти до певних ситуацій у їхній професійній комунікації. Спеціаліст повинен вміти виконувати певні завдання та обов'язки, такі як: огляд пацієнта, ведення відповідної документації англійською мовою, обговорення різних питань (обстеження, тестування, визначення функціонального стану, рівня фізичного розвитку, виявлення рухових та інших порушень, навчання самоогляду, пересуванню, самостійності у підтримці фізичного стану та здоров'я). Іншими словами, під час розробки ефективного курсу ESP насамперед потрібно враховувати ситуації реальної професійної комунікації з пацієнтами та колегами із залученням «галузевого лексикону», що містить медичні терміни, професіоналізми та жаргонізми (Dudley-Evans, 1998). У ході практичної реалізації поставлених цілей потрібно включити до курсу ESP для здобувачів вищої освіти спеціальності на заняттях необхідно розвивати у здобувачів вищої освіти зі стартовим рівнем B1 навички спілкування у професійному медичному середовищі, розширювати їх галузевий лексикон та створювати умови для застосування медичного

жаргону на практиці мови. Що стосується здобувачів вищої освіти з рівнем володіння англійською мовою B2 (або upperintermediate), то на заняттях із ними доцільно відпрацьовувати комунікативні ситуації, характерні для професійного спілкування, обговорювати питання, пов'язані з медициною та системою охорони здоров'я, одночасно розширюючи галузевий лексикон освіти граматичних контекстах і жанрах медичного дискурсу за допомогою складніших завдань, пов'язаних такими областями знань, як «Анатомія», «Фізіологія», «Патологія», «Терапія» тощо. Особливий інтерес на цьому етапі становить робота з термінологічними одиницями (лексикою та стійкими виразами) медичного дискурсу, які сформувався завдяки таким когнітивним механізмам, як концептуальна метафора та метонімія. Вивчення подібного пласта галузевої лексики за допомогою концептуальних схем значною мірою покращує результати освоєння її здобувачами вищої освіти (Foster, 1999).

Істотною перешкодою у навчанні ESP здобувачами вищої освіти є той факт, що ця дисципліна планується лише на другий та третій роки навчання, а на першому та четвертому роках навчання за програмою викладають курс GE (General English). Це не дозволяє реалізовувати курс англійської мови так, щоб вона тематично перегукувалася з дисциплінами професійного циклу усієї освітньої програми. Певні труднощі у роботі зі здобувачами вищої освіти, які вивчають іноземну мову для спеціальних цілей, полягають ще й у тому, що час на підготовку може бути серйозно обмеженим. Додаткові складнощі викладачеві створюють певні специфічні запити та потреби здобувачів вищої освіти, пов'язані з актуалізацією англійської мови у галузі вузькоспеціалізованої професійної комунікації. Подібний стан справ найчастіше вимагає від викладача розробки авторських матеріалів, які повністю відповідали б академічним запитам здобувачів вищої освіти. Розв'язання подібних завдань, викликаних специфікою професійної галузі та індивідуалізацією підходів в освіті, виявляється можливим завдяки залученню різних автентичних медичних документів англійською мовою – інформаційних

бюлетенів для пацієнтів, медичних анкет, відеоматеріалів і брошур англійською мовою, які поширюються в медицині. Метою проведення просвітницької роботи серед населення, англійськомовних медичних сайтів, телевізійних шоу, що популяризують здоровий спосіб життя, документальних та мистецьких фільмів англійською мовою з медичної тематики. Усі ці ресурси є надзвичайно цінними для розробки відповідного курсу ESP. Створення орієнтованого на поставлені освітні завдання курсу ESP («task-based») (Lado, 1990) сприяє формуванню умов, сприятливих для розвитку та закріплення навичок іншомовної професійної комунікації у здобувачів вищої освіти спеціальності «Фізична терапія, ерготерапія». Певним чином підібрані завдання дозволяють здобувачам вищої освіти одночасно поглибити знання в галузі медицини та розвинути навички професійно-орієнтованого мовлення з урахуванням структурних, семантичних і прагматичних аспектів англійської мови, а також відповідно до поставлених комунікативних цілей.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що серед основних проблем для навчання ESP курсу для здобувачів вищої освіти спеціальності «Фізіотерапія, ерготерапія» є різний рівень володіння мовою; відсутність підручників та навчальних посібників з ESP курсу для спеціальності 227; неможливість реалізувати курс англійської мови таким чином, щоб вона тематично перегукувалася з дисциплінами професійного циклу усієї освітньої програми; недостатня мотивованість здобувачів вищої освіти спеціальності «Фізіотерапія, ерготерапія» щодо вивчення ESP курсу та недостатнє усвідомлення комунікативної цінності кожної мовної дефініції.

Для вирішення цих проблем ми пропонуємо: індивідуалізувати підхід до навчання здобувачів вищої освіти за різними рівнями володіння англійської мови; використовувати автентичні матеріали для розробки ESP курсу для майбутніх фахівців з фізіотерапії та ерготерапії; використовувати методики і вправи, які сприяють розвитку комунікативних навичок здобувачів вищої освіти спеціальності «Фізична терапія, ерготерапія» у професійній сфері.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бігич О. Б. Особистісно-діяльнісний розвиток молодшого школяра на уроці іноземної мови : монографія. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2010. 138 с.
2. Бігич О. Б., Бориско Г. Е., Борецька Н. Ф. та ін. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : курс лекцій [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв. кваліф. рівня «магістр»]. Київ : Ленвіт, 2011. 344 с.
3. Dudley-Evans T., M. St John M. Developments in ESP: A multi-disciplinary approach. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. P. 301.

4. Foster P. Task-based Learning and Pedagogy. *ELT Journal*. 1999. P. 69–70.
5. Lado R. Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers. Michigan, 1990. P. 141.
6. Willis J. A Framework for Task-based Learning. London : Longman, 1996. 192 p.
7. Partridge B. Discourse analysis. New York, NY : Continuum.

REFERENCES

1. Bihych O. Osobystisno-diiialnisnyi rozvytok molodshoho shkoliara na urotsi inozemnoi movy : monohrafiia [Personal and activity development of a junior school student in a foreign language lesson: monograph]. Kyiv : Vyd. tsentr KNLU, 2010. P. 138 [in Ukrainian].
2. Bihych O., Borysko N., Boretska H. Metodyka formuvannia mizhkulturnoi inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentsii [The method of formation of intercultural foreign language communicative competence]. Kyiv : Lenvit, 2011. P. 344 [in Ukrainian].
3. Dudley-Evans T., St John M. Developments in ESP: A multi-disciplinary approach. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. P. 301.
4. Foster P. Task-based Learning and Pedagogy. *ELT Journal*. 1999. P. 69–70.
5. Lado R. Linguistics Across Cultures : Applied Linguistics for Language Teachers. Michigan, 1990. P. 141.
6. Willis J. A Framework for Task-based Learning. London : Longman, 1996. P. 192.
7. Partridge B. Discourse analysis. New York : Continuum. 2006. P. 178.

УДК 371.3

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/56-4-14>

Юлія РІЗНИК,

orcid.org/0000-0002-5693-1061

*викладач кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) howerla2015@gmail.com*

Світлана ГАЛАУР,

orcid.org/0000-0002-9333-3052

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) svitlana.galaur@gmail.com*

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Розглянуто особливості формування цифрової компетентності з урахуванням специфіки дисципліни «Іноземна мова». Окреслено фактори, що сприяють модернізації мовної освіти. Розглянуто умови, що обумовлюють вибір методів навчання іноземної мови. Охарактеризовано інноваційні форми навчання. Надано аналіз досвіду використання блог-технологій у освітньому процесі. Розглянуто особливості використання веб-журналу в практиці вищих закладів освіти. Обумовлено характер впливу мультимедійних інструментів на якість засвоєння іноземної мови. Визначено особливості та можливості застосування хмарних технологій. Розглянуто конкретні приклади хмарних сервісів. Акцентовано увагу на комунікативному методі як засобі вивчення іноземних мов. Виокремлено пізнавально-комунікативний метод навчання. Обумовлено можливість використання інструментів Web 2.0 для компенсації відсутності реальної мовної практики. Охарактеризовано технологію «перевернутого навчання» та розглянуто її переваги. Представлено важливість створення спільного освітнього середовища. Розглянуто проблеми використання технології «перевернутого навчання». Виокремлено гру та її різновиди, що можуть бути запорукою ефективного розвитку ініомовної компетентності. Приділено особливу увагу дидактичним іграм. Представлено етапи, на яких найбільш успішно їх використовувати. Охарактеризовано змістовне наповнення ігор-подорожей. Обговорено ефективність і доцільність використання кіно- та відеоматеріалів у освітньому процесі. Розглянуто Home Watching як інструмент для підвищення мотивації до вивчення іноземних мов. Представлено метод веб-квесту як один з найбільш ефективних інтерактивних методів навчання студентів. Розглянуто підбірку завдань, що доцільно застосовувати при плануванні та проведенні веб-квестів. Визначено фактори, що обумовлюють складність веб-квестів. Зазначено варіанти представлення результатів веб-квесту для оцінки його ефективності.

***Ключові слова:** методика навчання; Home Watching; веб-квест; гра; хмарний сервіс; блог-технологія; пізнавально-комунікативний метод навчання.*

Yuliia RIZNYK,

orcid.org/0000-0002-5693-1061

*Lecturer at the Department of Foreign Philology and Translation
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) howerla2015@gmail.com*

Svitlana HALAUR,

orcid.org/0000-0002-9333-3052

*Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of General Linguistics and Foreign Languages
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) svitlana.galaur@gmail.com*

INNOVATIVE METHODS AND TECHNOLOGIES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

The peculiarities of the formation of digital competence are considered, taking into account the specifics of the "Foreign language" discipline. Factors contributing to the modernization of language education are outlined. The

conditions determining the choice of methods of teaching a foreign language are considered. Innovative forms of education are characterized. An analysis of the experience of using blog technologies in the educational process is provided. Peculiarities of the use of the web register in the practice of higher education institutions are considered. The nature of the impact of multimedia tools on the quality of foreign language learning is determined. The features and possibilities of using cloud technologies are defined. Specific examples of cloud services are considered. Attention is focused on the communicative method as a means of learning foreign languages. The cognitive-communicative method of education is singled out. The possibility of using Web 2.0 tools to compensate for the lack of real language practice is determined. The technology of "inverted learning" is characterized and its advantages are considered. The importance of creating a common educational environment is presented. The problems of using the "inverted learning" technology are considered. The game and its varieties are singled out, which can be the key to the effective development of foreign language competence. Special attention is paid to didactic games. The stages at which they are most successfully used are presented. The content of travel games is characterized. The effectiveness and expediency of using film and video materials in the educational process are discussed. Home Watching is considered as a tool for increasing motivation to learn foreign languages. The web quest method is presented as one of the most effective interactive methods of teaching students. A selection of tasks that should be used when planning and conducting web quests is considered. The factors determining the complexity of web quests are determined. Options for presenting the results of the web quest for evaluating its effectiveness are specified.

Key words: *teaching method; Home Watching; web quest; game; cloud service; blog technology; cognitive-communicative teaching method.*

Постановка проблеми. Сьогодні відбувається реформування освітнього процесу у ВЗО України відповідно європейських вимог до якості освіти: забезпечення інформатизації освітнього простору, інтеграційних процесів, налагодження співпраці українських та європейських вищих закладів освіти у сфері освітньої та наукової діяльності, здійснення міжнародного студентського обміну, надання можливості отримання другої вищої освіти, навчання на магістерських програмах за кордоном.

Діджиталізація у викладанні іноземних мов – це процес, який набирає обертів, тому завдання всіх вищих закладів освіти України підготувати майбутніх фахівців до активного та грамотного використання досягнень сучасного цифрового світу, навчити налагоджувати ефективну цифрову співпрацю як зі студентами, так і з колегами, розвивати себе та своїх студентів за допомогою цифрових технологій та ресурсів.

Аналіз досліджень. Варто відзначити, що напрацювання існують досить значні та постійно оновлюються відповідно до сучасних освітніх тенденцій у вищій освіті. Оскільки іноземна мова займає домінуючі тенденції в освіті, саме її засвоєння та активне застосування в професійній діяльності через використання інноваційних методик та технологій є пріоритетним напрямком.

При проведенні дослідження обраної проблематики використані напрацювання ряду науковців: Н. Білана, Ю. Біленької, Г. Бушко, О. Васюковича, Т. Гарбуза, Н. Гостіщевої, Г. Драненко, А. Коваленко, М. Кудря, Л. Куликової, Т. Мельникової, Ю. Мосіної, І. Новака, О. Осової, Т. Рябухи, А. Соломахи, Т. Харченко, Т. Шаргуна.

Мета статті – розглянути та охарактеризувати інноваційні методики та технології викладання іноземних мов у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Формування цифрової компетентності студентів з урахуванням специфіки дисципліни «Іноземна мова» є доцільним, а результати – ефективними. Важливим є аналіз досвіду впровадження різноманітних компонентів у вищих закладах освіти України, проведення науково-практичних бесід з викладачами іноземних мов різних освітніх рівнів, створення науково-методичних рекомендацій, що дозволять уніфікувати компоненти цифрової компетентності майбутніх фахівців (Соломаха, 2021).

В умовах реформи вищої школи також мають бути зміни технологічного забезпечення навчання іноземних мов. Сама мовна освіта теж поступово модернізується шляхом впровадження модульного рейтингу системи навчання іноземних мов, міждисциплінарної інтеграції, демократизації та економізації освіти (Кудря, 2011).

Вибір методів залежить від ряду умов: специфіки змісту навчального матеріалу, загальних завдань підготовки майбутніх спеціалістів, час за який студент має вивчати цю дисципліну, особливості складу студентів. Якісна мовна підготовка студентів неможлива без використання сучасних освітніх технологій.

Інноваційні форми навчання можна поділити на дві групи: інноваційні форми навчання на основі Інтернету та комп'ютері технології. За допомогою програми Skype, наприклад, проводяться онлайн конференції. Ця технологія проста у використанні, не вимагає додаткових часових і фінансових витрат на навчання, оскільки вже міцно увійшла в повсякденне життя кожної людини. Єдина вимога – наявність відповідних технічних можливостей (Васюкович, 2020).

Сучасні технології навчання іноземних мов передбачають використання: професійно

орієнтованого навчання, методу проєктів, ігрових технологій, технології інтенсивного та дистанційного навчання, інформаційних та телекомунікаційних технологій, роботи з навчальними та моніторинговими комп'ютерними програмами іноземними мовами, створення презентації, вивчення іноземної мови в комп'ютерному середовищі (форуми, блоги, електронна пошта), навчальних систем, новітніх тестових технологій, а саме: створення бази даних іншомовних матеріалів для проведення комп'ютерного тестування з метою контролю знань студентів (Шаргун, Бушко, Мосіна, 2020) тощо.

Варто відзначити позитивний досвід використання блог-технологій при навчанні іноземних мов. Популярний блог може бути структурований за окремими рубриками (компонентами). Рубрика «Навчальна дисципліна» включає навчальні дисципліни, кожна з яких має окрему сторінку. Наприклад, на сторінці курсу «Стилістика іноземної мови» подано мету та завдання курсу, перелік контрольних питань, структуру екзаменаційного білета, критерії оцінювання тощо; матеріали до лекцій; плани практичних і семінарських занять; практичні завдання для самостійної роботи; приклад мовно-стилістичного розбору художнього тексту; список джерел.

У розділі «Основна мова» подано зразки текстів диктантів для самоперевірки, додаткові матеріали (перекази художніх текстів, байки з посиланням на їх аудіозапис) тощо. На сторінках блогу студенти можуть також ознайомитися з методикою обробки журналістських текстів (методика «активного читання», приклад тексту, вправи, допоміжні таблиці тощо).

Сучасні можливості технічних засобів навчання дозволяють використовувати файли різних форматів. Зокрема, на сторінці курсу «Міждисциплінарні підходи до аналізу тексту художнього твору» студенти мають доступ до копій іншомовних джерел, яких немає в університетській бібліотеці. Використання вільного доступу до світового контенту також значно полегшує підготовку наукових робіт.

Важливою складовою блогу є сторінка, яка містить рекомендації для аналізу художнього тексту, що надзвичайно важливо. Теоретичні матеріали підкріплені навчальним блоком вправ, які студенти виконують під час навчання. Також варті уваги інформаційні дані про літературні джерела (Осова, 2020).

Представлено вчителями список критичних джерел, праць іноземних авторів, методичної літератури з викладання іноземної мови з довід-

ками. Цей список повинен постійно оновлюватися і доповнюватися відповідно до появи нових джерел, що допомагає студентам усвідомлювати всі літературні, мовні та методичні новації.

Спеціальний освітній потенціал іноземної мови відображено в розділі «Кураторська година», де представлені навчальні та виховні матеріали, які стимулюють роздуми про загальнолюдські цінності, виховують почуття поваги, терпимість до інших мов і народів у полікультурному середовищі суспільства (Драненко, 2013).

Використання веб-журналу в практиці вищих закладів освіти дозволяє відзначити його широкі функціональні можливості в процесі вивчення іноземної мови. Зокрема, студенти мають можливість навчатися самостійно відповідно до індивідуальних особливостей та рівня знання без обмежень у часі та просторі. Наявність мультимедійних інструментів дозволяє організувати іншомовну інтерактивну взаємодію, підвищує доступність викладу матеріалу, мотивацію до навчання, забезпечує інтеграцію викладачів і студентів у міжнародний освітній простір. Робота з блогом сприяє формуванню цифрової компетентності особистості студента, розвитку творчості, самостійності в процесі пошуку та обробці інформації.

Протягом останніх років значно зросла популярність використання хмарних технологій, що дозволяють реалізовувати навички студентів, розширити межі інформаційно-комунікаційної та іншомовної компетентності. Хмарні технології можуть стати зручним інструментом для викладача, який прагне організувати педагогічну взаємодію студентів.

Яскравим прикладом хмарних технологій, які можна реалізувати в навчання іноземних мов, є послуги, які надає компанія Google: Google Docs (документи, таблиці, презентації, форми, діаграми, малюнки), Google Calendar (електронний календар з широкими можливостями нагадування про події, інформування групи людей про майбутні події), Google Mail (електронна пошта з розширеним інтерфейсом), Google Translate (онлайн-перекладач для всіх мов світу), Google Groups (сервіс, що надає практичну необмежену можливість для співпраці над створенням, редагуванням і публікацією документів), Google Talk (веб-клієнт, що надає можливість живого спілкування в Інтернеті), Google Labs (інкубатор ідей для нових сервісів) тощо (Гарбуза, 2020: 15.).

Комунікативний метод як засіб вивчення іноземних мов спрямований на розвиток і вдосконалення особистості, розкриття її резервних можливостей і творчого потенціалу, створює передумови

ефективно вдосконалювати освітній процес у закладах вищої освіти (Білан, 2012: 152–153). Його різновидом є пізнавально-комунікативний метод навчання, що має в своїй основі принцип усвідомленості (Мельнікова, 2014: 58).

Відсутність реальної мовної практики легко компенсується інструментами Web 2.0, які створюють середовище навчання мови, що дозволяє студентам здобувати та генерувати знання, а не залишатися пасивними їх одержувачами.

Технологія «перевернутого навчання» дає змогу використовувати для цього різноманітні ресурси, щоб студенти могли ефективніше готуватися до практичних занять самостійно. Ключова перевага «перевернутого навчання» полягає в тому, що студенти отримують можливість консультуватися з викладачем набагато частіше, що сприяє зміцненню зв'язку між ними. Крім того, слабким студентам вдається набрати темп і «наздогнати» сильніших одногрупників. Створюється спільне навчальне середовище.

Однак сама по собі технологія «перевернутого навчання» не гарантує успіху у вивченні мови. По-перше, викладач має вирішити проблему вибору найефективніших засобів, більшість із яких є у вільному доступі в Інтернеті. По-друге, освітні онлайн-ресурси можуть стати корисними для викладання іноземної мови лише в руках творчих і досвідчених викладачів (Рябуха, Гостіщева, Куликова, Харченко, 2020).

Одним із методів, що сприяє розвитку іншомовної компетентності, швидко і міцно засвоїти навчальний матеріал і має високий рівень мотивації здобувачів освіти, є гра. Дидактичні ігри мають перед собою чітку мету і відповідні їй педагогічні результати. Такий клас ігор допомагає студентам при вивченні іноземної мови за рахунок розвитку інтелектуальних здібностей, пам'яті, мислення.

Ігри-подорожі передбачають розуміння і закріплення того чи іншого навчального матеріалу. Активність здобувачів освіти в цих іграх може виражатися в розробці та створенні щоденників, написанні листів, накопиченні різноманітного пізнавального матеріалу. Для цього виду роботи характерна активність уяви (Коваленко, 2021).

У наукових колах немає одноставної думки про ефективність і доцільність використання кіно- та

відеоматеріалів під час вивчення іноземної мови. Проте вважаємо доречним і актуальним використання HomeWatching для підвищення мотивації до навчання.

Перегляд фільму або мультфільму в комфортних умовах і в зручний час забезпечує стійкий інтерес, активізує пізнавальну діяльність у ході виконання домашнього завдання. HomeWatching передбачає виконання вправ, завдань, які б дозволили кожному здобувачу вищої освіти відкрити власну активність і творчість. Наприклад: генерування ідей (про останній епізод, хід подій) перед переглядом фільму, пошук збігів, заповнення пропусків, відповіді на запитання, дискусії, обговорення подій фільму, написання опису героїв або листа до одного з них, презентація іншої кінцівки переробленої історії, розігрування (Біленька, 2021: 8).

Один з ефективних інтерактивних методів навчання студентів – це метод веб-квесту, який визначається як дослідницька діяльність, у якій більшість або вся інформація, якою користуються студенти, взято з мережі Інтернет (Новак, 2021). Веб-квести спрямовані на раціональне використання часу студентів, що зосереджені на використанні інформації, а не на її пошуку, підтримувати мислення студентів на рівнях аналізу, синтезу та оцінювання.

Існує велика кількість завдань для веб-квестів: таємниче розслідування, аналітичне або творче завдання, наукове дослідження, планування, проектування і багато інших. Зазвичай теми квестів можуть бути різноманітними, а проблемні завдання характеризуватися різним рівнем складності. Представлення результатів виконання умов веб-квесту відбувається за допомогою усного звіту, створення презентації, написання есе, створення веб-сторінки тощо (Коваленко, 2021: 254).

Висновки. Представлені інноваційні методики та технології сприяють підвищенню результативності засвоєння іноземних мов в умовах вищого закладу освіти. Незважаючи на вікові особливості студентів представлення складних тем повинно бути доступним та різноманітним, викликати зацікавлення та бажання не лише виконувати встановлені програмні вимоги, а й саморозвиватися, як особистість та майбутній фахівець.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білан Н. Комунікативний метод навчання іноземних мов студентів немовних ВНЗ. *Молодь і ринок*. 2012. № 5. С. 149–153.
2. Біленька Ю. О. Homewatching як засіб підвищення мотивації здобувачів вищої освіти до вивчення англійської мови. *Інноваційні технології мовної підготовки студентів ЗВО* : збірник матеріалів VII Всеукраїнського науково-практичного вебінару з міжнародною участю (24 березня 2021 р.). Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2021. С. 8–10.

3. Васюкович О. М. Інноваційні технології навчання у вивченні професійної англійської мови у вищих технічних навчальних закладах Європи. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2020. № 191. С. 52–55.
4. Гарбуза Т. В. Використання хмарних технологій під час навчання іншомовного спілкування у закладах вищої освіти. *Актуальні проблеми іншомовної комунікації: лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні аспекти* : зб. матеріалів III Всеукраїнської науково-методичної Інтернет-конференції. Луцьк : ІВВ Луцького НТУ, 2020. С. 14–15.
5. Драненко Г. Ф. Дидактичні властивості блогу в організації навчання французької мови студентів. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2013. № 22. С. 217–223.
6. Коваленко А. Дистанційне навчання іноземної мови за умов пандемії: специфіка форм і методів роботи. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. № 35, Т. 3. С. 250–255.
7. Кудря М. М. Сучасні методики викладання іноземних мов у вищій школі України *All Ukrainian scientific-practical magazine Principal of School Liceum Gymnasium*. 2011. № 1 (86). С. 222–230.
8. Мельнікова Т. Сучасні методи викладання іноземних мов. *Лінгвістичні та лінгвокультурологічні аспекти навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України* : матеріали IV Всеукр. наук. – практ. конф., м. Дніпропетровськ, 24–25 квітня 2014 р. Дніпропетровськ. 2014. С. 57–59.
9. Новак І. М. Інтерактивні методи навчання іноземних мов у закладах вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Т. 1. № 32. С. 121–125.
10. Осова О. О. Дидактичні засади навчання іноземних мов студентів філологічних спеціальностей із застосуванням технологічних інновацій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09. Харків, 2020. 571 с.
11. Рябуха Т. В., Гостіщева Н. О., Кулікова Л. А, Харченко Т. І. «Перевернуте навчання» як інноваційна технологія викладання іноземних мов у вищій школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020 р. № 72, Т. 2. С. 100–106.
12. Соломаха, А. В. Підготовка майбутніх педагогів до діджиталізації в ранньому навчанні іноземних мов. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету»*, 2021. № 10. С. 203–215.
13. Шаргун Т. О., Бушко Г. О., Мосіна Ю. С. Сучасні аспекти викладання англійської мови в технічних закладах вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020, № 70, Т. 4. С. 205–210.

REFERENCES

1. Bilan N. Komunikatyvnyi metod navchannia inozemnykh mov studentiv nemovnykh VNZ [Communicative method of teaching foreign languages to non-native university students]. *Molod i rynek*. 2012. № 5. P. 149–153 [in Ukrainian].
2. Bilenka Yu. O. Homewatching yak zasib pidvyshchennia motyvatsii zdobuvachiv vyshchoi osvity do vyvchennia anhliiskoi movy [Homewatching as a means of increasing the motivation of students of higher education to learn English]. *Innovatsiini tekhnolohii movnoi pidhotovky studentiv ZVO: zbirnyk materialiv VII Vseukrainskoho naukovopraktychnoho vebinaru z mizhnarodnoiu uchastiu (24 bereznia 2021 r.)*. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU imeni Ivana Franka, 2021. P. 8–10 [in Ukrainian].
3. Vasiukovych O. M. Innovatsiini tekhnolohii navchannia u vyvchenni profesiinoi anhliiskoi movy u vyshchyykh tekhnichnykh navchalnykh zakladakh Yevropy [Innovative teaching technologies in the study of professional English in higher technical educational institutions of Europe]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedagogichni nauky*. 2020. № 191. P. 52–55 [in Ukrainian].
4. Harbuza T. V. Vykorystannia khmarnykh tekhnolohii pid chas navchannia inshomovnoho spilkuvannia u zakladakh vyshchoi osvity [The use of cloud technologies during teaching foreign language communication in higher education institutions]. *Aktualni problemy inshomovnoi komunikatsii: lnhvistychni, metodychni ta sotsialno-psykholohichni aspekty* : zb. materialiv III Vseukrainskoi naukovopraktychnoi Internet-konferentsii. Lutsk : IVV Lutskoho NTU, 2020. P. 14–15 [in Ukrainian].
5. Dranenko H. F. Dydaktychni vlastyvoli blohu v orhanizatsii navchannia frantsuzkoi movy studentiv [Didactic properties of a blog in the organization of students' French language learning]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho lnhvistychnoho universytetu. Seriya: Pedagogika ta psykholohiia*. 2013. № 22. P. 217–223 [in Ukrainian].
6. Kovalenko A. Dystantsiine navchannia inozemnoi movy za umov pandemii: spetsyfika form i metodiv roboty [Distance learning of a foreign language under the conditions of a pandemic: specifics of forms and methods of work]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. 2021. № 35, T. 3. P. 250–255 [in Ukrainian].
7. Kudria M. M. Suchasni metodyky vykladannia inozemnykh mov u vyshchii shkoli Ukrainy [Modern methods of teaching foreign languages in higher education of Ukraine] *All Ukrainian scientific-practical magazine Principal of School Liceum Gymnasium*. 2011. № 1 (86). P. 222–230 [in Ukrainian].
8. Melnikova T. Suchasni metody vykladannia inozemnykh mov [Modern methods of teaching foreign languages]. *Lnhvistychni ta lnhvokulturolohichni aspekty navchannia inozemnykh studentiv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh Ukrainy* : materialy IV Vseukr. nauk. – prakt. konf., m. Dnipropetrovsk, 24–25 kvitnia 2014 r. Dnipropetrovsk. 2014. P. 57–59 [in Ukrainian].
9. Novak I. M. Interaktyvni metody navchannia inozemnykh mov u zakladakh vyshchoi osvity [Interactive methods of teaching foreign languages in institutions of higher education]. *Innovatsiina pedagogika*. 2021. T. 1. № 32. P. 121–125 [in Ukrainian].
10. Osova O. O. Dydaktychni zasady navchannia inozemnykh mov studentiv filolohichnykh spetsialnosti iz zastosuvanniam tekhnolohichnykh innovatsii [Didactic principles of teaching foreign languages to students of philological specialties with the use of technological innovations: thesis] : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.09. Kharkiv, 2020. 571 p. [in Ukrainian].

11. Riabukha T. V., Hostishcheva N. O., Kulykova L. A., Kharchenko T. I. “Perevernute navchannia” yak innovatsiina tekhnolohiia vykladannia inozemnykh mov u vyshchii shkoli [“Inverted learning” as an innovative technology for teaching foreign languages in higher education]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. 2020. № 72, T. 2. P. 100–106 [in Ukrainian].
12. Solomakha, A. V. Pidhotovka maibutnikh pedahohiv do didzhytalizatsii v rannomu navchanni inozemnykh mov [Preparation of future teachers for digitalization in early foreign language learning]. *Elektronne naukove fakhove vydannia “Vidkryte osvितnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu”*, 2021. № 10. P. 203–215 [in Ukrainian].
13. Sharhun T. O., Bushko H. O., Mosina Yu. S. Suchasni aspekty vykladannia anhliiskoi movy v tekhnichnykh zakladakh vyshchoi osvity [Modern aspects of teaching English in technical institutions of higher education]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. 2020, № 70, T. 4. P. 205–210 [in Ukrainian].

Angelina ROLIAK,
orcid.org/0000-0002-0283-6157
Candidate of Pedagogic Sciences,
Professor Assistant at the Foreign Languages Department
Podillia State University
(Kamianets-Podilskyi, Ukraine) rolyakangel@gmail.com

ORIGIN OF HUMANISTIC TEACHER EDUCATION: SCANDINAVIAN ENVIRONMENT

Global development is elaborating more and more distinct humanistic direction which is associated by all progressive mankind with a new culture, with harmony in all spheres of life. The future of human society, and nation is determined by the level of education and training, the quality of preparation of the growing generation for life and activity. Today, every teacher is considered a distributor, and facilitator of society's values; and further improvement of education systems is closely connected with the quality of teacher training. The formation and development of humanistic teacher education principles in Scandinavian discourse are considered. The article offers a comparative analysis of the historical background, evaluation of the humanistic origin of teacher education in North European countries. The Scandinavian context is the most important for the development of the humanistic vector of teacher education because these countries have gained a unique experience in this sphere, creating democratic, free, and equal educational systems which began to emerge in the distant 16th–17th centuries, gradually evolved, and developed in postmodern era as a component of lifelong learning. The author analyzes the main concepts of humanistic education, formulated by the Nordic scholars and publicists, Wolfgang Ratichius, Nikolaj Frederik Severin Grundtvig, Arne Magnusson, Erasmus Müller, Ole Vig, and their relationship from the perspective of the postmodern environment. It is assumed that the background of Scandinavian teacher education in historical retrospection should be considered together with the origin of the basic philosophic and pedagogic ideas influencing the processes of folk school nascency, the formation of tertiary institutions, the development of cultural values that determined the behavior of people, and their desire to acquire knowledge useful in the construction of social relations in a certain period of the historical path. The historical review allows us to evaluate the advanced humanistic experience of the past in order to further improve the methods of training, learning, and self-development in the modern system of education aimed at human progress.

Key words: teacher education, humanistic approach, historical overview, Scandinavian discourse.

Ангеліна РОЛЯК,
orcid.org/0000-0002-0283-6157
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Закладу вищої освіти «Подільський державний університет»
(Кам'янець-Подільський, Україна) rolyakangel@gmail.com

ВИТОКИ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В СКАНДИНАВІЇ

Глобальний розвиток суспільства поступово викристалізовується у чіткий гуманістичний напрямок, який усе прогресивне людство асоціює з новою культурою та гармонією в усіх сферах його життя. Майбутнє людського суспільства та нації визначається рівнем освіти й навчання, якістю підготовки підростаючого покоління до майбутнього життя та діяльності. Сьогодні, кожен учитель вважається розповсюджувачем та опікуном суспільних цінностей. Тому подальше вдосконалення систем освіти безпосередньо пов'язане з якістю підготовки педагогів. У статті розглянуто принципи формування та розвитку гуманістичної педагогічної освіти в скандинавському дискурсі. Наведено результати порівняльного аналізу історичного розвитку та оцінку витоків гуманістичної педагогічної освіти в країнах північної Європи. Скандинавський контекст посідає особливо вагомe місце у розвитку гуманістичного вектору педагогічної освіти, оскільки саме ці країни здобули унікальний досвід у цій галузі, створивши демократичні, вільні та рівноправні системи освіти. Їх поява датується ще 16–17 сторіччями. Поступово вони переросли в компонент освіти впродовж життя в умовах постмодерністської доби. Автор аналізує основні поняття гуманістичної освіти, сформульовані представниками скандинавської наукової та публіцистичної школи, а саме: Вольфгангом Ратке, Ніколаєм Фредеріком Северіном Грундтвігом, Арне Магнуссоном, Еразмусом Мюллером, Оле Вігом, та визначає їхні взаємозв'язки з постмодерністським середовищем. Припускається, що походження скандинавської педагогічної освіти в її історичній ретроспективі має розглядатися разом з виникненням основних філософських та педагогічних ідей, що вплинули на процеси зародження народної школи й формування закладів вищої освіти.

становлення та розвиток культурних цінностей, які визначають поведінку людей, формують їхнє бажання здобувати й опановувати знаннями, корисними для вибудовування соціальних зв'язків у певний період історичного розвитку. Саме історичний огляд дозволив автору оцінити передовий гуманістичний досвід минулого з метою подальшого вдосконалення методів навчання, навчіння й саморозвитку в умовах сучасної системи освіти, спрямованої на суспільний прогрес.

Ключові слова: педагогічна освіта, гуманістичний підхід, історичний огляд, скандинавський дискурс.

Problem statement. The new millennium is associated by all progressive mankind with profound changes in the social, economic, cultural, and spiritual existence of a modern developed knowledge-based society, with the priority of harmony in all spheres of life. Global development is becoming more and more distinct and humanistic-orientated (UNESCO, 2016).

Every postmodern society raises the social order of a new type of personality-free, creatively thinking, and harmoniously developed, capable of consciously and actively participating in ongoing social processes, positively influencing them (UNESCO, 2016). We realize that the main role in the education of such citizens ready to work and create a new information society is assigned to teachers. That is why it is so important to find out new ways of improving and developing the teacher education system from the point of view of its humanistic origin, historical concepts, and national context. Appeal to this problem is largely connected with the evolution of pedagogic approaches and philosophical views, in accordance with which a person moves to the center of the scientific picture of the world.

So to reveal the content and features of humanistic teacher education, it is necessary to analyze the European dimension, placing particular emphasis on the Nordic countries' unique experience as they are considered to be one of the ancestors of equal, free, democratic, student-centered system of education accessible for all the citizens (Rolyak, 2022).

Overview of publications on the topic. The conceptual idea of research is based on the realization of the basic ideas and concepts of Danish, and Swedish historians of pedagogic theories Joachim Larsen, Ole Klindt-Jensen, Argen Carlsen, and educators Jens Bjerg, Per Fibek Laursen, Knud Illeris, Tyde Winter-Jensen, and Sven Erik Nordenbo, who believed that model of teacher professional training is an important substructure of the wide-ranging education system (Larsen, 2008). Joachim Larsen grounds that teacher education in the Nordic dimension is a social-cultural phenomenon evolving from its origin into dynamic and flexible integrity based on humanistic principles of "free development of an active personality" (Larsen, 1984:208). Tyde Winter-Jensen assumes that the background of teacher education in historical retrospection should be considered together with the origin of the basic philosophic and pedagogic thoughts and ideas influencing the processes of the

birth of school education, the formation of the system of higher educational institutions, the development of cultural values, norms and rules that determined the behavior of people and their desire to acquire a certain amount of knowledge that was useful in the construction of social relations in a certain period of the historical path (Winther-Jensen, 2019).

The aims of the study. The subject matter of our study is the professional teacher training system of the Nordic countries. The purpose of the research is to characterize the Scandinavian origin of humanistic teacher education in a historical retrospective. This study aims to contribute to the growing area of research by exploring that Denmark, Sweden, and Norway have obtained exclusive expertise in gradually developing their unique system of egalitarian, community-based, humanistic teacher education, based on deep historical and national concepts.

Presentation of the main material. Numerous scientific works of Scandinavian scholars have demonstrated that the evolution of the teacher's professional training in countries of this European region has gone a difficult and long way (Nordic Lights, 2001). For a better understanding of the patterns of the emergence of the first educational institutions for the training of teachers, let us dwell on the brief historical description of the teacher profession background processes in the Nordic educational system. The birth of a teaching profession in the Nordic region took place consistently, covering the historical stages of the creation of church and craft schools in Sweden and Denmark (IX–XII centuries); the emergence of initial arithmetic schools (XII–XIII centuries); establishment of the first educational institutions for the bourgeoisie and ordinary people (XV–XVI centuries).

Our investigation indicates that from the X to the XV century the expansion Danish model of school education in the Nordic region has led to a gradual recognition of "teaching skill" as a craft or profession (Larsen, 2008). Moreover, in the XVI–XVII centuries, the Danish educational model influenced greatly all the Nordic region. Historical analysis shows that this period is characterized by the emergence of the first educational laws, the rapid development of secondary education, creation of the first scientific school of Pedagogic Research based at Copenhagen University.

The first regulatory laws on education in Denmark were the so-called church laws, adopted by King Christian I during and after the Lutheran reform of 1521–1539. In Danish church laws, the requirements for teachers' activities were first transferred and the conditions of teacher hiring were determined. At this stage, special training for teachers of the first Danish parish schools still did not exist. However, young practitioners began to prepare for future activities directly at school (Larsen, 2008). The practitioner, who obtained full training at the school, received positive feedback from the experienced teacher about proper behavior, passed the special inspection of the final exam, and got a certificate from the elementary school teacher. Such a certificate gave the young person the right to engage in teaching activities in parish or rural schools or to enter the university.

During the same period, in the central part of the Nordic region, schools of new types began to spread. They were called grammatical schools. The children of the bourgeoisie and the richest societal groups have studied in grammatical schools. To work at such a school, the teacher had to have a certain level of special knowledge, usually from several subjects that were taught at the school (Larsen, 1984). Therefore, a grammar teacher had to have a university diploma in one of the sciences.

Such a university diploma could be obtained at Copenhagen University, which was created in 1479 by King Christian I. For almost 400 years it was the only university in the Nordic region. Our research demonstrated that the first Norwegian university, Royal Frederick University, was founded in 1811, and Stockholm University began its educational activity as a college in 1878 (Nordenbo, 1997).

The first Danish University originally consisted of preparatory humanitarian and three higher faculties: law, medical, and theological. In the course of the study, it was investigated that such division of the university into the basic faculties remained until the 70s of the twentieth century. It should be noted that the training of teachers at the University of Copenhagen was quite formal. There was no separate pedagogical faculty at the university. Graduates of this educational institution were considered to be prepared for the profession of a grammatical school teacher after graduation from the Scientific and Natural Faculty, founded in the seventeenth century (Michelsen & Stenstrom, 2018).

Our research testifies that in the Nordic region of this period, there was a significant difference between elitist private education in grammatical schools, initiated for the richest groups of society, and education in so-called written schools, created mainly

in rural areas for ordinary people. University training was optional for a written school teacher. Teaching in written schools for a long time remained an activity that can hardly be called professional since teachers did not have fundamental knowledge and did not want to continue pedagogical practice in the future. Working at school for them was only a means of obtaining permission to join the university or move to a more prestigious profession – to obtain a position in the state, administrative or legal service (Raby & Valeau, 2009).

Historical facts show that at the end of the seventeenth century, namely in 1660, the first scientific-pedagogical school of Wolfgang Ratichius was founded based on Copenhagen University (Larsen, 2008). Its representatives and supporters were the first to raise the issue of overcoming inequality between private and public education. So we must stress that during this period, the humanistic component of Scandinavia's pedagogical education began to emerge.

Wolfgang Ratichius was the first Danish researcher who introduced the concepts of “didactics”, “educational realism”, and “universal teaching methods” (Winther-Jensen, 2019). He created scientific schools of “pedagogic realism” and “private tutoring” in 1715 based on the University of Copenhagen. In these schools, scientists for the first time initiated a broad discussion of the concept of “Bildung” – “pedagogical basis of spiritual development” and its influence on private and public education (Ogienko & Roliak, 2010).

Our analysis allows us to assert that the unification of disparate didactic theories, pedagogical concepts, and philosophical ideas into a single system that could be used in the process of teacher training throughout the Nordic region became possible only thanks to the Ratichian scientific schools, which through the spread of classical German humanism concepts and progressive ideas of equality in education gave impetus to the growth of the number of secondary schools (both public and private), which in turn needed new, more educated teachers.

In the 18th century representatives of Scandinavian religious guilds, which were engaged in spreading Christian knowledge throughout the countries, began to raise the issue of organizing the activities of new educational institutions for the Danish and Swedish kingdoms, which could specialize in the training of teachers for primary and writing schools. As a result, in 1791, the first teachers' seminaries, so-called schools for future teachers of written parish and village schools, were created in Denmark (Paulston, 1980). It can be considered that these institutions

became the first models of specialized educational institutions for teacher training in the Nordic region.

The creation of these institutions was initially dominated by the Prussian system, in which teaching methods were not only the main part of the curriculum but also completely prevalent in the process of teacher training. The academic part of education was limited to subjects necessary for teaching at school (Larsen, 2008). The result was that the future teacher of a writing school, having received methodological training and general knowledge of how to teach subjects to students, remained only a technical executor in the educational process. Conversely, as historical sources testify, grammar school teachers who received a fundamental academic education at the university lacked the practical skills to successfully work with children (Winther-Jensen, 2019). Thus, the training of teachers in the seminary and the university differed radically in terms of principles, methods, and conceptual approaches to the educational process.

It should be noted that during the period of scientific research, the philosophy of Nordic education began to gradually change, moving towards the humanistic paradigm. In this era, the cultural and educational elite began to realize that the progress of society is not possible if only the ruling classes possess knowledge. Therefore, primary and secondary levels of education had to become available to everyone. The national movement for free education was led by the leading figures of culture in Denmark, Sweden, and Norway and continued for centuries. The founders of this movement were Copenhagen University professor Arne Magnusson (1663–1730), Caspar Bartholin (the younger) (1655–1738), and Peter Erasmus Müller (1756–1834). Later Norwegian publicist Ole Vig (1824–1857), and Swedish editor of the daily paper *Aftonbladet*, Dr. Harald Sohlman (1668–1927) spread it all over Scandinavia. The theoretical force behind folk schools and the education of adults was the Danish Lutheran bishop Nikolai F. S. Grundtvig (1783–1872) whose ideas inspired the abovementioned scientists and public figures to formulate the principles of organizing a new model of school training and creating schools for all population strata, including even the poorest. These schools, named folk schools (*folkeskole* in Denmark, and Norway, *folkskola* in Sweden), still exist in the Scandinavian region, helping to develop a more equitable education system, and ensuring a democratic dimension in the learning process (Raby & Valeau, 2009).

Therefore, we should point out here that the term “folk school” originated from a uniquely Danish concept of a “school for the people” (Raby & Valeau,

2009:282). Since 1844 the concept rather quickly spread outside Denmark, in 1864 first – to Norway, then in 1868 – to Sweden, and finally in 1889 – to Finland (Paulston, 1980). So, it is logical to analyze how this concept influenced the development of the humanistic dimension in Nordic teacher education.

The analysis implicates that the search for new organizational forms of teacher training in Scandinavia was especially intensified with the adoption of the first Danish Law “On Compulsory Seven-Year Education” dated 07.29.1814. In the country, the question of the quantity and quality of primary school teacher training has become acute (Larsen, 1984). In February 1818, the Decree “On General Rules for All Danish Pedagogical Seminaries” was issued, which can actually be called the first regulatory document on teacher training in this country and in all the Nordic region. The first section of the Decree is devoted to the characteristics of the moral qualities of a teacher: “A teacher must, first of all, be religious, intelligent, gentle in communication with children, calm, not have excessive self-confidence and aggressiveness; to feel the desire and ability to bring to his students the knowledge he received in the seminary” (Almindeligt, § 1). The third section lists the theoretical baggage that the future teacher should receive within the walls of the seminary, namely: 1) religious knowledge; 2) knowledge of the Danish language (skills to use the language competently in oral and written forms); 3) knowledge of natural sciences; 4) knowledge of history; 5) knowledge of mathematics; 6) knowledge of the arts, especially good singing skills; 7) knowledge about the nature of communication with the child (Almindeligt, § 15–20). In § 21 of the Decree, the doctrine of teacher education is defined for the first time as “*Forskiellige*”. Later this concept was adopted by all the Scandinavian countries. It can be expressed by the term “spiritual development” (Almindeligt, § 21).

As we see all these laws were originally based on Grundtvig’s theory of an ideal for Danish teachers as the “best minds”, aimed at the harmonious development of every child. Accordingly, pedagogic education should prepare them for becoming leaders in their democratic nations (Roliak, 2018).

Thus, the roots of humanistic Scandinavian teacher education came from the above-mentioned period, and the concept of “*Forskiellige*” is also used in modern pedagogical literature as a triple idea of the development of religiosity, intelligence, and decency. From the point of view of “*Forskiellige*”, a pedagogue must teach children to find their paths to the “spiritual kingdom”, to define themselves, and their existence in society and the world. Lifelong

learning, democracy, and citizenship are the primary concepts upon which Nordic education is based; to this end, teaching is conducted through dialogue, discussion, and cooperation between teachers and students exhibiting mutual respect (Maassen et al., 2005).

Moreover, we investigated that valuable humanistic theories of the past were gradually expanded into a postmodern educational Scandinavian structure based on shared accountability, freedom of thought, creativity, social justice, and respect for human dignity. It was the humanistic philosophy of the Scandinavian model of teacher education that created the contemporary environment in which education is considered a public benefit, a basic human right, and a foundation for ensuring the implementation of other privileges, such as equality, accessibility, equitability, etc (Bone & MacCall, 1990).

Conclusions. Generally speaking, this study outlines that to gain tremendous progress in developing an educational environment we should deeply analyze the historical background. The current study provides explicit support for the idea that freedom, humanism, and democracy in education, first put forth by Scandinavian scholars W. Ratichius, N.F.S. Grundtvig and expanded upon by social activists Ole Vig, and Dr. Sohlman form the foundation of the unique Scandinavian cultural and intellectual tradition, characterizing teacher education system as one of the most effective in the world. Furthermore, taking into account the historical experience, and realizing the fact that humanization of education at all levels is the most important task facing our pedagogues at present, we may construct educational models that will train competent, professional teachers competitive in all postmodern democratic communities.

BIBLIOGRAPHY

1. Almindeligt reglement for Skolelærer-Seminarierne i Danmark, 10-02-1818. URL: <http://www.dpb.dpu.dk/site.aspx?p=333&page=show&lawid=317>
2. Bone T.R., MacCall J. Teacher education in Europe: the challenges ahead. Glasgow : Jordanhill Colledge of Education, 1990. 400 p.
3. Larsen J. Bidgrad til den danske skoles historie 1818–1898. Copenhagen : Unge pædagoger, 1984. 590 p.
4. Larsen Ch. Fra skoleanordninger til Den Store Skolekommission. Aarhus Universitet: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, 2008. 267 p.
5. Nordenbo S.E. Danish Didactics: an outline of history and research. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 1997. Vol. 41. № 3–4. P. 211–224.
6. Maassen P., Nokkala T., Upstrøm T.-M. Rethinking Nordic Co-operation in Higher Education: National and Institutional Case Studies. Nordic Council of Ministers, 2005. 136 p.
7. Michelsen S., Stenstrom M. L. Vocational Education in the Nordic Countries. The Historical Evolution. London, N.Y. : Routledge, 2018. 100 p.
8. Nordic Lights: Education for Nation and Civic Society in the Nordic Countries, 1850–2000. Helsinki : Finnish Literature Society, 2001. 456 p.
9. Ogienko O., Roliak A. Humanization as the basic tendency of teacher education: European context. *Education and Cultural Change*. Helsinki, Finland : Network, 2010.
10. Paulston R. G. Other dreams, other schools: folk colleges in social and ethnic movements. Pittsburgh, PA : University Center for International Studies, 1980. 279 p.
11. Raby R.L., Valeau E.J. Community College Models, Springer Science + Business Media B.V., 2009. 398 p.
12. Roliak A. Enlightenmentn. *Scientific Collection "InterConf": with the Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference "Concepts for the Development of Society's Scientific Potential" (May 19–20, 2022)*. № 109. P. 116–122. DOI: <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.05.2022.014>
13. Roliak A. Danish context of higher pedagogical education: training of teachers for Folkeskole. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2018. VI (73) 175. P. 21–24. DOI: <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-175VI73-05>
14. UNESCO. Education 2030. Incheon Declaration. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. Paris : UNESCO Publishing, 2016. 83 p.
15. Winther-Jensen T. Teoretisk pædagogik. *Pædagogikkens egenart*, 2019. № 2. P. 2–19. DOI: <https://doi.org/10.7146/spf.v8i2.111186>

REFERENCES

1. Almindeligt reglement for Skolelærer-Seminarierne i Danmark, 10-02-1818. URL: <http://www.dpb.dpu.dk/site.aspx?p=333&page=show&lawid=317>
2. Bone T.R., MacCall J. Teacher education in Europe: the challenges ahead. Glasgow : Jordanhill Colledge of Education, 1990. 400 p.
3. Larsen J. Bidgrad til den danske skoles historie 1818–1898. Copenhagen : Unge pædagoger, 1984. 590 p.
4. Larsen Ch. Fra skoleanordninger til Den Store Skolekommission. Aarhus Universitet: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, 2008. 267 p.

5. Nordenbo S.E. Danish Didactics: an outline of history and research. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 1997. Vol. 41. № 3–4. P. 211–224.
6. Maassen P., Nokkala T., Uppstrøm T.-M. Rethinking Nordic Co-operation in Higher Education: National and Institutional Case Studies. Nordic Council of Ministers, 2005. 136 p.
7. Michelsen S., Stenstrom M. L. Vocational Education in the Nordic Countries. The Historical Evolution. London, N.Y. : Routledge, 2018. 100 p.
8. Nordic Lights: Education for Nation and Civic Society in the Nordic Countries, 1850–2000. Helsinki : Finnish Literature Society, 2001. 456 p.
9. Ogienko O., Roliak A. Humanization as the basic tendency of teacher education: European context. *Education and Cultural Change*. Helsinki, Finland : Network, 2010.
10. Paulston R. G. Other dreams, other schools: folk colleges in social and ethnic movements. Pittsburgh, PA : University Center for International Studies, 1980. 279 p.
11. Raby R.L, Valeau E.J. Community College Models, Springer Science + Business Media B.V., 2009. 398 p.
12. Roliak A. Enlightenmentn. *Scientific Collection "InterConf": with the Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference "Concepts for the Development of Society's Scientific Potential" (May 19–20, 2022)*. № 109. P. 116–122. DOI: <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.05.2022.014>
13. Roliak A. Danish context of higher pedagogical education: training of teachers for Folkeskole. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2018. VI (73) 175. P. 21–24. DOI: <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-175VI73-05>
14. UNESCO. Education 2030. Incheon Declaration. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. Paris : UNESCO Publishing, 2016. 83 p.
15. Winther-Jensen T. Teoretisk pædagogik. *Pædagogikkens egenart*, 2019. № 2. P. 2–19. DOI: <https://doi.org/10.7146/spf.v8i2.111186>

UDC 811.111

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/56-4-16>

Alla SEREDA,

orcid.org/0000-0003-1084-8497

*Senior Lecturer of General Linguistics and Foreign Languages Department
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) alla.koshlata@gmail.com*

Yuliia FEDORENKO,

orcid.org/0000-0002-9561-5475

*Associate Professor;
Associate Professor at the Department General Linguistics and Foreign Languages Department
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) everest388@gmail.com*

THE ISSUE OF TRANSLATION TECHNIQUES

The ability to choose the correct translation technique is an indispensable skill; therefore it is essential for translation students to be aware of why a particular technique is used. This research focuses on the teaching of translation techniques in a translation classroom from the cooperative learning perspective. The 'Cooperative Work Procedure' promotes positive team work from students and it consists of workshop activities that help translation students to acquire appropriate translation techniques when translating a variety type of texts. Translation is closely interwoven with sociolinguistics, contrastive linguistics, with concepts of thinking and cognitive aspects. It is an interlinguistic communication, which presupposes both language and culture encoding and decoding. Communicative intention is realized due to the actualization of major linguistic functions – denotative or referential, expressive or emotional and poetic. Semantic equivalence makes translation work: for contents are prior to the forms, meaning comes to the forefront. One cannot be an interpreter without philology and translation competence.

The article is focused on translation techniques, objectives, exercises and assignments, translation analysis. The choice of the items is motivated by the dominant functions of translatology (nominative and communicative). The latter succeed in identification of adequate, congruent, equivalent translation. The article discusses the problems of professional validity, theoretical insertions, textocentric analysis. Gains, achievements, goals and perspective vistas are the highlights herein. The ways of translation adaptation have been outlined, among them are conceptualization, de-focusing, redundancy (language economy). The 'Cooperative Work Procedure' originally stemmed from the well known cooperative learning approach. It is an interlinguistic communication, which presupposes both language and culture encoding and decoding. Communicative intention is realized due to the actualization of major linguistic functions – denotative or referential, expressive or emotional and poetic. The rendering of the original texts into target ones brings the diversity of the exercises and assignments what is the focus centre of the paper. The paper gives an opportunity to make translation analyses of the original and target texts. Semantic isotopy, textual non-linearity, self-organization, rhisomatic way of arranging textual cohesion and coherence, ramified architectonics and interpretation plurality remain actual, urgent, still unsolved problems in translating. The major principles are manifested in conceptualization, de-focusing, expanse, redundancy (language economy) specific arrangement.

Key words: *adaptation, communication, cooperative learning, method, approach, translation skills, translation techniques.*

Алла СЕРЕДА,

orcid.org/0000-0003-1084-8497

*старший викладач кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) alla.koshlata@gmail.com*

Юлія ФЕДОРЕНКО,

orcid.org/0000-0002-9561-5475

*доцент,
доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) everest388@gmail.com*

ОСНОВНІ ПИТАННЯ ТЕХНІКИ ПЕРЕКЛАДУ

Уміння вибрати правильну техніку перекладу – незамінна навичка; тому студентам-перекладачам важливо знати, чому використовується певна техніка. Це дослідження зосереджено на викладанні техніки перекладу в

класі перекладу з точки зору кооперативного навчання. «Процедура спільної роботи» сприяє позитивній командній роботі студентів і складається з практичних занять, які допомагають студентам-перекладачам оволодіти відповідними техніками перекладу під час перекладу різноманітних типів текстів. Переклад тісно переплітається з соціолінгвістикою, контрастивною лінгвістикою, з поняттями мислення та когнітивними аспектами. Це міжмовна комунікація, яка передбачає як мовне, так і культурне кодування та декодування. Комунікативна інтенція реалізується завдяки актуалізації основних мовних функцій – денотативної чи референтної, експресивної чи емоційно-поетичної. Завдяки семантичній еквівалентності переклад працює: оскільки зміст передує формам, значення виходить на перший план. Неможливо бути перекладачем без філологічної та перекладацької компетенції.

У статті розглядаються техніка перекладу, цілі, вправи та завдання, аналіз перекладу. Вибір предметів зумовлений домінуючими функціями перекладу (номінативною та комунікативною). Останнім вдається визначити адекватний, конгруентний, еквівалентний переклад. У статті розглядаються проблеми професійної валідності, теоретичних вставок, текстоцентричного аналізу. Здобутки, досягнення, цілі та перспективи – основні моменти тут. Окреслено шляхи адаптації перекладу, серед яких концептуалізація, дефокусування, надмірність (мовна економія). «Процедура спільної роботи» спочатку виникла з добре відомого підходу до кооперативного навчання. Це міжмовна комунікація, яка передбачає як мовне, так і культурне кодування та декодування. Комунікативна інтенція реалізується завдяки актуалізації основних мовних функцій – денотативної чи референтної, експресивної чи емоційно-поетичної. Перетворення оригінальних текстів у цільові привносить різноманітність вправ і завдань, на що зосереджено увагу в роботі. Стаття дає можливість зробити аналіз перекладу оригінального та цільового текстів. Семантична ізотопія, текстова нелінійність, самоорганізація, ризоматичний спосіб організації текстової когезії та когерентності, розгалужена архітектоніка та інтерпретаційна множинність залишаються актуальними, актуальними, досі невирішеними проблемами перекладу. Основні принципи проявляються в концептуалізації, розфокусованості, розширеності, надлишковості (мовна економія), специфічному розташуванні.

Ключові слова: адаптація, комунікація, кооперативне навчання, метод, підхід, навички перекладу, техніки перекладу.

Introduction. Translation is an activity of mediating meaning from a source language into a target language. The ability to choose the correct translation technique is an indispensable skill to translators; therefore it is essential for a translation student to be aware of why a particular technique is used. Past literatures in translation studies have shown that although much has been written about the translation process and product, there is very little about the class dynamics in a translation classroom (Davis, 2004). This research focuses on the teaching of translation techniques in a translation classroom from the cooperative learning perspective. The 'Cooperative Work Procedure' promotes positive team work from students and it consists of workshop activities that help translation students to acquire appropriate translation techniques when translating a variety type of texts. The 'Cooperative Work Procedure' originally stemmed from the well known cooperative learning approach that will be discussed briefly below. Translation is closely interwoven with sociolinguistics, contrastive linguistics, with concepts of thinking and cognitive aspects. It is an interlinguistic communication, which presupposes both language and culture encoding and decoding. Communicative intention is realized due to the actualization of major linguistic functions – denotative or referential, expressive or emotional and poetic. Semantic equivalence makes translation work: for contents are prior to the forms, meaning comes to the forefront. One cannot be an interpreter

without philology and translation competence. What matters greatly is the preparatory work in the process of would be specialists training. Translators are to develop a wide spectrum of skills in reading, writing, listening, speaking, recalling, fluency, grasping intentions, comprehending situations. New forms in the training process are needed to reach the high quality of translation.

The major strategy of the translators is to comprehend what has been said (including informative and pragmatic values), and render it in another language. This article focuses on working out the teaching criteria style that would complement students' natural inclination towards an adequate learning style and pulling down the barriers to the successful academic performance.

Translation works with Nominative and Communicative units. The investigation is aimed at analyzing the peculiarities of interpreting training endozones, as they are. The problem is to cope with various approaches, practical recommendations, to choose appropriate, efficient patterns. But the criteria of complex approach are still weakly defined which makes our topic actual. Thus, the aim of this paper is to investigate the translators' training, consider the peculiarities of interpreting modus of translating. Nowadays translation is one of the key topics not only for professionals in the fields of linguistics and education, but also for social, political and economic zones. One of the reasons for the growing importance of philology lies in the fact that the realization of

the perlocutionary act demands much effort on the part of an interpreter. The diverse vectors of speech activities, the problems of translation, etiquette, social niceties confront an interpreter. Intentions of a medium are interwoven to serve promotion and maintenance of harmony between people speaking different languages. The crucial task on the part of an interpreter is to meet the requirements of the listeners; to identify the message delivered first in a foreign language (original) and then in a target language. To bring the information to listeners an interpreter is to keep close intentions tactics and strategies.

Sources analysis. The problem of training a translator was touched in the middle of the 20th century. Since then the problem has gradually become actual. In the 20th century, the issue was investigated in the works of V. I. Karaban, R. Arrojo, Ph. Benson, Li. Chamberlain, D. Robinson, An. Pym, M. Shuttleworth, M. Cowie. Nowadays scientists work at researching applied linguistics (Ph. Benson), theory and practice of translation (D. Robinson), investigation of vocabulary (M. Shuttleworth, M. Cowie). At present preference is given to the communicative units – their semantic and pragmatic congruence.

Main part. Translation as a related science is adherent to Common Linguistics, Implication Theory, Discourse Analysis and Pragmatics. The empiric material has been extracted from the English discourse. Methods applied are complex (componential, discursive and definitive). Translation process works by the principle of Tertium Comparationis. It goes without saying that an interpreter's attention is to be focused upon the original text (the situation and social minds involved into that). Readjustment of an interpreter swings from stages of the decoding to encoding translation. Components of speech model are speaker, interpreter, listener, situation, code, strategies and tactics. To the forefront of the interpreter's career come certain qualities. The obvious things with an interpreter are knowledge of languages and social thesaurus. An interpreter is supposed to have a university education, extensive knowledge of terms, a broad range of objects ranging from atomic energy, legal issues, demographic problems, and the rights of man to the tonnage measurement. An interpreter is to obtain a quick mental grasp what is being said to render it quickly into another language (Shvachko, 2015:7). Bashfulness of stage fright will not do either. Students should do their work with discretion, great presence of mind and psychological grounding. To communicate properly for an interpreter means to transmit a message in a way that will be received and understood by the audience. One should always

think of the ways what and how to say it. "As the practice of learner training became more widespread in the 1980s and 1990s it increasingly drew upon insights from research on learning strategies, which aimed to identify the behaviours and strategies used by successful learners and train less successful learners in their use"(Benson, 2013:12). There are some profitips, which surely make an interpreter's job go easier. An interpreter is advised to use illustrations, figures, stories, humour in a good taste. One should make the audience comfortable with short words and sentences. Figures and proper names should accurately be pronounced. Advisable for the would-be professionals are some relevant exercises to be done: make informal two-way interpreting of the dialogue; identify adjustments that have been made in a translation; translate the Latin mottos into English and Ukrainian; retell the text in the source language; make a spontaneous translation of a text; categorize the stylistic differences of original and target texts; complete proverbs with suitable units; make a discourse analysis of a translation unit; make translations of particular groups of words, (say, translation metasigns).

Advisable for the would-be professionals are some relevant questions to be answered:

- What is the background of implication?
- To what academic discipline does translation belong?
- What do you understand by the dominant principle of translation?

Exercises and assignments make the training process as the main stream go. They widen an interpreter's thesaurus; promote the background knowledge of grammatical, sociolinguistic and strategic categories. They facilitate an interpreter's cognition of valid procedures concerning text encoding and decoding on both sides. The involved process makes the stable cycle: Text speaker1 > Text interpreter1 > Text listener1 > Text speaker2 > Text listener2 > Interpreter2 – to let communication go.

Translation text analysis is highly beneficial for the future specialists; it reveals to the trainees how the factors work (social, linguistic, and cultural), how the text is verbalized in its explicit and implicit ways. Some items are suggested by the following list of metalanguage terms: the text under analysis belongs to certain style (newspaper, belles-letter, official, scientific, colloquial); the dominant words; they refer to; they make the topic go; the pragmatic aspect is verbalized by special means; the precision words (proper names, numerals) are available.

We can trace some terminological units. While translating one should think of the language system,

they belong to. The author's intentions should not be neglected either. Attention is being focused on the structure of a text, the stylistic means of source language and target language. An interpreter communicates comfortably with people of the other culture provided he is quite at ease with the item.

The effectiveness of translation analysis depends much on an interpreter. Language is the bearer of the liaison with culture means and the certain cast of mind, attitudes, understanding of values. Interpreting is not only an attempt to render the meaning of the words but also to convey the values and the concepts that lie behind what is being said by whichever side.

According to Pym, "If translation and linguistics were married, they would have "issues" (2014:417). "No one doubts that different languages have different ways of saying things: I like you is Me gusts ("to me are like able you") in Spanish, and if you do not use the transformation well you might finish up declaring love (tequiero) or getting into even deeper trouble" (Pym, 2014:420). While comparing the different translations of the same text a reduction of the number of units can easily be revealed. This should be done, however, without violations of the communication tasks. Pym found that "in terms of research, there are some areas in which translation researchers might turn to linguistics in search of models and guidance" (Pym, 2014:427).

There exist some particular methods of compression:

1. Extracting the segments of the text, which are compensated by extra-linguistic situation.
2. Extracting the text segments which duplicate some pieces of information.
3. Extracting the segments, which are regarded as polite patterns, deviations, some epithets, etc. (Rarely numerical data can be avoided otherwise communication will be destroyed).

The traditional approach to teaching translation in a class is very much oriented towards the 'read and translate' approach as highlighted by Davies (2004). Davies argues that there should be an alternative approach to the traditional 'read and translate' because translation itself is a complex linguistic process. It is important to train students to acquire necessary linguistic skills and maintain a 'delicate balance' when dealing with language and culture. Translation training is about preparing students to become a mediator of language and culture, a computer expert, as well as the ability to market and promote one's language services. Davis points out that translation training is closely related to language learning and it is logical to select, integrate and adapt approaches and ideas from the language learning to be adapted in a translation

classroom. Stewart, Orbain and Kornelius (2010) state that the traditional perspective of translation training in Germany mainly focuses on training a translator to become a lone figure who is surrounded with dictionaries and references at a work station. In their paper 'Cooperative translation in the paradigm of problem based learning', they recommended a departure from the solitary environment of working towards a more interactive, and cooperative setting. They proposed the cooperative learning approach to be adapted in a translator training and coined the term as 'cooperative translation'.

A cooperative approach was suggested earlier in a translation class, for example a methodology called 'Cooperative Work Procedure' proposed by Gerding-Salas (2000). Gerding-Salas carried out this methodology in her translation class. 'Cooperative Work Procedure' includes a step by step procedure workshop that was proven quite successful in her translation class in terms of students' motivation, productivity and higher quality of work. The procedure includes the steps below:

1. The teacher makes a selection of material to be translated according to the class objectives, taking into account the degree of difficulty of the texts.
2. Students read the text and are able to identify important aspects of translation for example the text type, readership and others.
3. Students should read the text at least twice.
4. The second reading is 'deep' reading.
5. The teacher divides the text into as many segments as students in the group.
6. The students do a preliminary translation if the topic is familiar to them.
7. If the topic is unknown, students should consult complementary literature or other means.
8. Once the first version is accomplished, the students edit their translation.
9. Students read out their translation.
10. The students check their translation against the source text.
11. Students check the cohesion and coherence of the translation text.
12. Students discuss on their translation.
13. As a metacognitive activity, the students, assisted by the teacher, analyze the translation strategies and procedures used.
14. The students hand in the final version of their revised translated texts, typed, double spaced and pagged according to the original.
15. The teacher makes a final revision and evaluate students' work by giving constructive comments.

Gerding-Salas recommended the steps involved in a cooperative learning. However, she did not carry

out research to ascertain students' response towards the effectiveness of cooperative learning in her translation class. In a translation class, it is crucial for the translation trainer to play his or her role as a facilitator and be aware of the translation process involved. The teaching classroom design is important and it is equally vital to assess students' responses and feedback of the activities implemented in class. Assessing and understanding students' experience and involvement in learning translation skills and techniques is essential and this has not been explored in any research situated in a cooperative learning environment. The finding is crucial to inform trainers whether the method is suitable for the students' learning experience.

Discussion. Speech compression is a result of current limitations and parallel substitutes. The extent of compression is determined by the need to retain moderate speech of an interpreter. The methods of speech compression are the adjustment devices of translation activities in the particular circumstances. Speech compression is possible due to the excess of information in the source-text and it does not distort the tasks of communication. It results in some semantical transformations: the lexical-semantical structure is reduced, and the semantical-syntactical structure is simplified.

Interpreters are constantly trained. Special syllabuses, methodological approaches facilitate interpreters' training. Assignments are aimed at further development of interpreting skills, enhancing erudition through exercises, texts for translation, and talks on relevant topics, comments on intercultural communication, practical tips and the like. According to Popova (2014), "The verbalization of intention in pre-election discourse and in any other discourse and syntagmatic construction demand from addressee the knowledge of paradigmatic peculiarities of the given language system" (Popova, 2014:52).

A translator should train craftsmanship through developing skills of text comprehension, of overcoming linguistic shock, attention span. Robinson (2004) claimed, "The translator too must be reliable. A sensitive and versatile translator will recognize when a given task requires something besides straight "accuracy" – various forms of summary or commentary or adaptation, various kinds of imaginative re-creation" (Robinson, 2004:11). Dealing with texts as the highest communicative

units, translators should keep in mind the major categories of text (specific features of a particular text) and intertextuality (typological features of any text). Prerogatives are text assignments of the type (II): read the text and answer the questions; dramatize the episodes; title major situations of the article; do a formal two-way translation of a talk; read the text, and try to sum it up (in one sentence if possible) the two or three main points; explain in one sentence what happens to people who participate in the episode, in encounter groups; sum up and translate what the writer has said by a cluster of 100 words; put down the text in universal translator's notation; estimate the translation software / webpages and report them back to the group.

Conclusions. Translating is a great work. An interpreter have to know all specific details about different terms and their meanings. And he is able to broaden the horizons of people, to draw the picture of linguacognitive vision of the world, to bring together people of different nations. An interpreter is able to communicate with people of another culture if he is aware of both language and culture. The problems of translating have been long discussed, yet they are far from being solved. The ideas touched upon in this paper are open to further discussions.

A complex approach to the translatology offers further prospects and discussions. Adequate strategies and tactics are needed to meet the growing requirements of the scientific worldview.

The 'Cooperative Work Procedure' promotes positive team work from students and it consists of workshop activities that help translation students to acquire appropriate translation techniques when translating a variety type of texts. The 'Cooperative Work Procedure' originally stemmed from the well known cooperative learning approach.

The wide range of know-how questions determines translatology relevance to the modern linguistics. Translators have to make their own decisions what strategy and tactics to resort to. The professional competence of translators is being constantly developed. The following dimension model works with translatology strategy, tactics, methods and ways of rendering. It is claimed that a translator should study and analyze the cultural concepts of the source text, explore the ways they are presented at the pre-translation stage and then determine the set of strategies and tactics for adequate reproduction of the concepts.

BIBLIOGRAPHY

1. Benson. Ph. Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning Applied linguistics in Action. London and New York : Routledge, 2013. URL: <http://dx.doi.org/10.4324/9781315833767>
2. Davies. M. G. Multiple voices in the translation classroom: Activities, task and projects. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 2004.

3. Gerding-Salas C. Teaching Translation: Problems and solutions. *Translation Journal*. № 4(3). 2000. URL: <http://translationjournal.net/journal/13educ.htm>
4. Карабан В.І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексико-термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. Вінниця : Нова книга, 2004. 576 с.
5. Niedzielski H.Z. & Chernovaty L. M. Linguistic and Technical Preparation in the Training of Technical Translators and Interpreters. In S. E. Wright & L. D. Wright Jr. Scientific (Eds.) *Technical Translation* [American Translators Association Scholarly Monograph Series VI]. Amsterdam, the Netherlands : John Benjamins PC, 1993. P. 123–149.
6. Popova Y.V., Yemelyanova Y.V., Prihodko N.A. Grammatical and Lexical Constituents of Pre-Election Discourse. *Middle-East Journal of Scientific Research*. 2014. № 19 (1). P. 48–51.
7. Rebrii O.V. Constraints to Creativity in Translation. *The Advanced Science*. 2013. № 1. P. 42–45.
8. Robinson D. *Becoming a Translator: An Introduction to the Theory and Practice of Translation*. London and New York : Routledge. 2004. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203425961>
9. Pym An. *Translating between languages*. Routledge Handbook of Linguistics. London and New York: Routledge. 2014. Retrieved from: http://usuaris.tinet.cat/apym/online/translation/2014_translating_between_languages.pdf
10. Shuttleworth M., Cowie M. *Dictionary of Translation Studies*. London and New York : Routledge. 2014.
11. Shvachko S. O. *Teaching to Translation*. Sumy : Sumy State University. 2015.
12. Stewart J., Orban W. & Kornelius J. “Cooperative translation in the paradigm of problem-based learning”. Bilic V., Holderbaum A., Kimnes A., Kornelius J., Stewart J., Stoll C. (Eds.). *T2 In-Translation*. Wissenschaftlicher Verlag Trier : Germany. 2010.

REFERENCES

1. Benson. Ph. *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning Applied linguistics in Action*. London and New York : Routledge, 2013. URL: <http://dx.doi.org/10.4324/9781315833767>
2. Davies. M. G. *Multiple voices in the translation classroom: Activities, task and projects*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 2004.
3. Gerding-Salas C. Teaching Translation: Problems and solutions. *Translation Journal*. № 4(3). 2000. URL: <http://translationjournal.net/journal/13educ.htm>
4. Карабан В.І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексико-термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. Вінниця : Нова книга, 2004. 576 с.
5. Niedzielski H.Z. & Chernovaty L. M. Linguistic and Technical Preparation in the Training of Technical Translators and Interpreters. In S. E. Wright & L. D. Wright Jr. Scientific (Eds.) *Technical Translation* [American Translators Association Scholarly Monograph Series VI]. Amsterdam, the Netherlands : John Benjamins PC, 1993. P. 123–149.
6. Popova Y.V., Yemelyanova Y.V., Prihodko N.A. Grammatical and Lexical Constituents of Pre-Election Discourse. *Middle-East Journal of Scientific Research*. 2014. № 19 (1). P. 48–51.
7. Rebrii O.V. Constraints to Creativity in Translation. *The Advanced Science*. 2013. № 1, pp. 42–45.
8. Robinson D. *Becoming a Translator: An Introduction to the Theory and Practice of Translation*. London and New York : Routledge. 2004. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203425961>
9. Pym An. *Translating between languages*. Routledge Handbook of Linguistics. London and New York: Routledge. 2014. Retrieved from: http://usuaris.tinet.cat/apym/online/translation/2014_translating_between_languages.pdf
10. Shuttleworth M., Cowie M. *Dictionary of Translation Studies*. London and New York : Routledge. 2014.
11. Shvachko S. O. *Teaching to Translation*. Sumy : Sumy State University. 2015.
12. Stewart J., Orban W. & Kornelius J. “Cooperative translation in the paradigm of problem-based learning”. Bilic V., Holderbaum A., Kimnes A., Kornelius J., Stewart J., Stoll C. (Eds.). *T2 In-Translation*. Wissenschaftlicher Verlag Trier : Germany. 2010.

Юлія СИРОТА,

orcid.org/0000-0002-4259-0390

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов

Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

(Полтава, Україна) *yulia_syrota@yahoo.com*

Алла СЕРЕДА,

orcid.org/0000-0003-1084-8497

старший викладач кафедри загального мовознавства та іноземних мов

Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

(Полтава, Україна) *alla.koshlata@gmail.com*

ОСОБЛИВОСТІ «КОЗАЦЬКОГО ТЕКСТУ» У РОМАНІ Є.П. ГРЕБІНКИ «ЧАЙКОВСЬКИЙ»

Стаття присвячена дослідженню особливостей художньої інтерпретації образів козаків у російськомовному романі Гребінки «Чайковський». Автор статті розглядає причини звернення письменника до російської мови. Роман «Чайковський» є прикладом твору, де письменник намагався знайти місце для української історичної ідентичності. У ньому досить яскраво зображено козацьке життя та боротьба їх з ворогами. І хоча роман не можна назвати історичним в прямому сенсі слова, все ж він є невід'ємною частиною «козацького тексту». Уперше роман був надрукований у 1843 році і одразу ж привернув увагу критиків. Деякі з них проводили паралелі цього роману з повістю М. Гоголя «Тарас Бульба», у якій зображені ті ж елементи з життя козацтва. Однак, незважаючи на те, що тема, до якої звернувся Є. Гребінка, була не новою, і, безсумнівно, письменник враховував досягнення своїх попередників, це не зменшує його внеску в розвиток історичного жанру, а, навпаки, свідчить про вміння художника надати традиційним образам та мотивам своєрідного колориту. Автор статті ставить за мету розглянути особливості художньої інтерпретації козацьких образів у романі Є. Гребінки «Чайковський». В статті аналізуються різні козацькі типи, та пов'язані з ними романтичні мотиви характерництва, богатирства, пророцтва, сповіді, дороги, спокуси, та ін. Також підкреслюється міфопоетичний характер козацьких образів у романі письменника. У статті показано, що у романі протиставляються українська ідентичність, втілена в образах козаків, та інші народи – євреї, татари, поляки. Крім того, в статті проводяться деякі типологічні паралелі між романом Є. Гребінки та творами інших російських письменників XIX століття. Автор статті доводить, що, незважаючи на романтичне зображення козаків, письменникові вдалося передати дух історичної епохи. Використання Є. Гребінкою історичних та фольклорних джерел надає творові історичної достовірності. Хоча у романі «Чайковський» немає зображення конкретних історичних подій чи осіб, розкриваючи давні українські козацькі звичаї, традиції, переконання, письменник показує минуле ніби зсередини.

Ключові слова: козацький текст, історичний роман, образ, романтичний мотив, міфопоетика.

Yulia SYROTA,

orcid.org/0000-0002-4259-0390

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of General Linguistics and Foreign Languages

National University "Yury Kondratyuk Poltava Polytechnic"

(Poltava, Ukraine) *yulia_syrota@yahoo.com*

Alla SEREDA,

orcid.org/0000-0003-1084-8497

Senior Lecturer at the General Linguistics and Foreign Languages Department

National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"

(Poltava, Ukraine) *alla.koshlata@gmail.com*

PECULIARITIES OF THE "COSSACK TEXT" IN THE NOVEL BY YE.P. HREBINKA "TCHAIKOVSKY"

The article deals with the peculiarities of the artistic interpretation of Cossack images in Hrebinka's Russian-language novel "Tchaikovsky". The author of the article considers the reasons for the writer's turn to the Russian language. The

novel "Tchaikovsky" is an example of a work where the writer tried to find a place for Ukrainian historical identity. It vividly depicts Cossack life and their struggle with enemies. And although the novel cannot be called historical in the literal sense of the word, it is nevertheless an integral part of the "Cossack text". The novel was first published in 1843 and immediately attracted the attention of critics. Some of them drew parallels between this novel and Gogol's work "Taras Bulba", which depicts the same elements from the life of the Cossacks. However, despite the fact that the topic addressed by Hrebinka was not new, and undoubtedly the writer took into account the achievements of his predecessors, this does not reduce his contribution to the development of the historical genre, but, on the contrary, testifies to the artist's ability to make traditional images and motifs peculiar. The author of the article aims to consider the peculiarities of the artistic interpretation of Cossack images in Hrebinka's novel "Tchaikovsky". The article analyzes various Cossack types and related romantic motifs of characterization, heroism, prophecies, confession, road, temptation, etc. The mythopoetic character of Cossack images in the writer's novel is also emphasized. The article shows that the novel contrasts the Ukrainian identity, embodied in the images of the Cossacks, and other peoples – Jews, Tatars, Poles. In addition, the article draws some typological parallels between Hrebinka's novel and the works of other Russian writers of the 19th century. The author of the article proves that, despite the romantic image of the Cossacks, the writer managed to convey the spirit of the historical era. Hrebinka's use of historical and folklore sources gives the work historical authenticity. Although the novel "Tchaikovsky" does not depict specific historical events or persons, revealing ancient Ukrainian Cossack customs, traditions, beliefs, the writer shows the past as if from the inside.

Key words: cossack text, historical novel, image, romantic motif, mythopoetics.

Постановка проблеми. Дослідників творчості Гребінки не може не хвилювати питання про те, чому він писав російською мовою. У даному разі до таких причин не можна відносити труднощі з публікаціями, або проблеми, пов'язані із забороною української мови. Адже Гребінці було нескладно опублікувати, наприклад, свій український переклад пушкінської поеми «Полтава» (який, до речі, зберігався в особистій бібліотеці відомого поета), або двічі видати свої українські байки, чи надрукувати україномовний альманах «Ластівка». С.Д. Зубков справедливо зазначає, що однією з причин звернення багатьох українських письменників до російської мови в XIX столітті була нерозробленість на той час стилів української прози, а також прагнення митців привернути увагу читачів до України (Зубков, 1979: 12). Гребінка писав російською мовою ще й тому, що він відчував у собі потенціал письменника, який може сказати нове слово не тільки в українській, а й у російській літературі. Більшість його російськомовних творів була зорієнтована на російського читача. Про це свідчить, по-перше, перелік видань, у яких друкувалися його твори, і, по-друге, пояснення або переклад письменником російською мовою окремих українських слів. Звернення митця до російської мови може пояснюватись також його прагненням популяризувати українську культуру, українську історію в російському середовищі. В одному з листів до М.М. Новицького Гребінка писав: «... я намерен перевести в русские стихи малороссийские песни, чтобы ознакомить *цанив* (курсив мій – Ю.С.) с прелестными чувствами нашей родины...» (Гребінка, 1981: 591).

Аналіз досліджень. Прикладом твору, де письменник намагався знайти місце для української історичної ідентичності, є роман «Чайковський», у якому досить яскраво зображено козацьке життя

та боротьба їх з ворогами. І хоча роман не можна назвати історичним в прямому смислі слова, все ж він, як справедливо зазначає В.І. Мацапура, є невід'ємною частиною «козацького тексту» російської літератури (Мацапура, 2002: 31). Уперше роман був надрукований у 1843 році. Цей твір одразу привернув увагу критиків. Так, В.Г. Белінський серед найкращих, за його словами, «оригінальних» творів 1843 року виокремив і роман Євгена Гребінки (Белінський, 1977: 620). У 1848 році рецензент журналу «Современник» справедливо зазначав, що деякі критики не хочуть визнавати в романі «Чайковський» усіх його достоїнств, тому що М.В. Гоголь написав повість «Тарас Бульба», у якій зображені ті ж елементи з життя козацтва. Автор цієї рецензії ставить риторичне запитання, яке актуальне й сьогодні: «Но из того, что Гомер написал «Илиаду», а Орфей «Поход аргонавтов», разве не читали греки с удовольствием других поэтов, обрабатывающих эпизоды из тех же событий и изображавших те же лица?» (Современник, 1948: 84). Тема, до якої звернувся Гребінка, була не новою, і, безсумнівно, письменник враховував досягнення своїх попередників. Проте це не зменшує його внеску в розвиток історичного жанру, а, навпаки, свідчить про вміння художника надати традиційним образам та мотивам своєрідного колориту.

Мета статті – розглянути особливості художньої інтепретації козацьких образів у романі Гребінки «Чайковський». Козацькі типи у творі досить різноманітні. Тут змальовані представники козацької старшини (полковник Івана, сотники, осавули, відданий слуга Гадюка), січовики (кошовий Грицько Зборовський) та рядові запорожці (Микита Прихвостень, Касян та інші).

Виклад основного матеріалу. В інтепретації письменника полковник XVI століття мав

необмежену владу. Щоб дати читачам якомога повніше уявлення про українського полковника того часу, Гребінка використовує прийом протиставлення минулого і сучасного. Автор підкреслює, що суворість та грубість були «необхідними» рисами характеру полковника тих часів: «В нем сосредотачивалась власть военная и гражданская целой области; он был и военачальник, и судья, и правитель; он безгранично безответственно распоряжался в своем полку» (Гребінка, 1981: 280). Гребінка показує, що авторитет полковника базувався на почутті страху перед його суворістю та пишністю. Почуття страху панує і в родині полковника Івана. Він вважає непристойним «доброму козаку» виявляти які-небудь почуття, особливо до жінки.

Звичаї войовничого козацтва призвели до трагічних наслідків: дружина полковника Івана помирає, нарікаючи на черствість свого чоловіка. Але навіть смерть коханої дружини не дозволяє йому забути про козацьку силу волі й витримку: «уже очистительная слеза раскаяния навернулась было на глазах его; но вспомнив, что он казак, полковник пересилил себя, проглотил непрошенную гостью...» (Гребінка, 1981: 282). Для героя роману Гребінки еталоном, на який він орієнтується, виступає гетьман Сагайдачний, який, як стверджується в народній пісні, «проміняв жінку на тютюн та люльку». Ці деталі свідчать про те, що автор орієнтувався на фольклорні джерела, створюючи образ полковника Івана.

Письменник приділяє увагу оточенню полковника Івана, змальовуючи його слуг. Так, вірним слугою полковника змальовано козака Гадюку. Тільки йому було дозволено безкарно говорити своєму хазяїну гіркі істини. Він не боявся перечити йому і навіть грубити як рівному собі. Образ Гадюки асоціюється з героями історичних романів В. Скотта. Як і слуги у творах відомого шотландця, він щиро відданий своєму хазяїну й дуже його любить. З образом Гадюки у творі пов'язаний мотив багатирства. Оповідач зазначає, що про силу Гадюки навіть ходять перекази серед простого народу. Гадюка всюди супроводжував полковника. На війні він був його зброєносцем, а в мирний час охороняв полковника біля дверей його спальні, або готував йому обід, чи розважав цікавими історіями. Він завжди нехтував небезпечкою та відзначався неабиякою хоробрістю. Його багатирська сила, а також безмежна відданість своєму хазяїну підкреслюється автором в епізоді, коли Гадюка дізнався, що татари поранили полковника: «Вдруг страшный вопль огласил поле: из крепости скакал чудный воин, на неоседлан-

ной и невзнузданной дикой лошади; быстро летел он, схватя ее за гриву и поворачивая жилистою рукою во все стороны, <...> в правой руке поднял тяжелый топор» (Гребінка, 1981: 376).

Справжнім козаком-характерником у романі «Чайковский» постає запорожець Микита Прихвостень. Щоб пояснити читачам явище характерництва, письменник уводить до твору образ оповідача – столітнього діда-баштанника, котрий і розповідає своїм юним слухачам, що характерник – це бувала й розумна людина, яку «и пуля не брала, и сабля не рубила», яка виводила постраждалого з води сухим, а з вогню вологим. У цієї людина була «льцарская совесть и добродушие...» (Гребінка, 1981: 293). Дід постає у творі виразником народних уявлень про характерництво, у відповідності з якими козак-характерник мав чудодійні сили й прирівнювався до чарівника. Образ діда-баштанника допоміг Гребінці втілити у своєму романі мотив романтичної туги за «славетним» минулим: «А потехи теперешние, срам сказать, мячи да горелки – бабьи потехи, нет характера, совсем нет!..» – вигукує з жалем старий (Гребінка, 1981: 293).

В образі Микити письменник підкреслив його оптимістичне світосприйняття, надзвичайну силу й винахідливість. Він хитрий і розсудливий, наділений почуттям такту та співчуттям до ближнього, винятковою спостережливістю та доброзичливістю. Як справжній запорожець, Микита Прихвостень говорить загадками і вчить новоприбулого Олексія козацькій мудрості: «Казак все знает, а чего и не знает, никогда не спрашивает, разве выведывает политично» (Гребінка, 1981: 296). Прихвостень – людина з високими гуманістичними ідеалами добра і справедливості, любові та співчуття до людини. Йому глибоко шкода Олексія і Марину, засуджених на страту, він і сам не розуміє чому. «Черт вас знает, за что я полюбил вас, сам не доберу толку!» – каже Прихвостень (Гребінка, 1981: 332). Гуманізм Микити виявляється в його ставленні до Тетяни. Разом з іншою січовою молоддю він виводить Тетяну з табору, не даючи фанатичним запорожцям скривдити її. Коли ж Тетяна померла, Микита був у розпачі, він поховав її з усіма «козацькими» почестями: шаблею вирив могилу, співаючи пісню про загиблого козака. Прихвостень цінує риси характерництва (тобто мужність, розсудливість, оптимізм) і в інших, навіть у жінці. «Будь она казак, я плюнул бы на нее, она дрянью-казак, неженка, а для бабы – молодец баба, характерная баба!» – говорить Микита про Марину (Гребінка, 1981: 333).

Незважаючи на те, що Прихвостень – шанований усіма козак, автор наділяє його деякими вадами. Зокрема, він великий гуляка, не байдужий до алкогольних напоїв. Микита готовий прогуляти всі свої гроші. Він робить висновок, що гроші йому не потрібні: «Да и на беса ли они мне? В Сечи все общее...» (Гребінка, 1981: 297). В.І. Мацапура справедливо підкреслює, що тема пияцтва в козацькому середовищі не була новою в літературі (Мацапура, 2002: 34). До неї зверталися М.М. Загоскін, Ф.В. Булгарін, Н.В. Кукольник та інші письменники. Розгульні звичаї козацтва – один із лейтмотивів зображення Запорозької Січі в повісті М.В. Гоголя «Тарас Бульба». У цьому творі козацька гульня змальовується як ознака «широкого размета душевной воли» (Гоголь, 1976: 50). Микита Прихвостень ставиться до веселощів так, як і гоголівські герої. «После чарки у меня так вот и загорится в глазах; хочется музыки, песней, грому, распахнется казацкая душа, гуляй!..» – зізнається він (Гребінка, 1981: 298). Але Гребінка підкреслює, що пияцтво часто призводить до трагедії і навіть руйнує принципи козацької дружби. «Третьего дня подгуляли хлопцы, немного поспорили, да один и остался на месте», – пояснює появу нового хреста біля шинку шинкарка Варка. Микита нападпитку теж не контролює себе: він ладен був убити свого товариша, Олексія, коли той відмовився віддати характерникові гроші на горілку. Якби не заступництво Тетяни, то Олексія вбили б «ни за что» (Гребінка, 1981: 304). У романі показано, що пристрасть до подібних веселощів перетворилася для Микити на хворобливу залежність.

Наприкінці роману письменник знову звернувся до образу Прихвосня у сцені його прощання з Олексієм та Мариною. У цьому епізоді, автор дещо перебільшив сентиментальність запорожця. «Прощайте братцы, обнимите меня... Видите я плачу...» – говорить Прихвостень (Гребінка, 1981: 402). При цьому письменник підкреслює, що Микита приховує свою чутливість перед іншими козаками. Прихвостень розуміє, що характерник має бути завжди витриманим і незворушним, інакше з нього можуть посміятися козаки. Щоб попрощатися з друзями наодинці, він обдурює кошового: прикидається, що забув у Олексія свою люльку. О.І. Карпенко нагадує, що у фольклорі люлька завжди символізує свободу, а образ загубленої люльки означає втрату достоїнства козака, його честі, свободи, вільного козакування (Карпенко, 1973: 133). У романі Гребінки «Чайковський» люлька – яскрава художня деталь, за допомогою якої підкреслюється вели-

чезне бажання Микити ще раз побачитися з Чайковським. Передчуття Микитою власної смерті надає цьому епізоду мелодраматичного характеру. Вони викликані тим, що перед походом його кінь спіткнувся. У романі «Чайковський» доля характерника Микити Прихвосня залишається невідомою, але мотив коня, що спіткнувся, дозволяє здогадуватися про загибель козака. Цей романтичний мотив надає образу Микити міфопоетичного характеру.

В образі Касяна автор змалював ще один яскравий тип запорожця. Важливу роль виконує епіграф з поеми О.С. Пушкіна «Кавказский пленник» до розділу, у якому розповідається про пригоди Касяна: «Не спи, казак, во тьме ночной: / Чеченец ходит за рекой!» (Гребінка, 1981: 350). Слово «чеченець» сприймаємо як синонім до слова «ворог», отже епіграф повідомляє читачеві наступний хід подій.

Касян – вже немолодий козак-характерник, за плечима якого величезний досвід і надзвичайна мудрість. Він не раз виходив у похід на ворога із січовиками. Як і гоголівський Тарас Бульба, Касян привів на Запорозьку Січ своїх синів. Усі сини Касяна загинули в боротьбі проти ворога. Незважаючи на вік, герой Гребінки володіє богатырською силою і неабиякою інтуїцією. У степу він одразу відчув наближення ворога. Зустрівшись віч-на-віч з татариним, він не вагаючись напав на нього і переміг у смертельній сутичці. Поведінка Касяна свідчить про великий досвід у боротьбі з ворогом. Він обдурює цілий загін татар, прислухається до звуків степу, повзе на пагорб, щоб розглядіти ворога тощо. За допомогою образу Касяна авторові вдалося передати атмосферу боротьби козаків з татарами.

В образі головного героя роману Олексія Поповича втілені риси запорожця оспіваного в народних піснях і думках. Олексій – образ наскрізь романтичний. Це тип козака-характерника. Таким «званням» його наділяють у той момент, коли він рятує своєю молитвою-сповіддю запорожців на чайці під час бурі. Ю.В. Манн зазначав, що головне, до чого прагне сповідь, – «адекватно виразити світ центрального персонажа (Манн, 1976: 318). Дослідник розглядає сповідь як ознаку романтичного розгортання конфлікту. У романі «Чайковський» сповідь також розкриває внутрішні переживання Олексія-поповича. У сповіді він згадує про свою матір, і те, що він її покинув, вважає основним своїм гріхом. У сповіді Олексія добре відчутна тенденція стилізації монологу героя в дусі фольклорних творів: «Это не ветер поет; это она плачет о недостойном сыне!.. Не море клоочет –

гремят ее проклятия на мою грешную голову. Не буря подымает тяжелые волны – это вздохи матери колеблют море!..» (Гребінка, 1981: 317). Мотив бурі в цьому епізоді є символічним, адже його початки походять ще від біблійного потопу, що «змиває, знищує все неістинне» (Шумкова, 2002: 228). Після сповіді Олексія буря затихає, що символізує прощення гріхів Чайковського. Гребінка демонструє читачам процес народження думи про Олексія Чайковського, як вона з'являється у козацьких серцях і переходить у вічність.

У розділі про бурю та спасіння козацьких чайок можна виділити язичницькі та християнські мотиви. Християнські мотиви пов'язані зі сповіддю Олексія й визнанням ним своєї гріховності. За Біблією усі люди грішні, тому християнство вчить визнавати свій гріх. Ніхто із запорожців, окрім Олексія, не визнав своєї гріховності. У такій поведінці козаків проглядають відголоски їхньої язичницької сутності. Коли буря затихла, Олексій зі Святим Письмом почав проповідувати одну з біблійних заповідей про шанування батьків. Цим письменник ще раз підкреслив, що в основі козацького світовідчуття лежить християнство. Проте язичницькі мотиви також відіграють певну роль у романі. Зокрема, вони знаходять виявлення в забобонності козаків. Так, кошовий отаман вірить, що бурю викликав керманіч своєю журливою піснею про гірку козацьку долю. Автор знову звертається до козацького фольклору. Зборовський закликає січовиків заспівати іншої, веселої пісні, щоб прогнати бурю: «А ты, старый хрен, тянешь бабскую песню; накликаешь беду на свою голову, что ли? Ну-те, хлопцы, хором, да повеселее!» (Гребінка, 1981: 316). Синтез язичницьких та християнських мотивів у романі Гребінки обумовлений романтичною спрямованістю твору.

З образом Чайковського пов'язаний мотив дороги. Дорога – один із основних топосів романтизму. З дорогою пов'язується духовна змужнілість романтичного героя. У романі Гребінки втеча головного героя від реальності (втеча від Марининого батька) перетворюється на подорож

на Січ. Проте для Чайковського це не просто подорож на фоні прекрасного ландшафту, але й пошук свого «я». Герой роману Гребінки подібно до казкових героїв вирушає в мандри в пошуках щастя («...теперь пошел по свету искать счастья» (Гребінка, 1981: 295)). У цих мандрах Олексій стає лицарем, і не просто лицарем – його визнають характерником. Після повернення героя з подорожі соціальні перешкоди, що стали на заваді щастю дочки полковника і простого поповича, зникають. Полковник погоджується віддати дочку заміж за Олексія, але передчасна смерть не дозволяє йому благословити дітей.

У романі українські ідентичності протиставляються іншим – татарам, євреям, полякам. У романі Гребінка не ідеалізує козаків, демонструючи їхню жорстокість стосовно інших народів. Таким чином, письменник прагне показати козацьке суспільство з різних сторін. Проте, звертаючись до теми боротьби з кримськими татарами, Гребінка показав козаків справжніми захисниками своєї батьківщини.

Висновки. Євген Гребінка у своєму історичному романі «Чайковський» створює цілу галерею козацьких типів. Письменник зображує українських запорожців у романтичному ключі. У зображенні характерів автор тяжіє до мелодраматизму та романтичних ефектів, у деяких епізодах звертається до стилю «несамовитого» романтизму, використовує романтичні мотиви спокуси, помсти, нещасливого кохання. Порівнюючи образи козаків зі своїми сучасниками, автор підкреслив мотив туги за героїчним минулим, який був традиційним для романтичної літератури. Водночас, незважаючи на романтичне зображення козаків, авторові роману вдалося передати дух історичної епохи. Використання Гребінкою історичних та фольклорних джерел надає творові історичної достовірності. Хоча у романі «Чайковський» немає зображення конкретних історичних подій чи осіб, розкриваючи давні українські козацькі звичаї, традиції, переконання, письменник показує минавшину ніби зсередини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белінський В.Г. Зібрання творів : В 9 т. Москва : Худож. лит., 1977. Т. 2. 631 с.
2. Гоголь М.В. Зібрання творів : В 7 т. Москва : Худож. лит., 1976. Т. 2. 333 с.
3. Гребінка Є.П. Твори: В 3 т. Київ : Наукова думка, 1981. Т. 2. 744 с.
4. Гребінка Є.П. Твори: В 3 т. Київ : Наукова думка, 1981. Т. 3. 704 с.
5. Зубков С.Д. Російська проза Г.Ф. Квітки і Є.П. Гребінки в контексті російсько-українських літературних зв'язків. Київ : Наукова думка, 1979. 273 с.
6. Карпенко А.І. Про народність М.В. Гоголя (художній історизм письменник і його народні джерела). Київ : Вид-во Київського ун-ту, 1973. 279 с.
7. Манн Ю.В. Поетика російського романтизму. Москва : Наука, 1976. 375 с.
8. Мацапура В.І. Роман Є. Гребінки «Чайковський»: літературний і фольклорний контекст. *Література в контексті культури*. Дніпропетровськ, 2002. Вип. 8. С. 30–38.

9. Романи, повісті та оповідання Євгена Гребінки (Частини I–VIII). СПб. : Друкарня військово-навчальних закладів, 1847–1848. Рец.: Романи, повісті та оповідання Євгена Гребінки (Частини I–VIII). СПб. : Друкарня військово-навчальних закладів, 1847–1848. *Сучасник*. 1848. Т. XII, відділ III. З. 78–89.

10. Шумкова Т.Л. Короткий романтичний словник. Зарубіжна і російська література XIX ст. Романтизм. Москва : Флінта ; Наука, 2002. С. 225–238.

REFERENCES

1. Bielinskyi V.H. Zibrannya tvoriv: V 9 t. [Collected works]. Moskva : Khudozh. lyt., 1977. T. 2. 631 p. [in Ukrainian].
2. Hohol M.V. Zibrannya tvoriv: V 7 t. [Collected works]. Moskva : Khudozh. lyt., 1976. T. 2. 333 p. [in Ukrainian].
3. Hrebinka Ye.P. Tvory: V 3 t. [Works]. Kyiv : Naukova dumka, 1981. T. 2. 744 p. [in Ukrainian].
4. Hrebinka Ye.P. Tvory: V 3 t. [Works]. Kyiv : Naukova dumka, 1981. T. 3. 704 p. [in Ukrainian].
5. Zubkov S.D. Rosiiska proza H.F. Kvitky i Ye.P. Hrebinky v konteksti rosiisko-ukrainskykh literaturnykh zviazkiv. [Russian prose of H.F. Kvitka and E.P. Hrebinka in the context of Russian-Ukrainian literary links]. Kyiv : Naukova dumka, 1979. 273 p. [in Ukrainian].
6. Karpenko A.I. Pro narodnist M.V. Hoholia (khudozhnii istoryzm pysmennyk i yoho narodni dzherela). [About nationalism of M.V. Gogol (artistic historicism of the writer and its folk sources)]. Kyiv : Vyd-vo Kyivskoho un-tu, 1973. 279 p. [in Ukrainian].
7. Mann Yu.V. Poetyka rosiiskoho romantyzmu. [Poetics of Russian romanticism]. Moskva : Nauka, 1976. 375 p. [in Ukrainian].
8. Matsapura V.I. Roman Ye. Hrebinky “Chaikovskiy”: literaturnyi i folklorny kontekst. Literatura v konteksti kultury: Zb. nauk. prats. [The Novel by Ye.Hrebinka “Tchaikovsky”: literary and folklore context. Literature in the context of culture: The collection of scientific works]. Dnipropetrovsk, 2002. Vyp. 8. P. 30–38. [in Ukrainian].
9. Romany, povisti ta opovidannia Yevhena Hrebinky (Chastyny I–VIII). SPb.: Drukarnia viiskovo-navchalnykh zakladiv, 1847–1848. Rets.: Romany, povisti ta opovidannia Yevhena Hrebinky (Chastyny I–VIII). [Novels, stories and short stories by Yevhen Hrebinka]. SPb. : Drukarnia viiskovo-navchalnykh zakladiv, 1847–1848. *Suchasnyk*. 1848. T. XII, viddil III. Z. 78–89. [in Ukrainian].
10. Shumkova T.L. Korotkyi romantychnyi slovnyk [Short romantic vocabulary]. Zarubizhna i rosiiska literatura XIX st. Romantyzm. [Foreign and Russian literature of the 19th century. Romanticism]. Moskva : Flinta: Nauka, 2002. P. 225–238. [in Ukrainian].

УДК 378.147.091.33-027.22:811.111

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/56-4-18>

Галина ТАЛОВИРЯ,

orcid.org/0000-0003-2667-8382

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов

Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

(Полтава, Україна) *halyna.talovyria@gmail.com*

Юлія РІЗНИК,

orcid.org/0000-0002-5693-1061

викладач кафедри загального мовознавства та іноземних мов

Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

(Полтава, Україна) *howerla2015@gmail.com*

ВИКОРИСТАННЯ ПЕРСОНАЛІЗОВАНОГО КОНТЕНТУ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті розглядаються можливості використання персоналізованого контенту на заняттях з англійської мови. На сучасному етапі розробки методів навчання англійської мови вчителі все частіше стикаються з необхідністю адаптування тем, що вивчаються, до інтересів учнів, важливості посилення мотиваційного компонента під час опанування мови за рахунок створення матеріалів, наближених до життя учнів. Сучасна методика викладання англійської мови наголошує на якісно кращому результаті володіння нею за умови створення контенту, що мотивує. Більш того, дослідники відзначають, що у процесі оволодіння мовою беруть участь різні частини мотиваційної складової особистості: Я ідеальне і Я мотиваційне. Я ідеальне створює внутрішній образ себе, який володіє англійською на високому рівні, а Я мотиваційне змушує учня прагнути цього. Таким чином, вивчаючи вплив персоналізованого контенту на рівень вмотивованості учнів під час вивчення мови, авторка дійшла висновку, що адаптація навчальної програми до інтересів учнів є потужним стимулом для розвитку зацікавленості на уроці. Водночас, відмічено, що підручники з англійської мови, як правило, розраховані на широку учнівську аудиторію і тому можуть торкатися певних тем досить поверхнево, не містити достатньо нової цікавої інформації та бути занадто уніфікованими. Як наслідок, у статті розглядаються різні способи адаптації навчального змісту до учнівської аудиторії, як от: опитування студентів щодо цікавості тем, викладених у підручнику, створення власного тематичного плану для обговорень, модифікація вже існуючих тем з додаванням цікавих для учнів аспектів, підкріплення матеріалу, що вивчається, прикладами з власного життя виконання проектів, пов'язаних із реальними цілями з повсякденного життя учнів, створення самими учнями критеріїв оцінювання власної роботи, використання вчителем персоналізованих матеріалів, створених за допомогою навчальних додатків, наприклад, Kahoot, YouTube або TED. Підкреслюється той момент, що багато навчальних видавництв вже звернули увагу на необхідність персоналізувати навчальний контент і створюють підручники з урахуванням сучасних інтересів учнів. У висновку озвучена думка про необхідність повсякчасної перевірки запланованого навчального змісту на те, наскільки він є не тільки змістовним, але й цікавим і мотивуючим до опанування англійською мовою.

Ключові слова: персоналізований контент, навчальна мотивація, навчальний матеріал, навчання англійської мови.

Halyna TALOVYRIA,

orcid.org/0000-0003-2667-8382

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of General Linguistics and Foreign Languages

National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"

(Poltava, Ukraine) *halyna.talovyria@gmail.com*

Yuliia RIZNYK,

orcid.org/0000-0002-5693-1061

Lecturer at the Department of Foreign Philology and Translation

National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"

(Poltava, Ukraine) *howerla2015@gmail.com*

USING PERSONALIZED CONTENT IN ENGLISH CLASSES

The article discusses the possibilities of using personalized content in English classes. At the current stage of developing English language teaching methods, teachers are increasingly faced with the need to adapt the topics being studied to the

interests of students, the importance of strengthening the motivational component during language acquisition by creating materials that are closer to the students' lives. The modern method of teaching English emphasizes the qualitatively better result of mastering it, provided that content is created that motivates. Moreover, researchers note that different parts of the motivational component of the personality are involved in the process of language acquisition: the ideal self and the motivational self. The ideal self creates an internal image of oneself that speaks English at a high level, and the motivational self makes the student strive for it. So, studying the impact of personalized content on the level of students' motivation during language learning, the author came to the conclusion that the adaptation of the curriculum to the interests of students is a powerful stimulus for the development of interest in the lesson. At the same time, it was noted that English language textbooks are usually designed for a wide student audience and therefore may touch on certain topics rather superficially, not contain enough new interesting information and be too uniform. As a result, the article considers various ways of adapting the educational content to the student audience, such as: surveying students about the interest of the topics presented in the textbook, creating your own thematic plan for discussions, modifying existing topics with the addition of aspects that are interesting for students, strengthening the material that is studied, with examples from one's own life of project implementation, related to real goals from students' everyday life, students' own creation of criteria for evaluating their own work, teacher's use of personalized materials created with the help of educational applications, for example, Kahoot, YouTube or TED. It is emphasized that many educational publishers have already paid attention to the need to personalize educational content and create textbooks taking into account the modern interests of students. In the conclusion, the opinion is voiced about the need to constantly check the planned educational content to the extent that it is not only meaningful, but also interesting and motivating for mastering the English language.

Key words: *personalized content, educational motivation, educational material, English language learning.*

Постановка проблеми. Залучення студентів до розмови під час заняття англійської мови не завжди є легким завданням. Існує багато факторів, які можуть стримувати учня, і деякі з них знаходяться поза контролем вчителя, наприклад, наскільки студент упевнений у собі, його внутрішній інтерес до мови, що відбувається в його житті за межами класної кімнати та інші, ті, на які вчитель безпосередньо здатний впливати, наприклад, на те, якою мірою студентам надаються лінгвістичні та інші матеріали чи ресурси, щоб допомогти їм, або на партнера, з яким їм призначено працювати. Іншим фактором, який контролює вчитель, є зміст або тема самого завдання.

Аналіз досліджень. Зміст навчальних матеріалів, орієнтований на учня, є центральним принципом у багатьох різних теоріях і підходах, пов'язаних із викладанням і вивченням англійської мови. Наприклад, «Зробіть навчальні матеріали відповідними для учнів» є основною стратегією, яка використовується для створення початкової мотивації, як частини загальної практики мотиваційного навчання (Dörnyei, 2001:17). Хоча не всі мотиваційні стратегії, висунуті в таксономії Дьорнея, стосуються всіх навчальних ситуацій, деякі «справді, здається, цінуються вчителями та учнями в усьому світі» (Lamb, 2017: 304), і є докази того, що стратегія використання матеріалів, орієнтованих на студента, є надзвичайно надійною у різних контекстах вивчення англійської мови.

Таку саму думку можна знайти у двох із «Десяти заповідей для мотивації тих, хто вивчає мову» Дьорнея та Сізера – «зробіть уроки мови цікавими» та «персоналізуйте процес навчання» (Dörnyei, Z., & Csizér, K., 1998: 215). Отже важливість «особистої значущості» є також ключовою

максимую в контексті принципового комунікативного підходу під час навчання англійської мови. Перший із семи принципів, висунутих авторами, це принцип особистої значущості, який стверджує, що основним принципом навчання, орієнтованого на студента, є те, що воно «має бути зосередженим на значенні та особистісно значущим у цілому» (Arnold, Dörnyei & Pugliese, 2015).

Сучасні підходи до мотивації також підкреслюють важливість взаємодії зі студентами через персоналізований контент. Теорії мотивації вивчення мови були кардинально переосмислені в 2005 році з появою системи мотиваційного Я та ідеї ідеального Я під час вивчення другої мови (Dörnyei, 2009, 2014). Ідеальне «Я» для тих, хто вивчає іноземну мову, – це уявна версія себе, якою вони хотіли б стати в майбутньому.

Наприклад, це може бути людина, яка може подорожувати та використовувати англійську як лінгва франка, або людина, яка займає поважну посаду в міжнародній компанії. Ідеальне Я в опануванні другою мовою може бути потужним мотиватором (Dörnyei & Ushioda, 2009), і одним з будівельних блоків для вчителів, щоб допомогти учням створити це ідеальне Я у володінні англійською мовою. Такого результату можна досягнути за умови повної взаємодії зі студентами та розуміння того, «хто вони і який унікальний життєвий досвід, мрії та турботи вони приносять у клас» (Dörnyei & Kubanyiova, 2014: 157).

Натомість, матеріал заняття, який не зосереджений навколо студентів, і де студенти не можуть побачити актуальність завдань, які вони виконують, для їхнього життя поза класом, може діяти як «один із найбільш демотивуючих факторів для учнів» (Kikuchi, 2015).

Мета статті. Метою статті є визначення оптимального балансу використання персоналізованого контенту та навчальних матеріалів, запропонованих учителем, для ефективного опанування англійською мовою.

Виклад основного матеріалу. Хоча важливість змісту, орієнтованого на учня, далеко не нова (Nunan, 1988), важливість пошуку нових та ефективних способів залучення студентів до роботи на занятті зросла в останні роки у тандемі зі зростанням популярності комунікативного методу викладання (КМВ) англійської мови, де спілкування між учнями є необхідністю для успішного навчання (Senior, 2006: 169). У класах КМВ розмовна діяльність, як правило, є менш директивною, ніж це можна було бачити за попередніх методичних підходів, і тому вимагає більшого рівня включення з боку учня. Як зазначає Мерфі в більш загальному плані: «успіх викладання значною мірою залежить від участі студента в процесі навчання» (Murphy, 1999: 365).

У більшості класів на це залучення сильно впливає підручник. Зрештою, саме він визначає теми та забезпечує багато видів діяльності, на які вчителі покладаються на занятті. Однак, оскільки підручники створені з розрахунку на глобальну аудиторію, це природно обмежує і дуже узагальнює теми, котрі потрапляють у книгу. Ефективні теми підручників були описані як «провокаційні, але не образливі, інтелектуально стимулюючі, але не надто загадкові, популярні, але не нудні» (Hedge, 2000: 351). Однак далеко не напевно, що навіть такі ретельно продумані теми відповідають інтересам і досвіду всіх студентів у всіх контекстах класу, які можна знайти в усьому світі.

Зважаючи на це, мабуть, не дивно, що не дивлячись на те, що щороку публікуються нові та оновлені підручники, зростає тенденція до вчителів брати участь у розробці власних матеріалів, щоб доповнити опубліковані ресурси для навчання говоріння (Hughes, 2017: 73). Дослідження, в якому зібрано погляди вчителів англійської мови Британської ради з восьми країн, чітко підкреслює, що основною причиною цього є спроба створити контент, орієнтований на студента «Учні хочуть говорити про свої проблеми; їхні власні життя» (Hughes, 2017: 74).

Це стає ще важчим, коли ми визнаємо, що те, що вважається цікавою темою, буде відрізнятися не тільки в широкому діапазоні контекстів вивчення мови по всьому світу, але й навіть з часом у межах однієї класної групи.

Вчителі регулярно звертаються до засобів масової інформації, Інтернету чи світу, що зна-

ходиться безпосередньо поза класом, щоб доповнити матеріали, шукаючи шляхи, щоб залучити своїх учнів. Ці ресурси можуть включати радіо, соціальні медіа, YouTube або виступи на TED. Існує потреба вчителів, що зростає, докладати все більше й більше зусиль, щоб спробувати подолати розрив між навчальними матеріалами, який учні отримують у класі, та їхнім життям поза ним (Henry, 2013). Ця тенденція також відображена в самих сучасних підручниках, які включають все більше і більше реальних матеріалів, щоб спробувати досягти тієї самої мети – зробити зміст навчання більш орієнтованим на учня, наприклад, із медіа, відео та іншим вмістом від National Geographic, Discovery, BBC або подібних організацій.

Контент, орієнтований на учня, може приймати різні форми – від налаштування існуючої розмовної діяльності, щоб вона включала тему, обрану студентами, до розробки шеститижневого проекту навколо справи, особливо важливої для групи учнів.

Життя та досвід учнів можна використовувати в розмовних завданнях, спрямованих на розвиток точного та довільного усного мовлення. Наприклад, під час опрацювання теми попросити студентів навести приклади із власного життя, які тим чи іншим чином стосуються її.

Зацікавлення темою може виникнути на основі інтересу до неї, який вже існує, або утворитися з того, що вчителі активно прагнуть зацікавити учнів нею. Найпростіший спосіб дізнатися про наявні інтереси студентів – це запитати їх: домашнє завдання може полягати в тому, щоб навести приклади трьох речей, які їм були цікаві протягом тижня (від газетних статей і нової пари кросівок до проспекту з університету, який вони планують відвідувати чи поїхати за обміном), або об'єднати учнів у групи під час уроку, щоб вони обрали декілька цікавих тем, які вони хочуть обговорити на занятті протягом місяця, потім записати їх на дошці, щоб учитель міг оцінити, як на них реагує решта класу.

Щоб спробувати зацікавити учнів, вчителі можуть висвітлювати речі, про які учні можуть не знати: наприклад, майбутня подія, нещодавня технологічна інновація, або можливий проект, до якого студенти можуть долучитися. Хоча неминуче те, що не всі пропозиції сподобаються учням, теми ставатимуть, все вблизими до інтересів учнів, чим краще вчитель пізнаватиме свій клас.

Якщо теми пропонуються наприкінці уроку, студенти можуть проголосувати за те, про що вони хочуть дізнатися більше під час наступної

зустрічі класу, таким чином ще більше підвищується рівень цікавості та напруги стосовно перебігу наступного заняття.

Також важливо отримувати відгуки про теми, які вчитель використовує в класі, запитуючи студентів, що вони про них думають. Один із способів з'ясувати це (а також дізнатися про інші елементи досвіду студента в більш загальному плані) – це «ведення журналу подій» (Murphey, 1999). Це може бути у вигляді короткого двохвилинного запису у щоденнику наприкінці кожного уроку, включаючи інформацію про те, що їм сподобалося найбільше/найменше, або найважливіше, що вони вважають засвоєним на уроці.

Є ще одна причина, чому важливо отримувати відгуки про теми, які вчитель представляє в класі (або які він планує запровадити в майбутньому). Навіть якщо тема пов'язана з життям студентів, може статися, що вона надто особиста, щоб учні почувалися комфортно обговорюючи її з однолітками на уроці. Важливо пам'ятати, що студенти можуть не мати впевненості чи мовних здібностей, щоб висловитися, якщо їм незручно. Практичним способом впоратися з цим може бути сліпе голосування, за якого студентам дають перелік тем і пропонують вибрати одну з таких відповідей: (1) «Я був би радий поговорити на цю тему», (2) «Я міг би бути радий говорити на цю тему, залежно від того, як вона була б сформульована» і (3) «Я б не хотів говорити на цю тему». Таке опитування можна робити регулярно протягом усього курсу, залишаючи студентам можливість пропонувати власні ідеї.

Зв'язок персоналізованого контенту із контекстом реального світу завжди дуже великий. Мовне заняття завжди вбудоване у ширший контекст школи та громади, і визнання цього факту може стати подальшим джерелом для створення контенту, орієнтованого на учня.

Зв'язок персоналізованого контенту із реальним результатом має бути основною метою його застосування. Основний принцип проектного підходу до викладання полягає в тому, що чіткий, привабливий і відчутний результат, який часто погоджується після консультації зі студентами, функціонує для спрямування зусиль і уваги у потрібне русло. Це може суттєво відрізнитися від того, як учні виконують завдання, взяті зі стандартного підручника, і частково це пояснюється тим, що це створює додатковий рівень відповідальності. Тобто учні не можуть приховати поганий результат від своїх друзів, якщо вони не доклали багато зусиль до його виконання. Наприклад, цього можна досягти, якщо вчителі разом із

учнями створять список критеріїв, за якими учні оцінюватимуть свою роботу після виконання.

Інший спосіб пов'язати зміст навчання із реальним світом полягає в тому, щоб учні виконували роботу, яка насправді має реальну необхідність. Наприклад, учні можуть створити шкільний інформаційний бюлетень, веб-сайт, щоб поділитися з іншою школою, або «посібник з виживання», який буде надано учням іншого класу або наступного навчального року. Це може включати зрозумілі поради своїм одноліткам щодо підготовки до іспитів або розвитку впевненості під час публічних виступів.

Хоча використання технологій не обов'язково раптово зробить нудну тему цікавою, у багатьох випадках у всьому світі технологія стала центральною частиною повсякденного життя. Залучення технологічних аспектів не тільки може забезпечити різноманітність у повсякденній рутині на занятті, але є ще одним способом переконатися, що навчальний матеріал, орієнтований на учня, може бути використаний із усе більшою кількістю технологічних інновацій, призначених для підтримки навчання. Крім медіа-, відео- та іншого онлайн-контенту на уроці можна використовувати все більше навчальних електронних програм. Наприклад, за допомогою Kahoot грати в ігри, які вчителі легко та швидко готують, у яких студенти беруть участь через свої мобільні телефони або Edmodo, онлайн-платформа, за допомогою якої вчителі можуть давати домашні завдання, планувати тести, керувати прогресом учнів та грати у навчальні ігри. Багато підручників тепер також постачаються з цифровими ресурсами, такими як практичні заняття, ігри та засоби спілкування.

Інтернет також може дозволити студентам легше досліджувати та персоналізувати тему відповідно до своїх інтересів таким чином, який не завжди можливий лише за допомогою друкованих матеріалів. Наприклад, викладачі можуть попросити студентів дослідити та вибрати місце у місті, яке, на їхню думку, буде найцікавішим для відвідування, перш ніж представити його решті групи та спробувати переконати їх сходити туди.

Переваг персоналізації можна досягти, надавши учням навіть дуже просту свободу у діях, наприклад, дозволивши учням вибирати порядок, у якому вони виконують певний набір завдань або, коли завершити тему обговорення.

Запитуючи студентів, чого вони сподіваються отримати від курсу, ми можемо надати їм відчутний вибір щодо того, як вони можуть активно працювати над досягненням свого мовного розвитку. Викладачі також можуть використовувати

отриману інформацію, щоб адаптувати зміст курсу або надати студентам вибір, дозволяючи їм ширше сприяти досягненню цілей і заявлених результатів курсу. Проте, важливо відзначити, що вчителю потрібно повсякчас оцінювати загальний рівень відповідності будь-яких наданих пропозицій розробленому курсу.

Висновки. Запровадження контенту, орієнтованого на учня, є фундаментальним принци-

пом підвищення залученості студентів і лежить в основі багатьох підходів до мотивації тих, хто вивчає мову. У статті висвітлені способи, як цього можна досягти, і деякі переваги створення і використання персоналізованого контенту. Забезпечення того, щоб зміст навчання був актуальним і цікавим для учнів, назавжди залишатиметься в центрі головних обов'язків учителя перед його учнями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Arnold J., Dörnyei Z., Pugliese C. *The Principled Communicative Approach: Seven criteria for success: A Monography*. London : Helbling, 2015. 375 p.
2. Dörnyei Z. *Motivational strategies in the language classroom: A Monography*. Cambridge: Cambridge University Press. A Monography. 2001. 211 p.
3. Dörnyei Z. *The psychology of second language acquisition: A Monography*. Oxford : Oxford University Press. 2009. 134 p.
4. Dörnyei Z., Csizér K. Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*. 1998. Vol. 2 (3). P. 203–229.
5. Dörnyei Z., Kubanyiova M. *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom: A Monography*. Cambridge: Cambridge University Press. 2014. 260 p.
6. Dörnyei, Z., Ushioda, E. *Motivation, language identity and the L2 self: A Monography*. Bristol : Multilingual Matters. 2009. 115 p.
7. Hedge T. *Teaching and learning in the language classroom: A Monography*. Oxford : Oxford University Press. 2000. 345 p.
8. Henry A., Cliffordson, C. The impact of out-of-school factors on motivation to learn English: Self-discrepancies, beliefs, and experiences of self-authenticity. *Applied Linguistics*. 2015. Vol. 38(5). P. 713–736.
9. Hughes R. *Teaching and researching speaking (3rd ed.): A Monography*. New York, NY: Routledge. 2017. 280 p.
10. Kikuchi K. *Demotivation in second language acquisition. A Monography*. Bristol: Multilingual Matters. 2015. 323 p.
11. Lamb M. The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*. 2017. Vol. 50(3). P. 301–346.
12. Meltzer J., Hamann, E. T. Meeting the literacy development needs of adolescent English language learners through content area learning. Part One: Focus on motivation and engagement. *A Monography*. Providence, USA: Brown University. 2004. 189 p.
13. Murphy J. J. Common factors of school-based change / *The heart and soul of change: what works in therapy*. In: Hubble, M., Duncan, B. and Miller, S., eds., Washington, D.C. : American Psychological Association, 1999. P. 361–386.
14. Nunan D. *The learner-centred curriculum: A Monography*. Cambridge: Cambridge University Press. 1988. 264 p.
15. Senior R. M. *The experience of language teaching: A Monography*. Cambridge: Cambridge University Press. 2006. 410 p.
16. Weinstein G. *Learners' lives as curriculum: An integrative project-based model for language learning / Project-based second and foreign language education: Past, present and future*. In: Beckett, G. H. & Chamness Miller, P., eds., Greenwich, CT : Information Age Publishing. 2006. P. 159–165.

REFERENCES

1. Arnold J., Dörnyei Z., Pugliese C. *The Principled Communicative Approach: Seven criteria for success: A Monography*. London : Helbling, 2015. 375 p.
2. Dörnyei Z. *Motivational strategies in the language classroom: A Monography*. Cambridge: Cambridge University Press. A Monography. 2001. 211 p.
3. Dörnyei Z. *The psychology of second language acquisition: A Monography*. Oxford : Oxford University Press. 2009. 134 p.
4. Dörnyei Z., Csizér K. Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*. 1998. Vol. 2 (3). P. 203–229.
5. Dörnyei Z., Kubanyiova M. *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom: A Monography*. Cambridge: Cambridge University Press. 2014. 260 p.
6. Dörnyei, Z., Ushioda, E. *Motivation, language identity and the L2 self: A Monography*. Bristol : Multilingual Matters. 2009. 115 p.
7. Hedge T. *Teaching and learning in the language classroom: A Monography*. Oxford : Oxford University Press. 2000. 345 p.
8. Henry A., Cliffordson, C. The impact of out-of-school factors on motivation to learn English: Self-discrepancies, beliefs, and experiences of self-authenticity. *Applied Linguistics*. 2015. Vol. 38(5). P. 713–736.
9. Hughes R. *Teaching and researching speaking (3rd ed.): A Monography*. New York, NY: Routledge. 2017. 280 p.
10. Kikuchi K. *Demotivation in second language acquisition. A Monography*. Bristol: Multilingual Matters. 2015. 323 p.

11. Lamb M. The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*. 2017. Vol. 50(3). P. 301–346.
12. Meltzer J., Hamann, E. T. Meeting the literacy development needs of adolescent English language learners through content area learning. Part One: Focus on motivation and engagement. A Monography. Providence. USA: Brown University. 2004. 189 p.
13. Murphy J. J. Common factors of school-based change / *The heart and soul of change: what works in therapy*. In: Hubble, M., Duncan, B. and Miller, S., eds., Washington, D.C. : American Psychological Association, 1999. P. 361–386.
14. Nunan D. The learner-centred curriculum: A Monography. Cambridge: Cambridge University Press. 1988. 264 p.
15. Senior R. M. The experience of language teaching: A Monography. Cambridge: Cambridge University Press. 2006. 410 p.
16. Weinstein G. Learners' lives as curriculum: An integrative project-based model for language learning / *Project-based second and foreign language education: Past, present and future*. In: Beckett, G. H. & Chamness Miller, P., eds., Greenwich, CT : Information Age Publishing. 2006. P. 159–165.

Тетяна ТУКОВА,

orcid.org/0000-0003-1682-2837

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри українознавства та гуманітарної підготовки

Полтавського державного медичного університету

(Полтава, Україна) *tvtukova@gmail.com*

НЕВІДМІНЮВАНІ ІМЕННИКИ В ЧУЖОЗЕМНІЙ АУДИТОРІЇ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

У статті розглядається можливість поєднання комунікативно орієнтованої та лінгвістичної основ у викладанні іноземної мови на прикладі невідмінюваних іменників української мови. Увага зосереджена на випадках асиметричного дуалізму мовного знаку, пов'язаних з асистемними граматичними проявами окремих лексем медичного інституційного дискурсу. Доводиться, що лінгвопрогностичне опрацювання цих явищ необхідне для ефективного планування контенту при засвоєнні нової мови. У статті з'ясовуються можливості опанування іноземними здобувачами вищої освіти медичної галузі синтагматичним потенціалом української мови при засвоєнні невідмінюваних іменників для передачі їхнього граматичного навантаження, розроблено дидактичний супровід вивчення лексем з невласливою українським питомим іменникам морфологічною поведінкою. Показано, як за концентричного підходу будувати викладання матеріалу від формування граматичних моделей до створення висловлювань на різних етапах підготовки здобувачів освіти. Продемонстровано можливості реалізації комунікативно-інтенційного підходу до вивчення української мови як іноземної. Врахування внутрішніх намірів тих, хто вивчає нову мову, має братися до уваги при засвоєнні граматичного матеріалу. Встановлено, як можна врахувати тяглість потреб спілкування у побутових ситуаціях на початкових етапах перебування у новій країні та професійної комунікації в умовах клініки. Створення життєво необхідних комунікативних ситуацій дозволяють формувати сприятливий емоційний фон, який сприяє гармонізації навчального процесу, покращує результативність набуття мовних, мовленнєвих та комунікативних компетенцій. Розглянуто можливість використання усних та письмових завдань, різноманітних традиційних та інтерактивних методів і прийомів введення невідмінюваних іменників у соціокультурне та інституційне медичне спілкування. Традиційні та новітні технології із залученням інтерактивних методів навчання дозволяють досягати успіхів у засвоєнні граматичного матеріалу оптимальним шляхом. Системний підхід при вивченні нової мови дозволяє набутти мовних, мовленнєвих, комунікативних, навчально-пізнавальних та соціокультурних компетентностей.

Ключові слова: невідмінювані іменники, синтагматичний потенціал, мова як іноземна, комунікативно-інтенційний підхід, навчальні компетентності.

Tetiana TUKOVA,

orcid.org/0000-0003-1682-2837

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Ukrainian Studies and Humanitarian Training

Poltava State Medical University

(Poltava, Ukraine) *tvtukova@gmail.com*

INDECLINED NOUNS IN INTERNATIONAL AUDIENCE OF MEDICAL STUDENTS

The article describes the potential of combining communicatively oriented and linguistic foundations in teaching a foreign language using the example of indeclined nouns of the Ukrainian language. Special attention is focused on cases of asymmetric dualism of the linguistic sign associated with asystemic grammatical manifestations of individual lexemes of the medical institutional discourse. The study has demonstrated that linguistic prognostic processing of these phenomena is essential for effective content planning when learning a new language. The article also highlights the ways to improve mastering the syntagmatic potential of the Ukrainian language by international medical when learning indeclined nouns to convey their grammatical meaning, developed a didactic support for studying lexemes with a morphological behavior peculiar to Ukrainian proper nouns. The article also shows how a concentric approach can be applied in order to build the material delivering starting from perception of the grammatical models and then moving to the creation of utterances at various stages of students' training. The implementation of communicative-intentional approach to learning the Ukrainian language as a foreign language has been demonstrated. It is emphasized that internal intentions of new language learners play an important role and should be taken into account when teaching grammar material. The article describes how to meet communication needs of the students in everyday situations at the initial stages of their lining in a new country and professional communication in the clinic. The modelling of real-life communicative situations

contributes to creating a favorable emotional background that in turn results in the harmonization of the educational process, improves the effectiveness of the language acquisition, speech and communicative competences. The use of oral and written tasks, various conventional and interactive methods and techniques of introducing indeclined nouns into sociocultural and institutional medical communication is detailed. Traditional and modern technologies with interactive teaching methods involvement allow to achieve success in grammar material learning in an optimal way. System approach to new language learning allows to acquire linguistic, speech, communicative, educational-cognitive and socio-cultural competences.

Key words: *indeclined nouns, syntagmatic potential, Ukrainian language as a foreign language, communicative-intentional approach, educational competencies.*

Постановка проблеми. Формування у іноземного здобувача освіти готовності до іншомовного спілкування здійснюється шляхом набуття мовленнєвої, соціокультурної, навчально-пізнавальної та мовної компетенцій. Сучасна методична наука однією з основних проблем навчально-виховного процесу у ході викладання іноземної мови визнає «протиріччя між комунікативно орієнтованою та лінгвістичною основами, орієнтованими на систему мови (перш за усе на граматику)» (Арсентьева, 2022). Спираючись на думку Л. В. Щерби про активну граматику, яка вчить вживанню форм (Щерба, 2002: 81), у методичних розвідках початку ХХІ сторіччя робиться висновок про комунікативні навички як відправний пункт у навчанні нової мови. Зазначається, що «комунікативне використання мови передбачає міцне знання мовної системи», а грамика складає її основу. Поділяючи переконання дослідників, що «напівзнання та напівуміння тих, хто навчається, в області граматики є однією із проблем, що виникають у процесі викладання мови» (Арсентьева, 2022), вважаємо, що вивчення будь-якої мови як іноземної потребує від споживача нової інформації розуміння її типологічної специфіки. Це означає, що слід приділяти значну увагу способам та засобам передачі семантики грамам. У мовах синтетичного типу найчастіше граматики значення передаються флективно. Сучасний концентричний підхід до навчання мови як іноземної передбачає послідовність ступенів у засвоєнні матеріалу, коли на кожному наступному етапі в ширшому обсязі подається більш складний матеріал з тієї ж теми. Випадки асиметричного дуалізму мовного знаку, пов'язані з асистемними граматицими проявами окремих лексем певного інституційного дискурсу, потребують лінгвопрогностичного опрацювання для ефективного планування необхідного контенту для засвоєння нової мови здобувачами освіти певної галузі. Необхідність осмислення лінгво-методичних засад навчання побудови конструкцій з невідмінюваними іменниками спричинена еволютивними змінами у слов'янських мовах (Тукова, 2013).

Набуття компетенцій, пов'язаних з граматицими особливостями іменників, стають першочерговим завданням на першому етапі вивчення мови. Знання студентів-іноземців поступово розширюються невідмінюваними іменниками, у яких є потреба в повсякденні. Скажімо, засвоєння родової належності частотних у мовленні лексем типу *таксі, євро, метро, ПДМУ* стає нагальною потребою на початковому етапі у новому мовному оточенні.

Аналіз досліджень. Відомо, що «невідмінювані іменники української мови можуть виконувати всі первинні семантико-синтаксичні та формально-синтаксичні функції відмінків, які притаманні іншим іменниковим лексемам... Особливістю відмінкових категорійних значень невідмінюваних іменників є їхня формальна нереалізованість. Семантика відповідних відмінків у цих іменниках виражена за допомогою синтагматичних засобів (флексій атрибутивних елементів, дієслівних предикатів)» (Фурса, 2009). Означувані частини мови використовуються для передачі граматициної семантики невідмінюваними лексем, збільшуючи обсяг тексту (Тукова, 2004). Опанування мовою пов'язане у таких випадках з розумінням підвищення значущості синтагматичних зв'язків (Тукова, 2011). Виходячи з того, що первинні (основні) частини мови (іменник, прикметник, дієслово, прислівник) в інтегрованому вигляді відображають категоризацію світу у вигляді мікрогруп одиниць мови як лексичного, так і граматициного порядку, вони іменують субстанцію (іменник) і її ознаки різного ступеня: першого (прикметники і дієслова), другого (прислівники при дієсловах і прикметниках) і третього (прислівники при прикметниках або приад'єктивних прислівниках) (Мигирин, 1973; Тукова, 2014). При вивченні української мови як іноземної актуальним постає завдання набуття навичок передачі граматициної семантики невідмінюваними іменниками, котрі знаходяться поза межами дидактично обробленого матеріалу у курсі української мови як іноземної.

Мета статті – показати можливості опанування іноземними здобувачами вищої освіти

медичної галузі синтагматичним потенціалом української мови при засвоєнні невідмінюваних іменників для презентації їхнього граматичного навантаження; розробити дидактичний супровід вивчення лексем з невластивою українським питомих іменникам морфологічною поведінкою.

Виклад основного матеріалу. Граматичні категорії невідмінюваних іменників підлягали прескриптивному і дескриптивному опису (Вихованець, 2004; Загнітко, 1996; Колесников, 2020; Авдєєва, 2003; Український правопис, 2019), а також розглядалися дидактами (Качайло, Мішеніна, 2013; Конспект уроку, 2018). Основна увага у мовах синтетичного типу приділяється передачі категорійних ознак роду та словозмінних категорій відмінка та числа. Виходячи з неперезетованості граем, певних формальних ознак та семантичних груп невідмінюваних іменників спрогнозуємо можливість методично доцільних зон відпрацювання їхньої морфологічної недостатності в чужоземній аудиторії студентів-медиків.

Комунікація іноземців на початковому етапі вимагає уміння відповідати на запитання *Як Вас звати?* Задоволення потреб у передачі граматичних значень певних лексем потребує синтагматичного рівня. Знання цієї особливості на даному етапі належать до рецептивного рівня володіння мовою. Коли інокомунікант сприймає відмінювання імен як-то *Нінель, Зейнаб, Мішель, Етель* і под. на губний або м'який приголосний, потребує усвідомлення невідмінюваність жіночих особових імен, що закінчуються на *-й* і на твердий приголосний (крім губних), типу *Долорес, Гюльчаттай, Енн, Жаннет, Жаклін, Ірен, Кім, Клодін, Ленор, Маргарет, Мерседес, Монік, Фарах* і т. ін. Не змінюють форму і чоловічі імена на *о, і* – *Арно, Антоніо, Вано, Джо, Анрі* та ін. Наприклад: *В аудиторії немає Ізабелі і Ахмеда але Немає Ірен і Анрі; Книга Мішелі чи Валіда але Книга Жаклін чи Джо; Дай зошит Сесілі та Ібрахіму але Дай зошит Маргарет та Антоніо.*

Кроскультурна комунікація потребує граматичних компетенцій при використанні назв осіб. Знання родової належності лексем набувається при побудові синтагм з означуваними частинами мови. Методично доцільним є завдання розкрити дужки: *(юний) пані, (прибулий) месьє, (стрункий) міс, (усміхнений) фрейліна, (літній) мадам, (серйозний) фрау* та ін.

Відповідь на запитання *Звідки Ви приїхали?* потребує орієнтування у відмінюванні топонімів при використанні моделі *Я приїхав з/із ...* Необхідне наголошування на тому, що такі власні назви як *Марокко, Нікарагуа, П'ануа, Пуерто-*

Рико, Сомалі, Зімбабве, Конго, Малі, Фіджі, Токіо, Осло, Гельсінкі, Тбілісі та ін. не змінюють свою форму.

Формування граматичних моделей для розповіді про себе вимагає вживання невідмінюваних назв пустель, гір, річок тощо. Опис особливостей клімату потребує оперування назвами вітрів. Презентація родових ознак у таких випадках можлива лише на синтагматичному рівні: *безмежна Калахари, небезпечний торнадо, багатолюдне Делі, повновода Міссісіпі, уся Чилі, неповторна Кіліманджаро, спекотна Гобі, сонячне Баку, далека Перу, налетів сирокко* і т. ін. Семантичне навантаження по передачі граматичних значень невідмінюваних іменників приймають на себе ознакові частини мови, що доводить посилення синтетизму в українській та споріднених флективних мовах (Тукова, 2011; Тукова, 2013).

На початковому етапі уваги потребує засвоєння моделей *говорити, розмовляти, читати, думати, писати + якою мовою?* чи *вивчати, знати, розуміти + яку мову?*, коли необхідне застереження щодо невідмінюваних *пушту, гінді, бенгалі* та ін. Наприклад: *говорити українською мовою – говорити на фарсі; вивчати англійську мову – вивчати пушту.* Від створення необхідних для спілкування граматично правильних синтагм можна переходити до рішення комунікативних завдань різного рівня складності.

Комунікативно-інтенційні засади вивчення мови вимагають врахування внутрішніх намірів тих, хто вивчає нову мову. Потреби спілкування у побутових ситуаціях на початкових етапах перебування у новій країні мають братися до уваги при засвоєнні граматичного матеріалу про відмінювання іменників. До прикладу, створити життєву ситуацію, коли студент потрапив до закладу харчування, щоб поїсти. Програмується завдання звернутися до офіціанта для замовлення певних страв, серед назв яких є часто вживані незмінювані лексеми на кшталт *олів'є, сулугуні, кольрабі, салямі, івасі, тюре* тощо. Запитати *Чи немає у вас ... (сік манго, тістечко безе, картопля фрі тощо).* Ефективно використання ігор типу *Обираємо страву чи Визначаємося з меню, Дегустація.* Результативним виявляються і комунікативні ситуації типу: Увечері Ви запрошуєте подругу піти у кафе. Складіть діалог-телефонну розмову, використовуючи незмінювані іменники *таксі, кафе, кашне, кіно, хобі, лате, какао, боржомі, желе, тірамісу, капучіно.* Можливе завдання прорекламувати відвідане кафе студентам академічної групи. Успішна комунікативна діяльність можлива лише за умови набуття мовних знань та

мовленнєвих навичок. Тому переліченим завданням має передувати ознайомлення з невідмінюваними іменниками та закріплення завданнями включити їх до словосполучень з прикметниками, займенниками чи дієсловами минулого часу задля відпрацювання навичок визначення родової належності. Наприклад, дописати закінчення: *Сьогоднішн... меню, так... барбекю, фейхоа лежа..., зелен... авокадо, смажен... пугасу, корисн... броколі, стигл... бере, ніжн... суфле, куряч... філе, овочев... рагу, смачн... ескімо* та ін.

Необхідно робити важливі застереження про полісемічність певних іменників, родова залежність яких пов'язана зі значенням лексеми: *смачний каберне, аліготе* (виноград) – *смачне каберне, аліготе* (вино); *прудка ківі* (пташка) і *зелене ківі* (тропічне дерево та плід з нього); *сухе кеш'ю* (тропічне дерево) і *сухий кеш'ю* (плід цього дерева) тощо.

У підготовку розповіді про улюблене заняття (*хобі*) доцільно включити завдання на побудову граматично правильних сполучень з прикметниками, наприклад, розкрити дужки – (*зручний*) *купе*, (*новий*) *табло*, (*справедливий*) *рефері*, (*сміливий*) *тореро*, (*відомий*) *шансон'є*, (*елегантний*) *маєстро*, (*несамовитий*) *тифозі*, (*заповзятий*) *папараці*, (*екстравагантний*) *кутюр'є*, (*вражжючий*) *соло*, (*цікавий*) *дербі*, (*новий*) *відео* тощо. Доречні і вправи на редагування: *якісний аудіо, милозвучні тріо, запальний танго, така карате, цей самбо, справедлива журі, балакуче какаду, смачний капучино, гаряча еспресо, спортивний кімоно, такий дзюдо, красиве поні, ажурна макраме* тощо. Створення комунікативних ситуацій на теми музичних вподобань дозволяють викликати студентів на невимушені розмови, створити сприятливий емоційний фон. Ефективна у цьому випадку робота парами. До прикладу – пропозиція зробити вибір між піснями українських співаків і аргументувати його у діалозі зі своїм співрозмовником: Христина Соловій «Тримай», Марина Круть «Воля», Тіна Кароль «Ніжно», Антоніна Матвієнко «Пісня-душа». На позааудиторний час кожна група отримує завдання знайти у інтернеті пісні українських виконавців (Ірина Федишин, Андрій Кузьменко, Софія Ротару, В'ячеслав Хурсенко, Злата Огневич, Макс Барських, Міка Ньютон, Назарій Яремчук, Марія Яремчук, Василь Зінкевич, Володимир Івасюк, Настя Каменських, Ніна Матвієнко, Анастасія Петрик, Оксана Білозір, Раїса Кириченко, Юлія Рай та ін.). Для обговорення студентам подаються допоміжні граматичні конструкції: *пісні кого?; душевність кого?; віддаю перевагу кому?; захоплююся ким?; мелодійність виконання*

кого?; молодечий запал кого?; згадують про кого?; мудрість кого?; вірець для кого?; слухати кого? і т. ін. Побудова діалогу як домінуючої форми усного мовлення (Шубенок, 2022) про найбільш вподобану пісню чи композицію з використанням імен та прізвищ співаків досягає не лише навчальної, але й пізнавальної та виховної мети.

Розповіді про життєві ситуації під час вивчення теми екскурсій та подорожей (Максименко, 2019; Швець, 2017; Швець, 2019: 165–181) можуть презентуватися листами-розповідями, телефонними розмовами, діалогами з друзями в аудиторії і т. ін. Так, підготовка до екскурсії до зоопарку потребує введення до мовленнєвого обігу частотних невідмінюваних назв тварин і птахів. Закріпити знання доцільно вправами на побудову синтагм: (*австралійський*) *кенгуру*, (*шотландський*) *поні*, (*яскравий*) *ара*, (*галасливий*) *жако*, (*швидкий*) *ему*, (*маленький*) *шимпанзе*, (*крихітний*) *колібри*, (*неповороткий*) *грязлі* та ін. Включення невідмінюваних назв фауни у сполуки з дієсловами минулого часу допомагають досягти комунікативної вправності у вживанні іменників з імпліцитно представленою родовою належністю. Наприклад, доречно використання дієслів різного виду *стрибати/стрибнути, проходити/пройти, тікати/втекти, ласувати/полачувати, співати/заспівати, лежати/полежати, сидіти/посидіти, радіти/зрадіти, залазити/залізти, ховатися/сховатися* тощо. Завершенням реальної чи віртуальної екскурсії може стати написання есе (Швець, 2019: 336–354) за поданими сполученнями: *красивий рожевий фламінго, голосний какаду, яскравий колібри, маленький шимпанзе, кмітливий поні, набридлива цеце, потішний ему* і т. д.

Зазвичай студентів цікавить причина функціонування у слов'янських мовах синтетичного типу запозичених невідмінюваних іменників. У цьому випадку доречно продемонструвати дію антинорми коду та тексту, що відображають еволютивні процеси у мові (Тукова, 2004). Завдання на заміну словосполучення незмінюваним іменником слугує яскравою ілюстрацією тенденції до економії мовних засобів: *Поїздка за кордон (турне), розважальний захід (шоу), теплий шарф (кашне), маленький гаманець (портмоне), швейна майстерня (ательє), автомобільна дорога (шосе), футбольний суддя (рефері), стоянка паровозів (депо), працівник готелю, що стежить за порядком (порт'є), крихітні бутерброди (канане), автомобіль для проїзду за плату (таксі), перелік страв (меню), найменша пташка (колібри), національне японське жіноче й чоловіче вбрання (кімоно), заборона вживати за певних умов ті або*

інші слова (табу), людина, яка беззастережно підкоряється волі іншої людини (зомбі) тощо. При продукуванні висловлювань з даними лексемами демонструється їхня комунікативно-прагматична цінність, унаочнюється зменшення об'єму текстів при вживанні запозичень.

Добірка граматичних завдань має базуватися на нагальних потребах мовця. Тому наступний етап засвоєння іноземної мови у медичному ЗВО передбачає підготовку до клінічної практики, набуття навичок спілкування в медичному середовищі. Робота з пацієнтами вимагає вправного використання у мовленні імен та прізвищ. Початковий етап – читання речень з постановкою поданих в дужках прізвищ в потрібній формі: *Призначення для Олега (Нестеренко) та Катерини (Петренко). Покличте Надію (Олійник). Ліки для Олександра (Матвійчук). Зустріли в лікарні Ірину (Коровай). Зустрілися з Наталею (Міняйло).* Практика показала ефективність використання гри або ігрової естетики для набуття певних компетенцій (Кремпова, 2022). Так, імітація спілкування в медичній сфері за допомогою роботи в групі, коли один студент запитує, а інші відповідають, використовуючи запропоновані власні імена на приголосний, -ко, -ово, -их та ін. Запитання типу *Хто з хворих сьогодні направлений на аналіз крові? Кого з хворих вашої палати виписують завтра? Кому з вашої палати призначене УЗД? У кого була операція на шлунку? З ким ви щойно розмовляли? Про кого говорив лікар?* дають можливість набуття граматичних компетенцій у відмінюванні власних імен на просунутому рівні. Гейміфікація допомагає налагодити спільну роботу в групі та виховує здатність вчитися на своїх помилках у безпечному навчальному середовищі (Кремпова, 2022).

Усвідомлення експліцитно не представленої у слові граматичної семантики у складноскорочених словах у опановуваній мові мотивує засвоєння ортологічних норм узгодження у випадках необхідності оперування такими лексемами як *завкафедри, заввідділу, замдиректора, замдекана* тощо. При створенні життєвих ситуацій, які потребують уточнення (*цього, того*), оцінювання (*такого, відповідального, суворого*), опису співпраці (*з вимогли-вим, зі справедливим, з розумним*) і т. ін., необхідну граматичну інформацію слід навчити передавати синтагматично: *Насамперед пішов на співбесіду до завкафедри; Поговорив із замдиректора; Отримав розпорядження від заввідділу* тощо.

Досягає успіху у набутті граматичних компетенцій у вживанні абrevіатур (Скрипник, Костенко, 2021) ділова гра при підготовці до клінічної практики. Студенти вчаться оперувати загально-

прийнятими скороченнями типу УЗД, АТ, МРТ, ЕКГ та ін., спираючись на знання їхньої родової характеристики: *УЗД показала, АТ піднявся, ЕКГ засвідчила* та ін. Мета сформуванню вміння уживати незмінювані абrevіатури у власному мовленні, сформуванню компетентності комунікативно доцільно й виправдано користуватися ними в різних професійних ситуаціях і сферах спілкування може досягатися завдяки моделюванню ситуацій спілкування в лікарні. Наприклад, записати анамнез хвороби пацієнта, використавши опорні конструкції: *без МО, направити на ЛТЕК, призначити КТ, спостерігати за АТ, за допомогою ВЛОК, справитися з РС, з АТА, у МЦ, пацієнт з ІХС чи СКЗ, позбавитися від ІЗ, пацієнт у ХСС* тощо. Відвідуванню, наприклад, гінекологічного відділення може передувати знайомство з прийнятими у цій царині скороченнями і тренування у їхньому вживанні під час обговорення з колегами конкретних ситуацій: *через ІСЯ, без ЕКЗ чи ОК, з ЕКО чи ВО, за допомогою ВМС* і т. ін. Кардіологічне відділення потребує вправного оперування абrevіатурами: *у КВ, без ШПМ, з МС, пацієнт з ВПС чи КХ, спостереження за ПШС* тощо. Розвиток словникового запасу майбутніх лікарів, набуття умінь і навичок професійної мовленнєвої діяльності сприяють їхньому органічному входженню в професію.

Ефективність зааналізованих різновидів завдань по набуттю навчальних компетентностей при засвоєнні невідмінюваних іменників може досягатися при дотриманні таких «взаємопов'язаних педагогічних умов: вивчення індивідуальних особливостей учасників освітнього процесу; організація диференційованого навчання, індивідуальний підхід до кожного студента, створення педагогічної ситуації, яка б сприяла формуванню пізнавальної й творчої активності іноземних студентів, підвищенню інтересу до вивчення предмету» (Субота, 2019: 215).

Висновки. Вивчення мови синтетичного типу вимагає від чужоземного здобувача освіти не лише знання типових парадигмальних особливостей іменників, але і володіння навичками вживання невідмінюваних лексем, граматичне значення яких презентується синтагматично. Тяглість традиційних та новітніх технологій із залученням інтерактивних методів навчання дозволяє досягати успіхів у засвоєнні граматичного матеріалу оптимальним шляхом. Системний підхід на початковому та просунутому етапах вивчення нової мови дозволяє набуття не лише мовних, мовленнєвих, комунікативних, але і навчально-пізнавальних та соціокультурних компетентностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авдєєва С. Л. Нульова парадигма в сучасній українській літературній мові. *Лінгвістичні студії* : зб. наук. пр. Вип. 11. Ч. 1. С. 11–20.
2. Арсентьева М. Ф. Грамматический аспект в формировании иноязычной коммуникативной компетенции. URL: <https://elib.bsu.by/bitstream>
3. Вихованець І. Р., Городенська К. Г. Теоретична морфологія української мови. Київ : Пульсари, 2004. 398 с.
4. Загнітко А. П. Теоретична граматики сучасної української мови. Морфологія. Синтаксис. Донецьк : ДонДУ, 1996. 437 с.
5. Качайло К. А., Мішеніна Т. М. Дидактичний супровід у процесі вивчення словотвірного потенціалу невідмінюваних іменників у змісті курсу «Сучасна українська літературна мова». URL: <https://core.ac.uk/download>
6. Колесников А. Парадигмологія української мови: теоретичні питання : навчальний посібник. Ізмаїл : ІРБІС, 2020. 224 с.
7. Конспект уроку з української мови для 6-го класу. Тема: Незмінювані іменники. Рід незмінюваних іменників. URL: <https://naurok.com.ua/konspekt-uroku-z-ukra-nsko-movi-dlya-6-go-klasu-tema-nezminyuvani-imenniki-rid-nezminyuvanih-imennikov-9364.html>
8. Кремпова Л. О. Гейміфікація освіти в мовній підготовці іноземних студентів в умовах дистанційного навчання. *Актуальні проблеми навчання іноземних студентів* : матеріали XXIV Всеукраїнської науково-практичної конференції. Дніпро, 2022. С. 38–39.
9. Максименко Н. В. Соціокультурна адаптація іноземних студентів засобами краєзнавчого матеріалу. *Вчені записки Таврійського національного університету ім. В. І. Вернадського. Сер. Філологія. Соціальні комунікації*. 2019. Т. 30 (69). № 3. Ч. 2. С. 187–190.
10. Мигирин В. Н. Язык как система категорий отображения. Кишинёв, 1973. 237 с.
11. Скрипник С. І., Костенко В. Г. Абревіація в текстах англomовних фахових статей зі стоматології в діахронічному аспекті. *Закарпатські філологічні студії*. 2021. Вип. 19. Т. 2. С. 125–131.
12. Субота Л. А. Принципи навчання української мови як іноземної й основні шляхи її раціонального використання. *Науковий вісник Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка. Сер. Філологічні науки (мовознавство)*. 2019. № 12. С. 210–215.
13. Тукова Т. В. Антиномия кода и текста в современном русском языке. *Восточноукраинский лингвистический сборник*: сб. науч. тр. Донецк : Донеччина, 2004. Вип. 9. С. 346–358.
14. Тукова Т. Компенсаторная роль флексии в современном русском языке. *Лінгвістичні студії*. 2013. Вип. 27. С. 65–69.
15. Тукова Т. В. Роль синтагматики в выявлении типологической эволюции грамматической системы современного русского языка. *Лінгвістичні студії*. 2011. Вип. 22. С. 53–56.
16. Тукова Т. В. Стремление к независимости связей в современном русском языке. *Вісник Дніпропетровського університету. Сер. Мовознавство*. 2013. Т. 21. Вип. 19(1). С. 280–286.
17. Тукова Т. В. Части речи в курсе грамматики. *Учёные записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Сер. Филология. Социальные коммуникации*. 2014. Т. 27(66). № 1. Ч. 1. С. 30–34.
18. Український правопис. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/%202019.pdf>
19. Фурса В. М. Особливості морфологічного освоєння іншомовних невідмінюваних іменників у сучасній українській мові. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/12300/Fursa.pdf?sequence=1>
20. Швець Г. Д. Навчальна екскурсія для іноземних студентів: реєстр типових комунікативних інтенцій та лексико-граматичних структур. *Мова, історія, культура у лінгвокомунікативному просторі*. Суми, 2017. Вип. 4. С. 267–273.
21. Швець Г. Д. Теорія і практика навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей. Київ : Фенікс, 2019. 529 с.
22. Шубенок Т. І. Розвиток діалогічного мовлення як домінуючої форми усного мовлення. *Актуальні проблеми навчання іноземних студентів* : матеріали XXIV Всеукраїнської наук.-практ. конф. Дніпро, 2022. С. 100–102.
23. Щерба Л. В. Преподавание языков в школе. Общие вопросы методики. Санкт-Петербург, 2002. 143 с.

REFERENCES

1. Avd'eieva S. L. Nul'ova paradugma v suchasniy ukrayins'kii mov'i [Zero paradigm in modern Ukrainian literary language]. *Lingvistichni studii* : zb.nauk. pr. 2003. Vup. 11. Ch. 3. S. 11–20 [in Ukrainian].
2. Ars'ent'yeva M. F. Grammatycheskyi aspekt v formerovanuy unoyazychnoy kommunykativnoy kompetentsyy [Grammatical aspect in the formation of foreign language communicative competence]. URL: <https://elib.bsu.by/bitstream> [in Russian].
3. Vykhovanets I. R., Gorodens'ka K. G. Teoretichna morfologiya ukrainskoi movy [Theoretical morphology of the Ukrainian language]. Kyiv : Pulsary, 2004. 398 s. [in Ukrainian].
4. Zahnitko A. P. Teoretichna hramatyka ukrainskoi movy. Morfolohiia. Syntaksys [Theoretical grammar of the Ukrainian language. Morphology. Syntax]. Donetsk : DonDU, 1996. 437 s. [in Ukrainian].
5. Kachailo K. A., Mishenina T. M. Dydaktychnyi suprovid u protsesi vyvchenn'a slovotvirmogo potentsialu nevidmin'uvanyh imennykiv u zmisti kursu "Suchasna ukrainska literaturna mova" [Didactic support in the process of studying the word-forming potential of indeclinable nouns in the content of the course "Modern Ukrainian Literary Language"]. URL: <https://core.ac.uk/download> [in Ukrainian].
6. Kolesnykov A. Paradygmolohiia ukrainskoi movy: teoretichni pytann'a: navchal'nyi posibnyk [Paradigmology of the Ukrainian language: theoretical issues: study guide]. Izmail : IRBIS, 2020. 224 s. [in Ukrainian].

7. Konspekt uroku z ukraïnskoi movy dl'a 6-ho klasu. Tema: Nezmin'uvani imennyky. Rid nezmin'uvanyh imennykiv [Synopsis of the Ukrainian language lesson for the 6th grade. Topic: Fixed nouns. Gender of unchangeable nouns]. URL: <https://naurok.com.ua/konspekt-uroku-z-ukra-nsko-movi-dlya-6-go-klasu-tema-nezminyuvani-imenniki-rid-nezminyuvanih-imennikiv-9364.html> [in Ukrainian].
8. Krempova L. O. Heimifikatsiia osvity v movnii pidhotovtsi inozemnyh studentiv v umovah dystantsiinoho navchann'a [Gamification of education in language training of foreign students in distance learning conditions]. *Aktual'ni problemy navchann'a inozemnyh studentiv: materialy XXIV Vseukraïnskoi naukovo-praktychnoi konferentsii*. Dnipro, 2022. S. 38–39 [in Ukrainian].
9. Maksymenko N. V. Sotsiokul'turna adaptatsiia inozemnyh studentiv zasobamy kraieznavchoho materialu [Sociocultural adaptation of foreign students by means of local history materialu]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnogo universytetu im. V. I. Vernadskoho*. Ser. Filolohiia. Sotsialni komunikatsii. 2019. T. 30 (69). № 3. Ch. 2. S. 187–190 [in Ukrainian].
10. Mygyryn V. N. Yazyk kak systema kategoryy otobrazhenyya [Language as a system of display categories]. Kyshyn'ov, 1973. 237 s. [in Russian].
11. Skrypyk S. I., Kostenko V. G. Abreviatsiia v tekstah angломovnyh fahovyh statei zi stomatolohii v diahronichnomu aspekti [Abbreviation in the texts of English-language professional articles on dentistry in a diachronic aspect]. *Zakarpatski filologichni studii*. 2021. Vyp. 19. T. 2. S. 125–131 [in Ukrainian].
12. Subota L. A. Pryntsyipy navchann'a ukraïnskoi movy iak inozemnoi i osnovni shl'ahy ii ratsional'nogo vykorystann'a [Principles of learning the Ukrainian language as a foreign language and the main ways of its rational use]. *Naukovyi visnyk Drohobychskoho derzhavnogo pedagogichnogo universytetu im. Ivana Franka*. Ser. Filologichni nauky (movoznavstvo). 2019. № 12. S. 210–215 [in Ukrainian].
13. Tukova T. V. Antynomyia koda y teksta v sovremennom russkom yazyke [Antinomy of code and text in modern Russian]. *Vostochnoukraïnskyi lyngvystycheskyi sbornyk: sb. nauch. tr. Donetsk : Donechchyna*. Vyp. 9. S. 346–358 [in Russian].
14. Tukova T. V. Kompensatornaya rol' fleksyy v sovremennom russkom yazyke [The compensatory role of inflection in modern Russian]. *Lingvistichni studii*. 2013. Vyp. 27. S. 65–69 [in Russian].
15. Tukova T. V. Rol' syntagmatyky v vyjavl'ennyi typologicheskoy evolyutsyy grammatycheskoy systemy sovremennoho russkoho yazyka [The role of syntagmatics in revealing the typological evolution of the grammatical system of the modern Russian language]. *Lingvistichni studii*. 2011. Vyp. 22. S. 53–56 [in Russian].
16. Tukova T. V. Stremlenyye k nezavysymosti sv'azey v sovremennom russkom yazyke [The desire for independence of connections in modern Russian]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu*. Ser. Movoznavstvo. 2013. T. 21. Vyp. 19 (1). S. 280–286 [in Russian].
17. Tukova T. V. Chasty rechy v kurse grammatyky [Parts of speech in the grammar course]. *Uchonyie zapysky Tavrycheskoho natsionalnogo unyversyteta im. V. Y. Vernadskoho*. Ser. Fylologyya. Sotsyalnyie kommunikatsyy. 2014. T. 27(66). № 1. Ch. 1. S. 30–34 [in Russian].
18. Ukraïnskyi pravopys [Ukrainian spelling]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/%202019.pdf> [in Ukrainian].
19. Fursa V. M. Osoblyvosti morfologichnogo osvoïenn'a inshomovnyh imennykiv u suchasniï ukraïnskii movi [Peculiarities of morphological acquisition of foreign indeclinable nouns in the modern Ukrainian language]. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/12300/Fursa.pdf?sequence=1> [in Ukrainian].
20. Shvets H. D. Navchalna ekskursiia dl'a inozemnyh studentiv: reiestr typovyh komunikatyvnyh intentsii ta leksyko-grammatychnykh struktur [Study tour for foreign students: register of typical communicative intentions and lexical and grammatical structures]. *Mova, istoriia, kultura u lingvokomunikatyvnomu prostori*. Sumy, 2017. Vyp. 4. S. 267–273 [in Ukrainian].
21. Shvets H. D. Teoriia i praktyka navchann'a ukraïnskoi movy inozemnyh studentiv gumanitarnykh spetsialnostei [Theory and practice of teaching the Ukrainian language to foreign students of humanitarian specialties]. Kyiv: Feniks, 2019. 529 s. [in Ukrainian].
22. Shubenok T. I. Rozvytok dialogichnogo movlenn'a iak dominuiuchoi formy usnogo movlenn'a [The development of dialogic speech as the dominant form of oral speech]. *Aktualni problemy navchann'a inozemnyh studentiv : materialy XXIV Vseukraïnskoi nauk.-prakt. konf. Dnipro, 2022*. S. 100–102 [in Ukrainian].
23. Shcherba L. V. Prepodavanyie yazukov v shkole. Obschyye voprosu metodyky [Teaching languages at school. General issues of methodology]. Sankt-Peterburg, 2002. 143 s. [in Russian].

УДК 378.015.311:002]:316.77

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/56-4-20>

Оксана ТУР,

orcid.org/0000-0002-2754-9963

доктор педагогічних наук,

професор кафедри українознавства, культури та документознавства

Національного університету

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

(Полтава, Україна) *l.oksanetur@gmail.com*

Людмила ДЕРЕВ'ЯНКО,

orcid.org/0000-0001-6271-6571

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри українознавства, культури та документознавства

Національного університету

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

(Полтава, Україна) *derevyanko.adyl@gmail.com*

СФОРМОВАНІСТЬ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПОКАЗНИК ЇХ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті розглянуто комунікативну компетентність як інтегровану якість майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності та як важливий фактор їх професіоналізму. Подано визначення поняття «комунікативна компетентність», у якому увагу зацентровано на важливості емоційно-вольової сфери студента, що визначає його здатність успішно здійснювати комунікативну взаємодію в соціумі. Зазначено, що в психолого-педагогічній літературі питання вивчення сформованості емоційно-вольових якостей майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності до цього часу не було предметом окремого вивчення. Вказано на специфіку роботи в галузі документознавства та інформаційної діяльності, перелічено посади, які можуть обіймати випускники зазначеної спеціальності. Увагу зосереджено на теоретичному осмисленні емоційних якостей характеру майбутнього фахівця, що пов'язано із силою почуттів, які супроводжують його активність, спрямовану на задоволення власних потреб, і залежать від інтенсивності й характеру відповідних переживань, а також на вольових рисах характеру, що визначають енергійність, з якою студент прагне досягти своїх цілей у спілкуванні та керує своїми психічними процесами й станами. Для діагностики сформованості емоційно-вольових якостей майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності було реалізовано тестову методику «Ставлення до критики», враховано що формування комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів, розвиток їх емоційно-вольових якостей можливі за умови комунікативного спрямування навчальних дисциплін, використання дидактичних ігор, інтерактивних неігрових методів навчання, організації освітнього процесу на основі суб'єкт-суб'єктної комунікативної взаємодії викладача й студентів, сприяння участі студентів в позааудиторній роботі тощо. Описано результати тестування та усного опитування майбутніх документознавців, проаналізовано якісні показники позитивних зрушень щодо рівнів сформованості їх емоційно-вольової сфери. Наприкінці статті зроблено відповідні висновки та окреслено перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: комунікативна компетентність, емоційно-вольові якості, документознавства та інформаційна діяльність, інтерактивне навчання, позааудиторна робота, діагностика.

Oksana TUR,

orcid.org/0000-0002-2754-9963

Doctor of Pedagogical Sciences,

Professor at the Department of Ukrainian Studies, Culture and Documentation

Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic National University

(Poltava, Ukraine) 1.oksanetur@gmail.com

Ludmila DEREVYANKO,

orcid.org/0000-0001-6271-6571

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Ukrainian Studies, Culture and Documentation

Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic National University

(Poltava, Ukraine) derevyanko.adyl@gmail.com

EMOTIONAL AND VOLITIONAL QUALITIES OF SPECIALISTS IN TRAINING IN DOCUMENTATION AND INFORMATION SERVICES AS AN INDICATOR OF THEIR COMMUNICATIVE COMPETENCE

The article deals with communicative competence as an integrated quality of specialists in training in documentation and information services and an important factor of their professionalism. The term “communicative competence” is defined; attention is focused on the importance of the emotional and volitional sphere of student’s personality, which defines his or her ability to successfully carry out communicative interaction in society. The peculiarities of work in the field of documentation and information activities are highlighted, the positions that may be occupied by graduates of the specialty are listed. Attention is focused on theoretical understanding of the emotional qualities of specialist’s in training personality, which is connected with the strength of feelings accompanying his or her activity aimed at satisfying their own needs and depending on the intensity and nature of the relevant experiences, as well as on the volitional qualities that define energy, with which the student seeks to achieve goals in communicating and manages his or her mental processes and states. To test the formation of the emotional and volitional qualities of specialists in training in record management and information, test method “Attitude to criticism” was implemented, taking into account that the formation of communicative competence of specialists in training, the development of their emotional and volitional qualities are possible under the condition of communicative orientation of educational disciplines, use of didactic games, interactive non-game teaching methods, organization of educational process on the basis of subject-subject communication interaction of teacher and student, promoting the participation of students in extracurricular work, etc. The results of the test and oral questioning of documentologists in training have been described; qualitative indicators of positive changes concerning the levels of formation of their emotional and volitional qualities have been analyzed. At the end of the article, relevant conclusions have been drawn and prospects for further research have been outlined.

Key words: *communicative competence, emotional and volitional qualities, documentation and information services, interactive learning, diagnostics.*

Постановка проблеми. Сучасні соціально-політичні, економічні та культурні перетворення в житті української держави, підвищення ролі інформаційних процесів в усіх сферах суспільної діяльності, а також постійне зростання обсягів інформаційного та документного забезпечення вимагають підготовки високопрофесійних фахівців із документознавства та інформаційної діяльності, представників новітньої поліфункціональної кваліфікації. Показником якості освіти сучасного фахівця сфери документознавства та інформаційної діяльності нарівні з професійною є комунікативна компетентність – динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, а також індивідуально-особистісних якостей, у тому числі емоційно-вольових, які визначають здатність особи успішно здійснювати комунікативну взаємодію в соціумі.

Аналіз досліджень. Проблема формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців різних галузей суспільної діяльності, зокрема розвитку їх емоційно-вольових якостей як важливого компонента зазначеної компетентності, є актуальною в працях багатьох науковців (Баштанар, 2008; Бевзюк, 2014; Бельмаз, 2013; Войзиг, 2016; Винославська, Малигіна, 2006; Пометун, 2007; Ставицька, 2017; Серова, 2005; Тур, 2017; Duck McMahan, 2010; Khairnar, 2015; Myers, Anderson, 2008), але, не зважаючи на велику кількість досліджень з даної проблеми, питання розвитку емоційно-вольових якостей майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності не було предметом окремого вивчення.

Мета статті – дослідити стан сформованості емоційно-вольових якостей студентів Полтавської політехніки імені Юрія Кондратюка – майбутніх

фахівців з документознавства та інформаційної діяльності як важливого показника їхньої комунікативної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Важливим показником рівня комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності (враховуючи специфіку роботи у цій галузі, зокрема на посадах керівників апарату органів державної влади, референтів у службах державної адміністрації, фахівців із соціальних та документно-інформаційних комунікацій, менеджерів з добору, забезпечення і використання персоналу, фахівців у сфері надання інформації та консультативних послуг, прес-секретарів, спеціалістів кадрової служби, інформаційних аналітиків, PR-технологів, координаторів ділових презентацій та проектів, адміністраторів та модераторів веб-спільнот тощо) є сформованість їхніх індивідуально-особистісних якостей, зокрема емоційно-вольових, які значною мірою забезпечують ефективну міжособистісну взаємодію.

Емоційні якості характеру людини пов'язані із силою почуттів, які супроводжують її активність, спрямовану на задоволення власних потреб, і залежать від інтенсивності й характеру відповідних переживань, зокрема таких, як: пристрасність – емоційна стриманість; емпатія (співчутливість) – емоційна нечутливість; теплота, привітність – відчуженість, заздрість; приязнь, повага – злість, гнів, образа тощо. Висока позитивна емоційність робить будь-яку людину приємним співрозмовником, оскільки інтерес і співчуття до партнера в неї виявляються виразно й зрозуміло; виразна емоційність у поєднанні з адекватною впевненістю у собі, з привітністю, тактовністю, доброзичливістю сприяють кращому взаєморозумінню й відповідно дружнім стосункам. Форми та інтенсивність виявлення емоцій значною мірою залежать від вихованості, рівня культури особистості. Переживання позитивних емоційних станів (дружби, симпатії, прихильності) чи негативних (суму, страху, ненависті тощо) завжди супроводжуються відповідними їм вираженнями, особливо зовнішніми засобами (жестами, мімічними та пантомімічними рухами), що потребує формування в майбутніх фахівців витримки й культури їх прояву з метою позитивного впливу на їх комунікативну взаємодію та стосунки в колективі. Удосконалюючи комунікативно значимі, експресивні способи вираження емоцій і почуттів, людина, разом з тим, вдосконалює свою здатність сприймати й розуміти різні форми й відтінки вираження переживань іншої людини та уміння їх розпіз-

навати; водночас розвивається вміння користуватися емоціями з метою впливу на інших. Ця здатність допомагає в професійно-комунікативній діяльності не лише педагогам, психологам, юристам, але потрібна й фахівцю з документознавства та інформаційної діяльності, який, розпізнавши завдяки спостережливості внутрішні стани та переживання клієнта, співробітника, колеги та ін., може діяти на них, управляти їхньою увагою, керувати ними, впливати на них виявленням власних експресивних емоцій і почуттів з метою досягнення успіху у вирішенні комунікативних проблем у професійній, громадській, навчальній та інших сферах діяльності.

Вольові риси характеру студента визначають енергійність, із якою він прагне досягнення своїх цілей у спілкуванні та керує своїми психічними процесами й станами, зокрема це: наполегливість, цілеспрямованість, ініціативність, рішучість, самостійність, самовладання, витримка, дисциплінованість тощо. Майбутній фахівець, якщо він вольова людина, то вміє: гальмувати небажані свої стани; перемагати нерішучість, підвищуючи таким чином упевненість у собі; приховувати образи, неприязнь і вести себе привітно; стримувати роздратування й бути врівноваженим; керуватися у своїх діях не випадковими прагненнями, а стійкими переконаннями й принципами; самостійно ставити перед собою завдання й без нагадування й спонукань інших виконувати їх; своєчасно та обдуманно приймати рішення, у тому числі в складних нестандартних обставинах, долати труднощі, що виникають на шляху до досягнення мети; критично ставитися як до власних вчинків і дій, так і до вчинків інших, не піддаватися негативним впливам інших; володіти собою, керувати власною поведінкою й комунікативною взаємодією. Як зазначає І.Трухін (Трухін, 2005: 234), вольові якості майбутнього фахівця характеризують сформованість його комунікативної компетентності не самі по собі, а у поєднанні з іншими, особливо моральними якостями. Високо моральна й вольова людина, яка визнає лише демократичний вид спілкування, втілює свої вольові якості у позитивне лідерство й допомогу партнерам у несприятливих для них ситуаціях взаємодії.

Емоційно-вольові якості особистості тісно пов'язані з мисленням, оскільки допомагають пізнавати певні процеси чи явища, змінювати хід мислення, стимулювати його тощо. Уміння свідомо управляти емоційно-вольовою сферою є однією з головних ознак професіонала-документознавця. З метою формування таких умінь на

заняттях доцільно, зокрема, організувати різноманітні дискусії.

Дискусія – це інтерактивна взаємодія, аналітичний діалог з певної проблеми, з якої існує багато різних думок, аргументів, точок зору. Участь у дискусії студентів сприяє формуванню в них комунікативної компетентності, розвитку самостійного мислення, рефлексивних здібностей, навичок спілкування (уміння слухати, говорити, переконувати, обстоювати свої погляди, аналізувати й аргументувати твердження, критично оцінювати чужі й власні судження тощо)

Передусім викладач має скласти план дискусії, запропонувати його студентам для ознайомлення й підготовки обговорення. З метою тематичного спрямування дискусії він також повинен скласти запитання. У підготовці дискусії важливо застосувати інформаційні технології, інтернет, мультимедійний зв'язок, систему доступу до банків інформації тощо. Викладач має коригувати хід спільної діяльності зі студентами, надихати їх на ефективну взаємодію між собою, передбачати питання, що ведуть до зіткнення думок, пошуку аргументів, поглибленого аналізу проблеми, наприклад: «Як Ви дійшли такого висновку, ваші міркування?», «Які аргументи й факти свідчать на користь Вашої думки?» тощо. Дискусія має закінчитися збереженням наявних розбіжностей між учасниками обговорення. Важливо, щоб студенти – учасники дискусії виступали партнерами, співавторами колективного обговорення, щоб позиції сторін як взаємовиключали, так і взаємодоповнювали одна одну, встановлювали ступінь істинності кожної, щоб обговорення ґрунтувалося на всебічному аналізі, колективній діяльності, формуванні спільної думки.

Проведення дискусій сприятиме формуванню в студентів навичок вільно орієнтуватися в різноманітних видах інформації, брати участь в обговореннях, діалогах, суперечках, аргументовано, коректно висловлювати власні думки, конструктивно будувати взаємостосунки з колективом у різних типових і нетипових ситуаціях. Так, наприклад, типовим, але неоднозначним є факт критики у колективі. Декому критика йде на користь (формується такі риси, як: діловитість, врівноваженість, мужність, відкритість, чесність, відповідальність), дехто її терпить (контролює власну емоційність, разом із тим відчуває образу, бажання помститися, виправдати свої помилки), а хтось вступає в активну боротьбу з тими, хто їх критикує (можуть втрачати відчуття міри, допускати грубощі, різкі висловлювання, агресію).

Необхідно зауважити що критика, у тому числі під час дискусії, не завжди буває конструктивною, інколи вона може бути зумовлена й такими факторами, як: наявність у опонентів певних стереотипів, установок, оцінок, поглядів, переконань; прагнення зробити передчасні висновки, не отримавши вичерпної й достовірної інформації; перенесення враження від однієї якоїсь характеристики людини на весь її образ; присвоєння іншому за аналогією із собою власні якості та емоційні стани; відсутність бажання дослухатися до думок інших людей та інші.

Для діагностики емоціно-вольових якостей, що визначають ставлення майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності до критики, було використано тест «Ставлення до критики» (Серова, 2018: 75). Текст опитувальника містив 16 запитань, зокрема такі, як: *Чи вважаєте ви критику методом викорінення недоліків у роботі окремих студентів своєї групи та колективу? Як ви ставитесь до публічної критики? Як ви ставитесь до самокритики? Чи намагаєтесь Ви висловлюватися м'яко, коректно, тактовно, так, щоб не образити людину, коли висловлюєте їй критичні зауваження? Уносите Ви під час критики якусь пропозицію для виправлення ситуації чи обмежуєтесь указівками на наявні недоліки? Яка зазвичай Ваша перша реакція на критику? Яку поведінку Ви обираєте, відповідаючи на критику? Чи виявляєте Ви почуття неприязні до того, хто Вас критикує? Як в подальшому Ви будуйте свої стосунки з людиною, яка вас критикує? Як ви ставитесь до тих, хто сам себе критикує?* та інші.

Виконання тесту передбачало обрання одного з трьох варіантів відповідей на кожне з шістнадцяти запитань. Запропоновані відповіді були: 1) ствердними (*так, я вважаю критику необхідним і нормальним елементом життєдіяльності будь-якого колективу; так, я намагаюся критикувати не більше, ніж за один недолік; так, я вважаю, що той, хто критикує, має щось запропонувати, інакше він не повинен критикувати, тому я намагаюся внести якісь пропозиції та інші*); 2) заперечними (*критика тільки ускладнює взаємостосунки в колективі, тому я її не визнаю; не варто себе критикувати, оскільки завжди знайдуться ті, хто це зробить та інші*); 3) проміжними (*критика допустима, але не слід перебільшувати її роль і застосовувати занадто часто; зазвичай я знаю власні недоліки, але не поспішаю себе критикувати; усе залежить від особистості, якщо вона надто образлива – враховую це, а якщо ні – особливо не переймаюся дипломатією*

та інші). Крім того, було виокремлено рівні ставлення до критики: рівень позитивного ставлення (РПС), що відповідає високому рівню сформованості емоційно-вольових якостей (кількість набраних за тест балів становила від 34 до 46); рівень терпимого ставлення (РТС), що відповідає середньому рівню сформованості емоційно-вольових якостей (кількість набраних за тест балів становила від 19 до 32); рівень негативного ставлення (РНС), що відповідає низькому рівню сформованості емоційно-вольових якостей (кількість набраних за тест балів становила від 8 до 18). Число набраних балів визначали за шкалою оцінювання відповідей.

Дослідження рівня сформованості емоційно-вольових якостей на основі вказаної вище тестової методики проводилось серед студентів – документознавців Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» на початку й наприкінці формування експерименту. Студентів було розподілено на дві групи – експериментальну (60 студентів) та контрольну (62 студенти). У визначеній контрольній групі (КГ) педагогічний процес здійснювався за традиційною навчальною програмою без акцентування уваги на проблемі формування комунікативної компетентності, зокрема розвитку емоційно-вольових якостей. В експериментальній групі (ЕГ) професійна підготовка студентів здійснювалась з урахуванням розвитку їх емоційно-вольової сфери. Така підготовка відбувалась внаслідок засвоєння відповідних знань під час вивчення комунікативно-спрямованих навчальних дисциплін, використання дидактичних ігор (Коломієць, Конопленко, 2015: 58) та інтерактивних неігрових методів навчання (дискусія, диспут, дебати, ток-шоу, круглий стіл, мозковий штурм, метод проєктів тощо), організації освітнього процесу на основі суб'єкт-суб'єктної комунікативної взаємодії викладача й студентів, що сприяло формуванню у майбутніх фахівців комунікативної компетентності, розвитку в них емоційно-вольових якостей (Ткачова, Тур, 2017: 141).

Значне місце в системі формування емоційно-вольових якостей майбутніх фахівців-документознавців відводилося самостійній позааудиторній

роботі: 1) участі майбутніх фахівців у діяльності студентського самоврядування (вирішення питань навчання, побуту, захисту прав та інтересів студентів, участі в управлінні ЗВО тощо), яка характеризується їх активністю й самостійністю; 2) залученню студентів до різних форм та видів позааудиторної навчально-виховної роботи (читацькі конференції, науково-дослідна робота, наукові гуртки, дискусійні клуби, круглі столи, диспути, допомога соціальним службам, свята, зустрічі, творчі студії, екскурсії та ін.). Участь в позааудиторній роботі сприяла формуванню емоційно-вольових якостей, зокрема здатності наполегливо й цілеспрямовано працювати, виявляти ініціативу, рішучість, самостійність, самовладання, витримку, дисциплінованість, перемогати нерішучість, приховувати образи, неприязнь, стримувати роздратування й бути врівноваженим, самостійно ставити перед собою завдання й досягати мети; долати труднощі, критично ставитися до себе й інших, володіти собою тощо. Студентам не нав'язувалося примусове формування в них рис і якостей, доцільних з погляду викладача (ЗВО, держави), але створювалися оптимальні умови для їх соціалізації, самостворення, саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації, за яких можливе вироблення позитивних, затребуваних суспільством емоційно-вольових якостей.

За результатами тестування було з'ясовано, що високий рівень (РПС) мали 25% студентів ЕГ до експерименту і 41,7% студентів після нього; середній рівень (РТС) – 26,7% студентів до експерименту й 51,7% після; низький рівень (РНС) – 48,3% студентів до експерименту і 6,6% після. У КГ до експерименту ці показники склали 24,1%, 25,9% і 50,0%, а після – 34,5%, 36,2% і 29,3% відповідно (табл. 1).

Аналізуючи результати сформованості морально-вольових якостей, необхідно зазначити, що середні показники у порівнянні даних початкового і кінцевого етапів зросли: в ЕГ за високим рівнем на 16,7%, у КГ – на 10,4%; за середнім рівнем – в ЕГ на 25%, у КГ – на 10,3%. За низьким рівнем зменшилися: в ЕГ – на 41,7%, у КГ – на 20,7%. Узагальнення цих змін графічно відображено на рис. 1.

Таблиця 1

Рівень	ЕГ (60 осіб)			КГ (62 особи)		
	до експерименту	після експерименту	приріст	до експерименту	після експерименту	приріст
високий	25%	41,7%	+16,7%	24,1%	34,5%	+10,4%
середній	26,7%	51,7%	+25,0%	25,9%	36,2%	+10,3%
низький	48,3%	6,6%	-41,7%	50,0%	29,3%	-20,7%

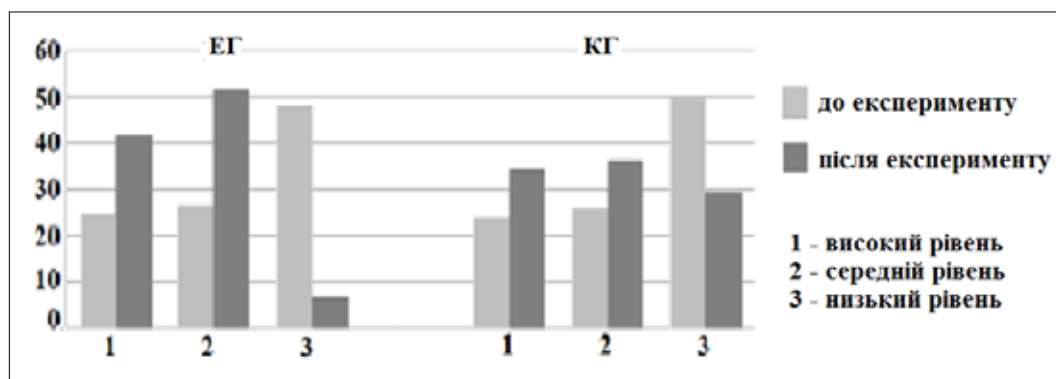


Рис. 1. Рівень ставлення до критики

Отже, різниця між підвищенням показника сформованості морально-вольових якостей за високим рівнем в ЕГ порівняно із збільшенням його у КГ становить 6,3% (16,7–10,4%); за середнім рівнем – 14,7% (25–10,3%); за низьким рівнем – навпаки – зменшилась на 21% (41,7–20,7%).

Отримані результати формульованого експерименту щодо визначення рівнів сформованості емоційно-вольових якостей майбутніх спеціалістів засвідчили, що багато студентів експериментальної групи усвідомили і переосмислили своє ставлення до критики. Збільшилася кількість студентів, які з розумінням сприймають критику, спокійно на неї реагують, відкрито визнають свої помилки, не виправдовуються і не перекладають провину на інших, намагаються не виявляти негативних емоцій. Наведемо кілька висловлювань майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності, що характеризують їхнє ставлення до критики: «Раніше мені дуже не подобалося, коли мене критикували (батьки, вчителі, друзі). Я вважала, що їхні зауваження несправедливі й намагалася за будь-яку ціну виправдати себе. Через це виникали непорозуміння, що інколи переростали в конфлікти. Зараз я прислухаюсь до критичних зауваг, бо вважаю, що конструктивна критика допомагає мені змінитися на краще» (Олена, 3 курс); «Я не люблю, коли зі мною не погоджуються, намагаються мене повчати, але, якщо ще два роки тому я міг висловити своє невдоволення у грубій формі, то зараз намагаюся стримувати свої емоції, адже розумію, що всі люди різні й кожен має право на свою думку» (Олексій, 4 курс); «Критику я не вважала ніколи поганим явищем, але не любила, коли її застосовували до мене. Сьогодні я розумію, що жодна людина не є досконалою, і якщо хтось вказує на твої недоліки, та ще й у коректній формі, треба бути вдячним цим людям за їхню небайдужість» (Катерина, 3 курс).

Висновки. Отже, сформованість емоційно-вольових якостей майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності є визначальним чинником результативності сформованої в них комунікативної компетентності. Розвиток цих якостей має стати одним із головних завдань студентів, адже високий рівень їх сформованості забезпечує належне адекватне ділове спілкування й ефективне регулювання спільної діяльності. Саме розвиненість емоційно-вольової сфери майбутнього документознавця визначає його *контактність* (здатність встановлювати професійно-ділові й інші соціальні контакти, що об'єднує комунікабельність, товариськість, відкритість характеру, інтерес до людей і бажання більше знати про них, високий рівень домагань у сфері міжособистісних стосунків, честолюбний потяг до підвищення самооцінки, здатність привертати людей до себе, здатність бачити себе очима іншої людини, здатність вислуховувати, розуміти й переконувати співрозмовника тощо), *адаптаційну мобільність* (якості, пов'язані з поведінкою майбутнього фахівця у структурі міжособистісних стосунків, у колективі – здатність протистояти дестабілізуючому впливу негативної поведінки, ініціативність, толерантність тощо); *стресостійкість* (якість характеру майбутнього фахівця, що виявляється у єдності інтелектуальної, вольової, емоційної стійкості до зовнішніх впливів. Від спеціаліста часто очікують миттєвих рішень на ділових нарадах у гострій суперечці, коли працювати доводиться в умовах дефіциту часу й браку інформації, на фоні особистісних і виробничих конфліктів, перебуваючи весь час на очах інших людей. Борня думок і самолюбства обов'язково супроводжує кожне демократичне обговорення проблем і прийняття колективних рішень, та зберігати у цих умовах самовладання і тверезість мислення можуть не всі. Стресостійкість є якістю, яку можливо покращити

тренуванням, звичкою повсякденної напруженої творчої праці).

Ефективне формування емоційно-вольових якостей майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності можливе за умови використання інтерактивних методів. Саме інтерактивне навчання, зокрема активна участь студентів у дискусіях, диспутах, дебатах, круглих столах, різних ток-шоу, ділових, рольових, інтелектуальних іграх та ін., сприяє набуттю ними необхідних у майбутній професійній діяльності комунікативних навичок: виявляти позитивні індивідуально-психологічні якості (увічливість, чемність, товариськість, толерантність, повага й увага до співрозмовника, уникнення зверхності, негативних оцінювань, роздратованості); створювати відкриту, доброзичливу, приємну атмосферу спілкування; встановлювати й підтримувати психологічний контакт з іншими, управляти своїми емоціями, співпереживати, розуміти й урахувати почуття й потреби оточення під час спілкування; виявляти високу соціальну активність, конкурентоздатність, підприємливість, гнучкість,

мобільність, здатність презентувати себе на ринку праці; вільно й компетентно спілкуватися в діалоговому режимі, зрозуміло доносити інформацію, висловлювати власні рішення, висновки, пояснення; виявляти вольові якості – критично мислити, відстоювати особисту позицію, тощо. Опанування студентами зазначеними комунікативними навичками дозволяє їм стати вільними, вольовими, емоційно стійкими, а також толерантними, оптимістичними, готовими долати труднощі в навчальній і подальшій професійній діяльності, створює необхідні умови для формування й розвитку їх комунікативної компетентності.

Разом з емоційно-вольовими характеристиками розвиток індивідуально-психологічних якостей майбутніх документознавців як показника сформованості їхньої комунікативної компетентності визначає також розвиненість інтелектуальних та морально-естетичних особливостей. Тому подальшим напрямом дослідження має стати вивчення стану їх сформованості як важливої умови комунікативного розвитку особистості майбутнього фахівця з документознавства та інформаційної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Серова Л. Г. Тести для відбору персоналу. Київ : Ліра, 2018. 253 с.
2. Трухін І. О. Соціальна психологія спілкування : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 336 с.
3. Kolomiets S. S., Konoplenko L. O. A model for teaching speaking English for Specific Purposes (information security) using business game. *Advanced Education*. 2015. № 3. P. 58–63. DOI: <http://dx.doi.org/10.20535/2410-8286.44209>
4. Stavytska I. The formation of foreign language competence of engineering students by means of multimedia. *Advanced Education*. 2017. № 7. P. 123–128. DOI: <http://dx.doi.org/10.20535/2410-8286.95301>
5. Teachova N., Tur, O. Didactic game as an advanced method of communicative competence formation in future specialists in documentation and information services. *Advanced Education*, 2017. № 7. P. 141–145. DOI: <http://dx.doi.org/10.20535/2410-8286.90021>

REFERENCES

1. Serova, L.G. Testy dlia otbora personala [Tests for personnel selection]. Kyiv : Shkilnyi svit, 2018. 253 p. [in Ukrainian].
2. Truhin, I.O. Sotsialna psikhologiiia spilkuvannia [Social psychology of communication]. Kyiv : Tsentr navchalnoi literatury, 2005. 336 p. [in Ukrainian].
3. Kolomiets S. S., Konoplenko L. O. A model for teaching speaking English for Specific Purposes (information security) using business game. *Advanced Education*. 2015. № 3. P. 58–63. DOI: <http://dx.doi.org/10.20535/2410-8286.44209>
4. Stavytska I. The formation of foreign language competence of engineering students by means of multimedia. *Advanced Education*. 2017. № 7. P. 123–128. DOI: <http://dx.doi.org/10.20535/2410-8286.95301>
5. Teachova N., Tur, O. Didactic game as an advanced method of communicative competence formation in future specialists in documentation and information services. *Advanced Education*, 2017. № 7. P. 141–145. DOI: <http://dx.doi.org/10.20535/2410-8286.90021>

УДК 159.9:37.02:159.925:159.98:811.111:159.9–057.8:378.147
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/56-4-21>

Оксана ТУРЧИН,
orcid.org/0000-0003-1849-3897
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) oksana.turchyn@pnu.edu.ua

ПСИХОДИДАКТИЧНА ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ЕКСПРЕСИВНОЇ ПСИХОТЕХНІКИ ЯК ЗАСОБУ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПСИХОЛОГІЯ» У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті обґрунтовано психодидактичну ефективність використання експресивної психотехніки як засобу оптимізації процесу навчання англійської мови студентів спеціальності «Психологія» у вищих навчальних закладах, який трактується як сукупність проксемічних, пара- та екстралінгвістичних засобів, кінестетичних (мімічних та познотонічних) реакцій невербального педагогічного спілкування, за допомогою яких здійснюється фасилітація професійної діяльності та спільне навчання; підкреслено ефективність експресивної модифікації інтерактивної технології вивчення англійської мови студентами даної спеціальності, яка містить як засоби особистісної комунікативної експресії викладача, так і психодидактичні засоби (спільна проблемно-пошукова організація діяльності, наочні та практичні методи навчання); доведено високу мотивацію, активне включення в навчальний процес, краще засвоєння і запам'ятовування навчального матеріалу з англійської мови студентами спеціальності «Психологія» у вищих навчальних закладах завдяки використанню засобів експресивної психотехніки.

У статті подано результати емпіричного дослідження, проведеного зі студентами спеціальності «Психологія» Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника та вчителями загальноосвітньої школи і викладачами університету на основі змішаного квазіекспериментального плану та плану *ex-post-facto* та для організації якого було обрано, модифіковано або сконструйовано такі методики: авторська анкета з вивчення факторів ефективності навчання іноземної мови; методика діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів В. Бойко; методика визначення емоційної спрямованості особистості Б. Додонова; методика «Невербальні характеристики спілкування» В. Лабунської; тест на об'єктивність Р. Немова; постекспериментальне інтерв'ю. Автор доходить висновку, що у своїй роботі викладач повинен використовувати не лише професійне володіння предметом, а й вводити в методику викладання англійської мови використання експресивної психотехніки, що допомагає створити безпечну психологічну атмосферу.

Ключові слова: експресивна психотехніка, навчання англійської мови, оптимізація процесу навчання, комунікативна компетентність, невербальні засоби спілкування.

Oksana TURCHYN,
orcid.org/0000-0003-1849-3897
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Foreign Languages Department
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) oksana.turchyn@pnu.edu.ua

PSYCHODIDACTIC EFFICIENCY OF THE USE OF EXPRESSIVE PSYCHOTECHNICS AS A MEANS OF OPTIMIZATION OF THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH BY STUDENTS OF SPECIALITY “PSYCHOLOGY” AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The article grounds the psychodidactic efficiency of the use of expressive psychotechnics as a means of the optimization of the process of learning the English language by students of speciality «Psychology» at higher educational establishments which is defined as a set of proxemic, para- and extralinguistic means, kinesthetic (facial and postural) reactions of nonverbal pedagogical communication with the help of which facilitation of professional activity and joint training is fulfilled; the effectiveness of expressive modification of interactive technology of learning the English language by students of the given speciality including both the means of teacher's personal communicative expression and psychodidactic means (joint problem and search activity organization, visual and practical methods of training) is emphasized; high motivation, active inclusion in the educational process, better mastering and memorization of educational material of the English language by students of speciality «Psychology» at higher educational establishments thanks to the use of expressive psychotechnics are proved.

The article presents the results of the empirical study conducted with students of speciality «Psychology» of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University and secondary school and university teachers on the basis of a mixed quasiexperimental plan and an ex-post-facto plan and for the organization of which the following methods were selected, modified or constructed: the author's questionnaire on the study of the efficiency factors of learning a foreign language; methods for «obstacles» diagnostics in establishing emotional contacts by V. Boiko; methods for determining personality's emotional orientation by B. Dodonov; method of «Nonverbal characteristics of communication» by V. Labunska; test of objectivity by R. Nemov; postexperiment interview. The author summarizes that teacher has to use not only knowledge of a professional subject, but also to introduce expressive psychotechnics into the methodology of teaching of the English language, which helps to create a safe psychological atmosphere.

Key words: expressive psychotechnics, learning the English language, optimization of the process of learning, communicative competence, nonverbal means of communication.

Постановка проблеми. Сучасний зовнішньо-політичний вектор України спрямований на інтенсифікацію соціально-економічних, політичних та культурних зв'язків з багатьма країнами світу, що призводить до зростання ролі англійської мови як міжнародного засобу спілкування та робить її невід'ємною частиною сучасного життя. Тому на даний момент виникла гостра потреба у висококваліфікованих багатопрофільних фахівцях зі знанням англійської мови, які були би здатні гідно представляти свої знання та вміння на міжнародному рівні. Однак сучасна освіта в Україні стикнулася з рядом проблем, найважливішою з яких є низький рівень іншомовної комунікативної компетентності студентів, а, отже, на даному етапі організації навчального процесу актуальним є пошук нових методів викладання англійської мови у вищих навчальних закладах.

Саме пошуку нових методів викладання іноземної мови присвятили свої роботи низка вчених: І. Мейдингер, Г. Оллендорф (граматико-перекладний), Д. Гамільтон, Ж. Жакото, А. Шаванн (текстуально-перекладний метод), М. Вендт, Б. Еггерт, О. Есперсен, П. Пассі, Г. Суїт, Ш. Швейцер (прямі методи), Пальмер; Г. Лозанов (сугестивний), Р. Ладло, Ч. Фріз (аудіо-лінгвальний) П. Губерин, Ж. Гугенейм, Р. Мішеа, П. Риван, А. Соважо (аудіо-візуальний) та ін. Проте невербальна експресія в якості психодідактичного засобу навчання іноземної мови тривалий час всерйоз не розглядалася і лише в окремих випадках можна говорити про використання в навчальному процесі кінестетичних, паралінгвістичних та екстралінгвістичних прийомів у викладанні іноземних мов. Йдеться насамперед про метод повної фізичної реакції Дж. Ашера, «груповий метод» Ч. Каррена та «мовчазний метод» Г. Гаттегно. Останнім часом зростає також і популярність драматико-педагогічної організації навчання іноземних мов (Турчин, 2017: 15).

Аналіз досліджень. Численні спроби використання соціально-психологічних, психолінгвістичних, психосемантичних, крос-культурних та інших досліджень у психолого-педагогічних здій-

снюються як за кордоном, так і в Україні. Часткові проблеми психології навчання іноземних мов в Україні вивчали А. Андрієнко, Л. Биркун, Е. Бібікова, Т. Гусева, О. Касаткіна, І. Ковальчук, Н. Копилова, О. Лавриненко, О. Лозова, Т. Остафійчук, Г. Тагаурова, В. Теніщева, Х. Хворост та низка інших дослідників.

Проблема підвищення рівня іншомовної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах досліджувалася низкою вчених в контексті формування іншомовної комунікативної компетентності (А. Андрієнко, Г. Архіпова, Н. Бібік, О. Бодальов, В. Борщовецька, В. Бухбіндер, Н. Гез, Ю. Ємельянов, Г. Китайгородська, С. Козак, В. Коростильов, Н. Кузьміна, О. Лозова, О. Локшина, С. Макаренко, О. Овчарук, О. Павленко, Л. Парашенко, Ю. Паскевська, Є. Пассов, Л. Петровська, Н. Л. Подшивайлова, О. Пометун, Н. Пруднікова, Т. Симоненко, О. Тарнопольський, С. Шатилов, Ю. Федоренко, Н. Чепелева, В. Черевко, Н. Чернова та ін.).

Мета статті – обґрунтування психодідактичної ефективності використання експресивної психотехніки як засобу оптимізації процесу навчання англійської мови студентів спеціальності «Психологія» у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Упродовж останніх десятиліть предметом підвищеної уваги стала проблема комунікативної експресії за допомогою мови. Варто зазначити, що саме завдяки експресивній складовій мовленнєві ситуації набувають свого повноцінного значення, тобто комунікативна експресія виражається не лише за допомогою мови, а й невербальних засобів спілкування: жестикуляційні, пантомімічні, мімічні засоби, а також через увагу до своєї зовнішності (Варій, 2007: 452). Отже, значну увагу слід приділяти саме невербальній складовій комунікативного процесу.

Останнім часом відбулися значні зміни в галузі освіти завдяки введенню в освітній процес активних форм, методів і засобів навчання англійської мови, зокрема з урахуванням психодідактичного потенціалу невербального спілкування. В даний

час велика увага приділяється способам фасилітації невербальним компонентом (жести, міміка, погляд тощо) процесу навчання англійської мови. Тому очевидним є той факт, що задля підвищення ефективності навчання викладач повинен враховувати психологічні умови застосування саме невербальних засобів спілкування, вміле та доцільне використання яких робить його мову експресивнішою та емоційнішою, а також підвищує інтерес студентів до вивчення англійської мови та мотивує їх до навчання та співпраці (Турчин, 2017; Турчин, 2013).

Отже, процес взаємодії викладача зі студентами повинен полягати у передачі інформації як вербально, так і за допомогою різноманітних засобів невербального спілкування: паралінгвістичних (мелодійно-інтонаційні та темпо-ритмічні особливості мовлення); екстралінгвістичних (сміх, зітхання, плач); кінестетичних (жести, міміка, пантоміміка); проксемічних (просторові пересування під час занять) (Porter, 1969).

Експресивний (невербальний) компонент спілкування відіграє надзвичайно важливу роль у процесі взаємодії викладача зі студентами, адже відомо, що різні засоби невербального спілкування (дистанція, жести, міміка, погляд, поза) в деяких випадках можуть виявитися дієвішими за слова (Турчин, 2017: 56).

Тому можна дійти висновку, що окрім професійного володіння предметом, викладачеві у своїй роботі необхідно ще й використовувати певні психологічні техніки задля забезпечення належного рівня знань англійської мови студентами. Однією з таких технік є експресивна психотехніка, яку можна розглядати в даному контексті як засіб навчання і визначити як невербальні мімічні та позно-тонічні реакції, особливості звукової модуляції голосу та візуальної презентації матеріалу викладачем, способи роботи з ним в процесі взаємодії з іншими учасниками навчального процесу, які розглядаються як форми ціннісно-смыслові репрезентації людини – окремої індивідуальності, а також носія знаково-символічних культурних кодів ментальності інших народів (у випадку вивчення іноземної мови) (Турчин, 2017: 8).

Задля вивчення психодідактичного потенціалу експресивної психотехніки як засобу оптимізації процесу навчання англійської мови у вищих навчальних закладах було організовано та проведено емпіричне дослідження, яке мало ознаки змішаного квазіекспериментального плану та плану ex-post-facto і було організовано в три етапи: 1) моніторинг невербальної експресії шкільних вчителів (викладачів вищого навчального закладу)

іноземної мови; 2) психолого-педагогічний експеримент у послідовності: констатувальний зріз – навчання за авторською психодідактичною програмою (вплив) – контрольний зріз; 3) зіставлення результатів експериментальної та контрольної груп, рефлексія постекспериментальних ефектів та корекція програми навчання студентів спеціальності «Психологія» засобами експресивної психотехніки. В даному дослідженні взяло участь 115 студентів спеціальності «Психологія» Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (12 студентів-психологів експериментальної групи, 10 студентів контрольної групи, 50 студентів першого курсу, 43 студенти другого курсу), 87 вчителів загальноосвітньої школи та викладачів університету (79 і 8 відповідно); загалом – 202 особи.

З метою діагностики експресивно-комунікативних показників педагогічного спілкування в процесі вивчення англійської мови було відібрано, модифіковано чи сконструйовано такі методики: авторська анкета, що була спрямована на встановлення ефективності мотиваційно-особистісних (ціннісно-орієнтаційних) та психодідактичних чинників навчання англійської мови; методика діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів В. Бойка; методика визначення ієрархічної побудови емоційної спрямованості особистості Б. Додонова; методика «Невербальні характеристики спілкування» В. Лабунської; тест на об'єктивність Р. Немова; постекспериментальне інтерв'ю.

Експериментальна програма використання експресивної психотехніки в ролі психодідактичного засобу оптимізації навчання англійської мови студентів спеціальності «Психологія» була проведена з метою підсилення пізнавальної активності студентів привабливим емоційним контекстом спільної навчальної діяльності і являла собою збагачення інтерактивної технології невербальними комунікативними знаками, в тому числі і з репертуару «мови тіла», а також наочно-дійовими вправами, іграми-драматизаціями та ін.

Експресивна ампліфікація інтерактивної технології навчання англійської мови студентів спеціальності «Психологія» здійснювалася через методичні прийоми, які в даному випадку поєднували досягнення суто дидактичних цілей з предмету англійської мови із завданнями професійної підготовки студентів: «Модерація», «Фасилітація», «Групування», «Емоційне підзарядження», кейс-метод тощо (Турчин, 2017: 12).

Ефект від реалізації експериментальної програми полягав у переважанні альтруїстичної

емоційної спрямованості викладача експериментальної групи за критерієм Манна-Уїтні ($\bar{x}=7,3$ порівняно з $\bar{x}=4,1$ викладача контрольної групи; $p=0,021$), що в свою чергу призвело до низки інших професійно-особистісних трансформацій – зростання пізнавального інтересу (гностичні емоції), насолоди від процесу опанування англійською мовою (гедоністичні емоції) та ін. Також застосування експериментальної програми призвело до суттєвого зростання дидактично релевантних невербальних показників у викладанні англійської мови ($\varphi^*_{\text{емп.}}=1,65 > \varphi^*_{\text{крит.}}=1,64$ на рівні $p \leq 0,05$) (Турчин, 2017: 13).

На констатувальному етапі експерименту з метою визначення якості залишкових знань з обома групами студентів було проведено тестування, яке показало підвищення академічної успішності студентів експериментальної групи порівняно зі студентами контрольної групи, що демонструє найбільш переконливий ефект від реалізації експериментальної програми.

Анкетування щодо чинників ефективного навчання англійської мови дозволило експлікувати статистично значущі тенденції щодо усвідомлення ролі знання англійської мови та високої оцінки використання прийомів експресивної психотехніки на організаційно-методичному та індивідуальному рівнях її застосування у експериментальній групі (Турчин, 2017: 14).

В експериментальній групі порівняно з початковим рівнем та контрольною групою констатовано деяке зниження показників суб'єктивних труднощів у спілкуванні.

У постекспериментальному інтерв'ю учасники експериментальної групи надали високу оцінку результатів свого навчання в процесі вивчення англійської мови з акцентом на невербальну експресію, включену в інтерактивні методи викла-

дання, а також мали змогу внести свої пропозиції щодо подальшого їх використання в навчальному процесі.

Загалом можна стверджувати, що авторська методика діагностики психодідактичних (в тому числі й експресивно-комунікативного характеру) та мотиваційно-особистісних чинників навчання англійської мови студентів спеціальності «Психологія» дала можливість найоперативніше зафіксувати розвивально-корекційний ефект від застосування експериментальної освітньої програми. Отже, це дозволяє говорити про її інструментальну придатність для моніторингу ставлення респондентів, котрі вивчають англійську мову, до методики її викладання у вищих навчальних закладах (Турчин, 2017: 15).

Висновки. Беручи до уваги все вищезазначене, можна дійти висновку, що у своїй роботі викладач повинен використовувати не лише професійне володіння предметом, а й вводити в методику викладання англійської мови використання експресивної психотехніки, оскільки, за допомогою дотримання певних умов її використання можна створити безпечну психологічну атмосферу, що заохочує творче самовираження особистості в різних видах діяльності (Карпенко, 2009: 328), досягається тісний контакт зі студентами, що є необхідною умовою комунікації та обміну інформацією, закріплення певних знань, умінь та навичок, активізації свідомості та заохочення до вивчення англійської мови; вміло поєднувати вербальні та невербальні (експресивні) засоби комунікації, що здатне зробити заняття зрозумілим та цікавим, надати йому довершеності, а також мотивувати студентів до співпраці, сприяючи активному їх включенню у навчальний процес, а також кращому засвоєнню та запам'ятовуванню навчального матеріалу (Турчин, 2013).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Варій М. Й. Загальна психологія : підруч. [2-ге вид., випр. і доповн.]. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 968 с.
2. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. 512 с.
3. Турчин О. В. Експресивна психотехніка як засіб оптимізації навчання іноземної мови майбутніх психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Івано-Франківськ : ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2017. 20 с.
4. Турчин О. В. Експресивна психотехніка як засіб оптимізації навчання іноземної мови майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ: ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2017. 259 с.
5. Турчин О. В. Експресивна психотехніка як засіб підвищення мотивації до вивчення іноземної мови. *Психологія особистості*. Івано-Франківськ, 2013. № 1 (4). С. 180–187.
6. Porter G. W. Non-verbal Communication. *Training&Development Journal*. 1969. № 23 (6). P. 3–8.

REFERENCES

1. Varii M. Y. Zahalna psyholohiia: pidruchnyk [General psychology: textbook]. Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury, 2007. 968 p. [in Ukrainian].

2. Karpenko Z. S. Aksiolohichna psycholohiia osobystosti [Personality'saxiological psychology]. Ivano-Frankivsk : Lileia-NV, 2009. 512 p. [in Ukrainian].

3. Turchyn O. V. Ekspresyvna psychotekhnika yak zasib optymizatsii navchannia inozemnoii movy maibytних psycholohiv [Expressive psychotechnics as a means of optimization of learning a foreign language by future psychologists] (avtoref. kand. psychol. nauk). Ivano-Frankivsk : SHEI «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University», 2017. 20 p. [in Ukrainian].

4. Turchyn O. V. Ekspresyvna psychotekhnika yak zasib optymizatsii navchannia inozemnoii movy maibytних psycholohiv [Expressive psychotechnics as a means of optimization of learning a foreign language by future psychologists] (PhD Thesis). Ivano-Frankivsk : SHEI«Vasyl Stefanyk Precarpathian National University», 2017. 259 p. [in Ukrainian].

5. Turchyn O. V. Ekspresyvna psychotekhnika yak zasib pidvyshchennia motyvatsii do vyvchennia inozemnoii movy [Expressive psychotechnics as a means of elevation of motivation to learn a foreign language]. *Psycholohiia osobystosti. Ivano-Frankivsk*. 2013. Vol. 1 (4). P. 180–187. [in Ukrainian].

6. Porter G. W. Non-verbal Communication. *Training & Development Journal*. 1969. № 23 (6). P. 3–8.

UDC 378.4.064:316.73]:070(086.8)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/56-4-22>

Yuliia FEDORENKO,

orcid.org/0000-0002-9561-5475

*Associate Professor,
Associate Professor at the General Linguistics
and Foreign Languages Department
National University
“Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic”
(Poltava, Ukraine) everest388@gmail.com*

Olena BALATSKA,

orcid.org/0000-0001-8909-2324

*PhD, Associate Professor,
Associate Professor at the Department
of General Philology and Foreign Languages
National University
“Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic”
(Poltava, Ukraine) balatska2014@gmail.com*

THE PECULIARITIES OF ORIGINAL VIDEO MATERIALS USING AS THE WAY OF FUTURE ENGLISH TEACHERS' INTERCULTURAL COMMUNICATION IMPROVEMENT

The article investigates the problem of original video materials using in the process of foreign languages learning, which determines the formation of students communicative, sociocultural and sociolinguistic competences. Foreign language is a mandatory element of a qualified specialist professional training, and therefore, it is a factor of overall cultural development of the person.

Future specialist communicative culture is considered as the ability of the person to communicate with surrounding world, considering certain norms and rules of speech and non-speech behavior in communication process; the ability to correlate and perceive one's actions with other participants actions in communicative act; as a professional communicative competence of the future foreign language specialist' component. Part of human behavior is socially regulated, determined by ethical norms, traditions, and society values, which differ in cultures.

The purpose of foreign language teaching in higher educational establishments is to develop students' skills and abilities to use foreign language as an effective tool in the dialogue among cultures and civilizations of modern world. Intercultural communication is defined as an exchange of ideas, thoughts and emotions among different cultures members, different national and ethnic communities. One of the effective means of getting acquainted with the peculiarities of speech and non-speech behavior of different cultures representatives is the use of undubbed video materials in foreign language learning process.

The use of authentic video materials in institutions of higher education is designed to provoke students to talk, discuss, debate, establish connection with real language, real speech situations, which can be a great motivational facto, help in realizing the fact that there is a community of users who live such a life, communicate using this language, and have a certain set of speech and non-speech behavior.

The proposed series of exercises aims to develop future specialists' spontaneous speech skills. Even a limited active vocabulary is not an obstacle for expressing future specialists' attitude to what they have seen and heard, commenting on facts, organizing a discussion, establishing social contacts, that is, communicating in natural communication conditions. The use of authentic video materials provides an opportunity to get acquainted with the culture of language and makes the learning process more effective and closer to real live communication.

Key words: *authentic video materials, communicative culture, sociocultural competence, intercultural communication.*

Юлія ФЕДОРЕНКО,

orcid.org/0000-0002-9561-5475

доцент,

доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) everest388@gmail.com

Олена БАЛАЦЬКА,

orcid.org/0000-0001-8909-2324

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) balatska2014@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ОРИГІНАЛЬНИХ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ ЯК СПОСОБУ ВДОСКОНАЛЕННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

В статті висвітлена проблема використання оригінальних відеоматеріалів у процесі вивчення іноземних мов, що обумовлює формування у студентів разом з комунікативною також і соціокультурної та соціолінгвістичної компетенції. Іноземна мова є обов'язковим елементом професійної підготовки кваліфікованого фахівця, а отже, вона є чинником загальнокультурного розвитку особистості.

Комунікативна культура майбутнього фахівця розглядається як спроможність особистості спілкуватися з оточуючим світом з урахуванням певних норм мовленнєвої та немовленнєвої поведінки в процесі комунікації; здатність співвідносити та сприймати свої дії з діями інших учасників комунікативного акту; як складова професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця з іноземної мови. Частина людської поведінки є соціально регламентованою, обумовленою етичними нормами, традиціями, цінностями суспільства, які різняться в культурах.

Метою навчання іноземної мови у закладах вищої освіти є розвиток умінь та навичок студентів використовувати іноземну мову як дієвий інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу. Міжкультурна комунікація розглядається як обмін ідеями, думками, емоціями між представниками різних культур, різних національних та етнічних спільнот. Одним із дієвих засобів ознайомлення з особливостями мовленнєвої та немовленнєвої поведінки представників різних культур є використання у процесі вивчення іноземної мови недубльованих відеоматеріалів.

Використання автентичних відеоматеріалів у закладах вищої освіти покликано викликати студентів на розмову, обговорення, диспут, налагодити зв'язок із реальною мовою, реальними ситуаціями мовлення, що може бути чудовим мотиваційним фактором та допомагати в усвідомленні факту, що існує спільнота користувачів, які живуть цим життям, спілкуються цією мовою, мають певний набір мовленнєвої та немовленнєвої поведінки.

Запропонована серія вправ має на меті розвинути вміння реалізації невідготовленого мовлення майбутніх фахівців. Навіть обмежений активний словниковий запас не є перешкодою для висловлення ставлення майбутніх фахівців до побаченого та почутого, коментування фактів, організації дискусії, встановлення соціальних контактів, тобто спілкування в природних умовах спілкування. Використання автентичних відеоматеріалів дає можливість познайомитися з культурою вивчення мови та робить процес навчання ефективнішим і ближчим до реального живого спілкування.

Ключові слова: оригінальні, автентичні відеоматеріали, комунікативна культура, соціокультурна компетенція, міжкультурна комунікація.

Formulation of the problem. The growth of political and economic relations and contacts among countries affected all spheres of society life, as well as culture and education. One of the modern period distinctive features is the increasing attention to foreign languages learning at all world education system levels. Modern foreign language specialist must perfectly master at least one foreign language as a means of communication. In addition to the fact that foreign language is a mandatory element of specialist's professional training, it is also a factor in cultural

development of the person. Culture includes and reflects everything that society «thinks and does», which means that society mentality and society behavior are reflected in language. Culture is transmitted and developed in communication, through which society is formed and mutual understanding among its members is ensured. Communicative culture is the ability to communicate, including educational situations. It includes a system of codifying patterns and norms of behavior, activity, communication and interaction of people, which have a regulatory and control function in society.

Analysis of recent research and publications.

Today, there are many definitions of the term “communicative culture”: R. Lado claims that communicative culture is the observance of certain norms of behavior in communication (Lado R., 1957). O.Korniaka defines that “...communicative culture is considered as a morally oriented means of communication, which provides affective and informational exchange among people, mediates their interaction and mutual influence, enables interpersonal perception and mutual understanding (perception); it is a more or less complete readiness, the ability of the person to communicate with the environment.” (Корніяка, 2018: 139–159). E. Kravchenko interprets “communicative culture” as a complex of knowledge, abilities and skills that are formed in the course of interpersonal communication and are manifested in the attitude towards the interlocutor, in the ability to control and regulate one’s speech behavior, correctly argue one’s position, etc. (Кравченко, 2019: 32–34). S. Sarnovska states that “communicative culture” is “...a specific manifestation of social culture, characterized by the “human dimension“ of social and intersubjective relations and pursues the goal of person’s mutual enrichment means of information exchange, mutual transmission of knowledge, and the dissemination of co-existence positive life experience” (Сарновська, 2000: 6–8).

In the studies of M. Rud, communicative culture is presented as: the ability to agree and correlate one’s actions with others, to accept and tolerate others, to choose and present arguments, to put forward alternative explanations, to discuss a problem, to understand and respect others’ opinions, to regulate relations and to create communicators community achieving common activity goal. The researcher claims that communicative culture can be presented as a component of professional culture, characterized by personal and professional value, directed at another communicative process partner (Рудь, 2002: 97–112).

The purpose of the article is to investigate the problem of authentic videos using for qualified specialist professional training improvement as a component of general cultural development of future specialist.

Presentation of the main research material.

One of the main tools of communication is speech. Being social by its nature, it is a part of human behavior that includes both verbal and non-verbal forms, speech obeys the same laws as human behavior in general. It is known that a large part of human behavior is socially regulated, determined by ethical norms, traditions, and society values may not coincide in different cultures. Such social conventions

are inevitably reflected in language and speech. The foreign language course in higher education institutions of Ukraine is communicative in nature; therefore its tasks are determined by communicative and cognitive needs of relevant profile specialists. The main goal of foreign languages teaching is the development of students’ abilities to use foreign language as a tool in the dialogue among cultures and civilizations of modern world. The formation of students’ foreign language communication skills and abilities requires their achievement of such a level of communicative competence that is sufficient for successful communication in certain communicative spheres.

The subject-content plan of students’ foreign language speech in educational process is determined by the topic, situation and sphere of communication. Each person projects his speech stereotypes and speech behavior on the ones he/she has to communicate, regardless their cultural, social, ethnic, religious or any other differences. It often happens due to the fact that common human norms and values are exaggerated, and national and social ones are reduced. Foreign language code use enables successful intercultural interaction and involves mastering background cultural concepts.

It is worth investigating the “intercultural communication” concept, which we consider as communication among different cultures representatives, when one participant understands the cultural differences of his interlocutor and considers them in communication.

The term “intercultural communication” refers to knowledge, ideas, thoughts, concepts, and emotions among people from different cultures exchange. The first definition of intercultural communication was proposed by American scientists Larry Samovar and Richard Porter in the book “Communication between Cultures” in 1972. They determined that intercultural communication is a type of communication in which a sender and a receiver belong to different cultures (Samovar L. Porter R., 1994).

According to the definition of I. Miazova, intercultural communication is both a science and a set of skills that must be mastered during communication, while the interaction with another culture requires certain knowledge and skills, focusing on the inherited and established social practice of people norms who belong to different national and ethnic communities (М’язова, 2006: 108–113).

M. Lin singles out the concept of “intercultural communication” as “adequate mutual understanding between two participants who belong to different cultures in one communicative act.” P. Donets defines

that “intercultural communication” is: a field that studies the interaction of individuals with various historically derived behavior patterns; interaction of communicators with different experience; a type of communication in which the one who sends and the one who receives belong to different cultures; the process of communication (verbal and non-verbal) among communicators who are representatives of different cultures and languages, or a set of specific processes of interaction among people belonging to different cultures and languages (Lin, 2003–2004: 108–113).

In terms of approaches to intercultural communication as a process of communication among representatives of different cultures, the question arises as to how to implement speech acts in accordance with communication situations, considering the cultural characteristics of communication participants. One of the effective means of getting acquainted with the peculiarities and methods of language and speech code of a certain nation representatives’ transmission is the use of authentic video materials. The use of video materials in the educational process makes it possible to perceive information through several channels: visual and audio. This type of perception activates different areas of the cerebral cortex and contributes to the greater number of neural connections formation, and therefore, the material is absorbed more efficiently.

The use of video materials in foreign language learning in the world and in our country has already had some history. But mostly it was an experience in using educational videos, which even being well organized, are very inflexible to sustain student interest, set problems or encourage discussion. From this point of view, video films are of greater interest to us. They create an almost natural speech environment. O.B. Tarnopolskyi, O. Zubchenko, S. Nikolayeva and others dealt with the problem of using audio and video technologies in the educational process in their scientific researches.

Learning to speak is one of the main goals of foreign language communication learning. But to master speaking is associated with great difficulties. These difficulties are due to the complexity of a speech expression creating process. It requires the motive for the statement presence. To create foreign language communication motivation in educational process, it is necessary to use the situation, that is, the circumstances where there is the speaker and also his need to speak.

It is known that a foreign language learning student has already had a fully developed adult mindset and rather poor means of communication skills that he can use. It is believed that it is very

important to conduct serious systematic work using undubbed video materials at this stage. For a long time, in the methodology of foreign languages teaching, oral speech was considered only as a means of teaching various aspects of speech. Nowadays, the development of oral speech as a type of speech activity is becoming one of the urgent tasks of education. Various forms of dramatization, including improvisations and role-playing games, discussions, etc., are an adequate technique for teaching speaking. But the system of exercises on the use of speech means development problem or such methods of work that enable the teacher to train students and mobilize oral speaking knowledge, abilities and skills to express their own thoughts and feelings still remains a problem. It is believed that it is impossible to achieve unprepared oral speech based on training exercises alone. Therefore, exercises for the development of speaking skills should be realistically motivated. These are the so-called productive exercises, exercises that “simulate” communication in situations of natural communication (for example, a role-playing or business game) and authentic (uttering “from yourself”, for example, in a discussion). Their goal is to teach students coherent expression without relying on an example, without verbal supports. It is about transferring the problems discussed to the student’s own experience and his life knowledge. All attention in such exercises is oriented only on the content and not to the speech form of the statement in order to learn it. The use of authentic video materials in institutions of higher education is precisely designed to create such conditions, that is, not to provide support, but to engage students to a conversation, discussion, and debate. It should be related to the general methodology and didactic principles of foreign language learning in institutions of higher education entire course. Authentic materials are materials that have not been created or edited for language learners. Exposure to authentic materials enables language learners to connect with real language, real speaking situations, which can be a great motivational factor. These materials help to realize that there is a community of users who live this life, communicate this language, and have a certain set of speech and non-speech behavior.

Every educational institution strives to have a video library with authentic, undubbed materials in English. No one doubts the effectiveness of using such materials in foreign language learning. But until now, there are no universal methodical developments for working with them. The very process of developing such materials is very time-consuming and takes a lot of time. Therefore, the process of viewing such

films, videos, and video fragments remains largely a passive process. In the best case, students simply look at them without a specific goal, and perhaps remember a couple of expressions that are interesting to them. So, it is suggested getting acquainted with the methodology of work using video materials.

Audio and video material from a foreign language, more than any other medium, contributes to the creation of a speech environment, which is so lacking in the acquisition of a foreign language. Of course, the broadcast environment created with the help of video is inferior to the natural environment in terms of quantity. But a natural broadcasting environment is difficult or unattainable, and video material can be used in any educational institution. However, it is not only about this. Audio video material is not a spontaneous, disorderly, random speech activity, but an organized, typified, adjusted according to the requirements of the program and the real capabilities of the educational institution and, at the same time, a natural speech environment. Another advantage of video material is that it can be used at all stages of training.

It is believed that not just any authentic material can be used for language learning, it should be selected according to certain requirements based on its importance and potential difficulties for mastering. First of all, it is necessary to choose the genre of the material, which should correspond to the students age and interests, cultural ideas, it is also necessary to consider the meaningful, the content appropriateness, necessary linguistic phenomena evidence, the speech fluency, articulation clarity etc. Video materials should be enriched by sociocultural and sociolinguistic material and, in addition, the theme should correspond to the study program. The success of video lesson depends on the students' activity and language practice. Therefore, the review should be active and this activity should be well prepared.

There are several basic methods of using video for the students' speaking skills improvement:

1. Silent viewing. (Sound off / picture on). Students can watch the film and try to voice what is happening on the screen. Then, the sound is turned on and the students compare what is actually happening on the screen with what they have created.

2. Sound only. (Sound on / picture off). In this type of exercise, students have to predict what is happening on the screen based on what they hear.

3. Freeze frame. Pause can be pressed when students are to learn words, answer the questions, produce the speech.

4. Sound and image are on. (Normal viewing)

5. Viewing a passage with a broken logical order of events.

6. Delimited viewing (one group sees only the image with the sound turned off, the other only hears the sound with the image turned off) (Федоренко, 2008).

The teacher must provide students with viewing sheets, which contain tasks for viewing, questions that students must answer during viewing, as well as tasks after viewing and exercises. After watching, students should self-assess their ability to understand the film, based on the correctness of their answers to these questions, which stimulate real communication.

The lesson should be structured so that the students practice their active communication. It is presented the types of work aimed at unprepared oral communication:

1. Discussion (discussion of some controversial issue) where students are divided into two or more groups and a debatable statement is presented. One group prepares arguments in favor of this statement, the other – on the contrary. The number of arguments should be limited, and the time to prepare for the discussion is also limited. One representative from each team begins to speak, according to the number of arguments and in a certain sequence. At the end of the discussion, teacher and students make a conclusion about the effectiveness of the discussion.

2. Debate (as a team role-playing intellectual game), the aim of which is to prove any statement with arguments. The group should be divided into two or more groups; a conflicting statement taken from the film is given to students. Each group presents “for” and “against” arguments to the given statement. One representative is chosen to present the group arguments.

3. Interview (as a conversation between an interviewer and a respondent) where students work mainly in pairs. One of them is the host of a television show, and the other is one of the main characters of the film. The task of the interviewer is to ask provocative questions about the video material.

4. Dramatization (as a role-playing of certain educational material), where students are asked to take main characters chairs, where they role-play a certain scene of the film.

5. Oral commentary (as an expression of one's attitude to a certain material, situation, fragment), in which students are asked to comment on the scene, behavior, characters' mood, expressing their attitude to it.

6. Problem solving (as a situational speech), where students are asked to find a problem solution or specific situation faced by the characters of the film way out.

7. Role-playing or business game (as an imitation of a certain speech process, such as a press conference, where part of the group roleplays of the main characters of the film, and the other part – reporters of different magazines).

8. “Round table” (as a form of public discussion or coverage of certain issues, when the participants feel equal) for coverage and discussion by the participants of the educational process of a certain situation or problem.

9. A discussion in which students are asked to discuss how a particular phrase characterizes the film hero.

Conclusions. The described series of exercises is aimed at developing students’ speech activity. Such exercises contribute to the development of the

students’ imagination, the creative abilities formation, as well as activate thinking. Our experience shows that even having a limited active vocabulary is not an obstacle for expressing students’ attitude to what they see and hear, commenting on facts, organizing discussion, establishing social contacts, that is, communicating in natural communication conditions.

Therefore, the increase in the number of contacts among representatives of different cultures is the cause and effect of foreign language as a means of international communication ever wider use. The use of authentic video materials provides an opportunity to get acquainted with the culture of learning language and makes the learning process more effective and closer to real live communication.

BIBLIOGRAPHY

1. Донец П.Н. Основы общей теории межкультурной коммуникации. Харьков : ШТрих, 2001. 384 с.
2. Корніяка О.М. Вивчення розвитку комунікативної компетентності студентів. *Психолінгвістика*. 2009. Вип. 3. С. 60–69. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32305853.pdf>
3. Корніяка О.М. Психологія комунікативної культури школяра: монографія. Київ : Міленіум, 2006. 336с.
4. Кравченко О.В. Сучасна культурологія: актуалізація теоретико-практичних вимірів : монографія. Київ : Ліра-К, 2019. 308 с. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Volkov_Serhii_Mykhailovych/Suchasna_kulturolohiia_aktualizatsiia_teoretyko-praktychnykh_vymiriv.pdf
5. М’язова І.Ю. Особливості тлумачення терміну «міжкультурна комунікація». *Філософські проблеми гуманітарних наук*. 2006. Вип. 8. С. 108–113.
6. Рудь М.В. Формування громадянських якостей старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи (в умовах полікультурного регіону) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2002. 248 с.
7. Сарновська С.О. Сучасна соціальна комунікативна культура (філософсько-методологічний аналіз) : автореф. ... дис. канд. філос. наук : 09.00.03. Київ, 2000. 18 с.
8. Федоренко Ю.П. Використання недубльованих відео матеріалів як засіб розвитку міжкультурної комунікації майбутнього вчителя. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова*. Київ, 2008. Вип. 6(11). С. 57–60.
9. Шейлз Джо. Комунікативність в навчанні іноземних мов. Рада з культурного співробітництва. *Проект № 12 «Вивчення та викладання іноземних мов»*. Рада Європи Прес, 1995. 24 с.
10. Lado R. Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers. Ann Arbor (MI) : University of Michigan Press, 1957. 141 p.
11. Lin M. Is There an Essential Difference between Intercultural and Intracultural Communication? *Intercultural Communication*. 2003–2004. № 6. URL: <http://www.immi.se/intercultural/nr6/lin.htm>.
12. Samovar L. Porter R. Intercultural Communication. *Reader*. 1994. № 7.

REFERENCES

1. Donets P.N. Osnovyi obschey teorii mezhkulturnoy kommunikatsii. [Fundamentals of the general theory of intercultural communication] Harkov : Shtrih. 2001. 384 p. [in Russian]
2. Korniiaka O.M. Vyvchennia rozvytku komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv. [Investigation of students’ communicative competence development]. *Psycholinguistics*. 2009. № 3. P. 60–69. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32305853.pdf> [in Ukrainian].
3. Korniiaka O.M. Psykholohiia komunikatyvnoi kultury shkoliara: monohrafiia. [Pupils’ communicative culture psychology: monograph]. Kyiv : Milenium. 2006. 336 p. [in Ukrainian].
4. Kravchenko O.V. Suchasna kulturolohiia: aktualizatsiia teoretyko-praktychnykh vymiriv: monohrafiia / za redaktsiieiu Yu.S. Sabadash [Modern cultural studies: actualization of theoretical and practical dimensions: monograph]. Kyiv : Lira-K. 2019. 308 p. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Volkov_Serhii_Mykhailovych/Suchasna_kulturolohiia_aktualizatsiia_teoretyko-praktychnykh_vymiriv.pdf [in Ukrainian].
5. Miazova I.Yu. Osoblyvosti tлумachennia terminu “mizhkulturna komunikatsiia” [Peculiarities of the interpretation of “intercultural communication” term]. *Filosofski problemy humanitarnykh nauk*. 2006. № 8. P. 108–113 [in Ukrainian].
6. Rud M.V. Formuvannia hromadianskykh yakosteï starshoklasnykiv u navchalno-vykhovnomu protsesi zahalnoosvitnoi shkoly (v umovakh polikulturnoho rehionu) [The formation of civic qualities of high school students in the educational process of a comprehensive school (in the conditions of a multicultural region)] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.05. Luhansk, 2002. 248 p. [in Ukrainian].

7. Sarnovska S.O. Suchasna sotsialna komunikatyvna kultura (filosofsko-metodolohichniy analiz) [Modern social communicative culture (philosophical and methodological analysis)] : avtoref. ... dys. kand. filos. nauk : 09.00.03. Kyiv. 2000. 18 p. [in Ukrainian].
8. Fedorenko Y.P. Vykorystannia nedublovanikh video materialiv yak zasib rozvytku mizhkulturnoi komunikatsii maibutnoho vchytelia [The use of undubbed video materials as a means of future teacher's intercultural communication development]. Kyiv : Vydavnytstvo NPU im. M.P. Drahomanova, 2008 № 6(11). P. 57–60 [in Ukrainian].
9. Sheilz Dzho. Komunikatyvnist v navchanni inozemnykh mov. [Communicativeness in foreign languages learning]. Rada z kulturnoho spivrobitnytstva. Proekt № 12 “Vyvchennia ta vykladannia inozemnykh mov”. Rada Yevropy Pres. 1995. [in Ukrainian].
10. Lado R. Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers. Ann Arbor (MI) : University of Michigan Press, 1957. 141 p.
11. Lin M. Is There an Essential Difference between Intercultural and Intracultural Communication? *Intercultural Communication*. 2003–2004. № 6. URL: <http://www.immi.se/intercultural/nr6/lin.htm>.
12. Samovar L. Porter R. Intercultural Communication. *Reader*. 1994. № 7.

Людмила ЧЕРЕДНИК,

orcid.org/0000-0001-9589-8041

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри українознавства, культури та документознавства

Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

(Полтава, Україна) *ludmila.cherednik@gmail.com*

«ФАКТОР ЧЕРЧИЛЛЯ» БОРИСА ДЖОНСОНА ЯК ЖАНРОВА МОДЕЛЬ ПУБЛІЦИСТИЧНОЇ БІОГРАФІЇ

Статтю присвячено дослідженню книги англійського політика, прем'єр міністра Великобританії (липень 2019 р. – жовтень 2022 р.) Боріса Джонсона «Фактор Черчилля. Як одна людина змінила історію», що стала справжнім бестселером в Україні під час російської агресії. Авторка розглядає твір Б. Джонсона з погляду жанрової моделі публіцистичної біографії відомої історичної особистості, окреслює проблематику твору, ділиться роздумами про причини популярності твору в умовах тривожного українського сьогодення. У науковому дослідженні презентовано аналіз низки наукових праць щодо цього питання з метою визначення сутності терміна «публіцистична біографія» та його дефініції з погляду українських і зарубіжних учених, з тим щоб у сучасному літературознавстві існують різні підходи до визначення біографічного тексту. Наголошується, що у літературній біографії поєднуються різні жанри, тому саме цей факт дозволяє говорити про метажанрову природу біографічних творів. Розглядається також журналістська, політична й сучасна міжнародна діяльність Б. Джонсона, особисті якості британського політика, причини, що спонукали його обрати для наслідування образ Вінстона Черчилля. У статті проводяться паралелі між діяльністю В. Черчилля і самого Б. Джонсона, який звіряв усе своє буття відповідно до вчинків свого кумира, захоплення особистістю якого проніс крізь усе життя. Зі сторінок біографічного твору Черчилль постає як людина надзвичайно смілива, красномовна й глибоко гуманна, як незрівнянний стратег і далекоглядний політик. З-поміж проблем, піднятих у книзі англійського автора, надзвичайно важливим є питання щодо ролі особистості в історії. Науковиця звертає увагу на використання у творі багатого фактичного матеріалу, зокрема це неопубліковані архівні джерела, особисті документи з «Архіву Черчилля», опубліковані праці Вінстона Черчилля, щоденники, мемуари, монографії тих, хто писав про видатного політика, посилання на спогади онуків Черчилля – Ніколаса Соумза та Селії Сендіз. Усе це разом з вираженням авторського ставлення до героя й створює неповторний настрій книги.

Ключові слова: публіцистична біографія, жанрова модель, метажанр, проблематика, бестселер.

Lюдмила CHEREDNYK,

orcid.org/0000-0001-9589-8041

PhD (Philology),

Associate Professor at the Department of the Ukrainian Studies, Culture and Documentation

National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"

(Poltava, Ukraine) *ludmila.cherednik@gmail.com*

“THE CHURCHILL FACTOR” BY BORIS JOHNSON AS A GENRE MODEL OF PUBLIC BIOGRAPHY

The article is devoted to the study of the book by the English politician, Prime Minister of Great Britain (July 2019 – October 2022) Boris Johnson «The Churchill Factor. How one person changed history», which became a bestseller in Ukraine during the Russian aggression. The author considers B. Johnson's work from the point of view of the genre model of a journalistic biography of a famous historical figure, outlines the problems of the work, shares her thoughts on the reasons for the popularity of the book in the conditions of the disturbing Ukrainian present. The scientific study presents an analysis of a number of scientific works on this issue with the aim of determining the essence of the term «journalistic biography» and its definition from the point of view of Ukrainian and foreign scientists, since in modern literary studies there are different approaches to the definition of a biographical text. The journalistic, political and contemporary international activities of B. Johnson, the personal qualities of the British politician, the reasons that prompted him to choose the image of Winston Churchill for imitation are also considered. The article draws parallels between the activities of V. Churchill and B. Johnson himself, who brutalized his entire existence in accordance with the actions of his idol, whose admiration for the personality carried through his entire life. From the pages of the biographical work, Churchill appears as an extremely brave, eloquent and deeply humane person, as an incomparable strategist and far-sighted politician. Among the problems raised in the book of the English politician, the question of the role of the individual in history is extremely important. The scientist draws attention to the use of a wealth of factual material in

the book, including unpublished archival sources, personal documents from the «Churchill Archive», published works of Winston Churchill, diaries, memoirs, monographs of those who wrote about the outstanding politician, references to the memories of Churchill's grandchildren. All this, together with the expression of the author's attitude towards the hero, creates a unique mood of the book.

Key words: *journalistic biography, genre model, metagenre, problem, bestseller.*

Постановка проблеми. Вінстона Черчилля вважають однією з найвизначніших постатей ХХ століття. Він досі популярний, як у Великій Британії, так і в усьому Західному світі, де його розглядають як звитязного лідера часів війни, що відіграв значущу роль у захисті європейської ліберальної демократії проти поширення фашизму. За результатами сучасних опитувань його називають одним із найважливіших британців в історії.

Багато західних авторів писали про нього книги, наприклад: Джон Колвілл «Даунінг-стріт. Щоденники. 1939–1945» (записи щоденника одного з найближчих помічників Черчилля у роки війни) (Берлін, 1988), Джон Чармлі «Черчилль. Кінець легенди» (критична біографія) (Берлін, 1997), Девід Каннадін «Вінстон Черчилль. Шукач пригод, монархіст, державник» (Берлін, 2005), Джон Рамсен «Людина століття» (Вінстон Черчилль і його легенда, починаючи з 1945) (Лондон, 2003), Богуслав Волошанський «Таємна війна Черчилля» та багато ін. Деякі з цих творів було перекладено українською, зокрема: «Спогади про Другу світову війну», написані В. Черчиллем (2018), К. Міллард «Герой імперії [Черчилль В.]» (2018), Себастьян Гаффнер «Черчилль. Біографія» (2019), М. Гілберт «Черчилль. Біографія» (2019) та ін.

Не менш багатою є й фільмографія про сера Вінстона Черчилля. З-поміж відомих фільмів, де він виступає як один із головних персонажів, слід назвати такі: «Молодий Вінстон» (1972), «Насувається буря» (1974), «Назустріч шторму» (2009), «Король говорить» (2010), «Секрет Черчилля» (2016), «Черчилль» (2016), телесеріал «Корона» (2016), «Темні часи» (2017).

У 2014 році, коли на Сході Європи, в Україні, розпочав свою військову загарбницьку ходу знавісний до усього гуманного й демократичного реінкарнований російський імперіалізм путінського зразка, в Лондоні побачила світ чергова книга місцевого політика-консерватора (тоді ще мера столиці, а згодом – прем'єр міністра), професійного журналіста Бориса Джонсона «Фактор Черчилля. Як одна людина змінила історію». Після виходу твору ні сам автор (попри свій егоцентризм, амбіційність та політичне чуття), ані широкий загал не могли передбачити її назрілу надзвичайну актуальність, навіть у дечому пророчий характер, як для самого Джонсона, Британії, так і Європи й світу загалом.

На теренах України вона з'явилася в перекладі у 2019 році, а в 2022, із самого початку російської вторгнення, стала справжнім бестселером. Чим це можна пояснити? У книзі багато паралелей із сучасними подіями в Україні, що викликані російською агресією. Під час двобою сил добра і зла, який зараз переживають всі українці, знову й знову постає проблема наявності такої особи-лідера, яка була б здатна додати динамізму суспільно-політичним процесам розвитку держави на внутрішньому і зовнішньому рівнях. Як бачимо, проблеми, порушені у книзі, набувають нині актуального звучання.

Аналіз досліджень. Книга Б. Джонсона є прекрасним зразком публіцистичної біографії відомої історичної особи. Такі твори, як відомо, часом під тиском різних чинників, як історичних, так і соціальних, то актуалізуються, то відходять на периферію, однак постійна потреба публіцистики в «олюдненні» описуваних реалій життя суспільства робить біографічний дискурс стабільно затребуваним.

Велика заслуга в дослідженні цього питання належить багатьом відомим українським вченим, а саме: О. Галичу, Г. Грегуль, Г. Маслюченко, Б. Мельничуку, І. Савенко, С. Сіверському, Т. Черкашиній, Л. Якименко та ін.

Метою нашого дослідження є аналіз книги англійського політика Б. Джонсона як одного із зразків сучасної публіцистичної біографії, окреслення її проблематики, що уможливить зрозуміти причини її популярності в умовах українського сьогодення.

Виклад основного матеріалу. Насамперед варто зазначити, що в сучасному літературознавстві існують різні підходи до визначення біографічного тексту. Так, дослідники М. Воронова та І. Аньєс стверджують, що біографія є цілком самостійним жанром. Зокрема, у книзі «Підручник із журналістики: Пишемо для газет» (2013) І. Аньєса читаємо: «Біографія – це портрет цілого життя людини... Тут важливо відстежити визначальні факти, які стали віхами на життєвому шляху, вписуючи їх у контекст... Стиль написання <біографії> може бути «сухим», з наведенням голих фактів, або ж, навпаки, її можна писати як оповідання, із залученням цитат та цікавих історій» (Аньєс, 2013: 315). Тоді як літературознавці Н. Торкут і В.Марінеско, аналізуючи біографічний дискурс,

пропонують розглядати біографію як метажанр, мотивуючи свої погляди тим, що твори біографічного характеру пишуться в різних жанрах і, безумовно, «біографічна модальність суттєво впливає на природу» цих жанрів (Торкут, Марінеско, 2013: 5).

Складно не погодитися з тими літературознавцями, які розглядають літературну біографію як міждоєво жанрове утворення. Так, однією із важливих її жанрових рис є «творче змалювання життєвого шляху конкретно-історичної особи, реалізоване на основі справжніх документів і подій свого часу з глибоким зануренням письменника в її духовність і внутрішній світ, соціальну та психологічну природу історичних діянь» (Лексикон загального та порівняльного літературознавства, 2001: 299).

Варто також наголосити, що проста констатація фактів життєпису людини і їхній виклад у хронологічній послідовності швидше зацікавить дослідника чи мотивованого читача, ніж звичайну пересічну людину. Водночас не слід захоплюватися й лише цікавими деталями чи історіями, що перетворить написане в оповідання чи нарис. Тобто, твори біографічного спрямування потребують ретельного відбору фактів, «вираженні змісту в уже сформованих жанрових моделях», що й «зумовлює «мімікрію» як самого біографічного дискурсу, так і тих жанрів, у межах яких він починає функціонувати» (Харитоненко, 2017: 151).

Звернімося до книги Боріса Джонсона і декілька слів скажемо про самого автора, чия постать вже досить давно привертає увагу загалу не лише в Британії, але й далеко за її межами. Талановитий журналіст, публіцист, письменник, продюсер, політик, державний діяч – головні, але далеко не єдині чесноти, якими, окрім ексклюзивної зачіски, а також скандального приватного життя, виділяється 77-й прем'єр-міністр Великої Британії. Боріс здобув освіту в провідних навчальних закладах Британії, як-то Ітон та Оксфорд. Хоча й розпочинав він навчання в Європейській школі в Брюсселі. Ці обставини фактично й визначили його партійну приналежність та відкрили можливості для початку політичної кар'єри. Водночас молодий журналіст, який з університетської лави брав активну участь у студентському самоврядуванні, не поспішав з діяльністю в політиці, співпрацюючи з провідними британськими ЗМІ, з-поміж яких були «The Times», «The Daily Telegraph», «Spectator» та BBC. Характерний «сенсаційний» стиль подачі матеріалу, який не гребував нерідко штучним посиленням потрібних акцентів, дозволив завоювати особисту попу-

лярність. Наприклад, відомо, що сама Маргарет Тетчер, 71-й прем'єр-міністр Великої Британії, «залізна леді», називала його своїм улюбленим журналістом. Крім того, Джонсон набув значний політичний досвід: депутат Палати общин, мер Лондона, міністр закордонних справ в уряді Терези Мей. Політичний досвід, комунікативні здібності, харизматичність, вагомі позиції в керівництві консерваторів і, звісно, Brexit, дозволили Джонсону зійти на вершину англійського політикуму. Для українського загалу Боріс Джонсон порівняно нещодавно став відомим не лише як політик, але й автор виданих українською мовою популярних історико-публіцистичних праць «Омріяний Рим» і «Фактор Черчилля». Саме остання праця дала привід західній пресі характеризувати Джонсона за його сучасну міжнародну діяльність, спрямовану на протистояння агресії росії, як «нового Черчилля». Така висока проміжна оцінка роботи британського прем'єр-міністра, який сам для себе по суті обрав образ для наслідування та орієнтир в державницькій праці, змушує провести певні історичні паралелі між діяльністю обох діячів.

У двадцяти трьох розділах книги Боріс Джонсон детально аналізує досягнення й помилки Черчилля, міфи, що супроводжували цього політичного діяча. Із перших же сторінок твору відчувається захоплення автора особистістю свого героя, яке він проніс крізь усе життя: *«Ще зовсім малим я був абсолютно переконаний у тому, що Черчилля цілком можна вважати найвеличнішим державним діячем з усіх, кого породила Британія. Уже з ранніх літ у мене сформувалося чітке уявлення щодо його досягнень: усупереч усьому, подолавши одну з найогидніших тираній в історії світу, він привів мою країну до перемоги»* (Джонсон, 2022: 7).

Крок за кроком Джонсон прослідковує, як особистість Черчилля та його діяльність впливали на розвиток Британії й тодішню світову спільноту. На його глибокі переконання, Черчилль *«був ключовою особою в процесах, що заклали підвалини підвищення добробуту на початку ХХ століття. Сприяв отриманню британськими робітниками центрів працевлаштування, страхування у разі безробіття, перерви на чай. Винайшов танк, започаткував Королівські повітряні сили та відіграв вирішальну роль у бойових діях Першої світової війни, які врешті-решт здобули його країні перемогу»* (Джонсон, 2022: 12). Саме завдяки зусиллям Черчилля, який був прем'єр-міністром Великої Британії у роки Другої світової війни, вдалося укласти договір британського та американського лідерів про ленд-ліз. *«Вінстон Черчилль*

був незмінною фігурою у процесі заснування Ізраїльської держави(та інших країн), уже не кажучи про участь у кампанії з об'єднання Європи» (Джонсон, 2022: 12).

Джонсон зобразив Черчилля як незрівнянного стратега, людину надзвичайно сміливу, красномовну й глибоко гуманну. Безстрашний на полі бою, один із найкращих ораторів усіх часів (його афоризми та висловлювання увійшли в історію та цитуються мільйонами людей і дотепер), лауреат Нобелівської премії з літератури, Вінстон Черчилль спростував думку, що історія – це місце дії великих знеособлених сил. Життя його є доказом того, що одна людина – відважна, геніальна, визначна – може впливати на світовий лад.

Значимо, що ця книга не лише про те, як Черчилль визначив місце Великої Британії у Другій світовій війні та не дав країні піддатися агресору, а також і про особистість сера Вінстона як простої людини зі своїм життям та проблемами, які траплялися на шляху.

У творі поставлено важливу проблему щодо ролі особистості в історії. У кінці книги автор, підсумовуючи свою розповідь, чітко окреслює чинники, за якими визначається ця роль. Для відповіді на актуальне в усі часи запитання він згадає й інших діячів, які чинили грандіозний вплив на історію: Ленін, Гітлер, Сталін та інші диктатори ХХ століття. Але, на думку Джонсона, у пам'яті людей залишаються тільки ті, *«чия рішучість була спрямована на добро, хто власноруч перехилив шальки терезів долі у бік свободи та надії»* (Джонсон, 2022: 364). І саме гуманність вчинків особистості й розкриває її роль у суспільстві. Тоді, у далекому 1940 році, на думку Джонсона, *«існувала тільки одна людина, яка мала Фактор Черчилля, і, згаявши чимало часу на обмірковування цього питання, я твердо підтримую позицію тих, хто вважає, що не існувало нікого, навіть віддалено схожого на нього, ані до того, ані після»* (Джонсон, 2022: 365).

Прикметно, що у книзі презентовано багатий фактичний матеріал: неопубліковані архівні джерела, особисті документи з «Архіву Черчилля», опубліковані праці Вінстона Черчилля, щоденники, мемуари, монографії тих, хто писав про видатного політика, посилання на спогади онуків Черчилля – Ніколаса Соумза та Селії Сендіз. Усе це разом з вираженням авторського ставлення до героя й створює неповторний настрій книги.

Варто підкреслити, що політики, медійники знаходять багато точок перетину між Борисом Джонсоном та його кумиром: цілеспрямованість у політичній боротьбі (справа брекситу), увага до

глобальних проблем сьогодення, вірність непохитності свободи і демократії у протистоянні тиранії, насамперед, російській, ораторська майстерність, у якій він намагається постійно самовдосконалюватись, сміливість і безстрашність, прагнення завжди бути в центрі подій, красномовним свідченням чого є три візити до Києва. Перший, несподіваний, відбувся 9 квітня 2022 року, коли театр бойових дій на півночі України був ще доволі близьким. Усі ці чинники уможливають говорити про «фактор Джонсона», вихованого на діяльності Вінстона Черчилля.

У час, коли наша держава мужньо бореться з російськими агресорами, відстоюючи не тільки свободу, а й демократію в усьому світі, зарубіжні масмедіа неодноразово вже називали Президента Володимира Зеленського «українським Черчиллем», «Черчиллем у футболці». За аналогією до назви книги прем'єр-міністра Великої Британії медійники вибудували таку тріаду: «фактор Черчилля» – «фактор Джонсона» – «фактор Зеленського». І це не є випадковістю, оскільки український президент проводить діяльність, що дуже схожа на роботу сера Вінстона Черчилля. Зарубіжні журналісти досить часто зазначають, що «своєю здатністю чітко, коротко і яскраво доносити думки в кризові моменти він вселяє в людей впевненість і заспокоює їх» (Сігал, 2022). Потужні меседжі, лаконізм, майстерний саунбайт, врахування аудиторії, відкритість у спілкуванні – усе це й дало можливість порівнювати В. Зеленського з Черчиллем. І в цьому криється ще одна відповідь на питання про роль особистості в історії: у критичні моменти розвитку держави найкраще для всіх, коли є лідер, який зможе не тільки об'єднати народ, а й достукатися до світової громадськості. І ми пишаємося, що такий лідер у нас є.

Насамкінець слід підкреслити, що Бориса Джонсона в Україні надзвичайно високо цінують за його надзвичайно потужну підтримку справедливої боротьби українців за свободу, за його сміливість, харизматичність. Його книги читають навіть у бомбосховищах. Красномовним свідченням любові до англійського політика є доброзичливі меми на його адресу, в яких його називають жартома «Борисом Джонсоноюком». Так українці переінакшили на український кшалт його нікнейм у соціальній мережі Instagram (borisjohnsonuk). Крім того, нещодавно у мережі з'явився трек, присвячений Борису Джонсону «Добрий день, Everybody!» – це фіт з українським блогером, коміком з Івано-Франківщини Василем (Копчук), у якому є такі рядки: «А прем'єр Джонсонок Борис танки гриз як барбарис». Як написали автори трека –

це «прояв поваги команди МЮСЛІ UA найпозитивнішому політику світу та найбільшому другу всього українського народу» (Танки гриз як барбарис, 2022).

Висновки. Отже, детальний аналіз книги Боріса Джонсона «Фактор Черчилля. Як одна людина змінила історію» уможливив дослідити низку проблем.

У сучасному літературознавстві сформувалися різні підходи до визначення жанрового потенціалу біографічного тексту. Як правило, літературна біографія передбачає «життєпис відомої історичної персони, зроблений іншою особою з опорою на документи, свідчення і соціокультурні та історичні факти того часу» (Марінеско, 2012). Крім того, цим творам притаманне занурення у внутрішній світ зображуваної особи, певні авторські рефлексії з метою зацікавити читача. Вагома роль у біографіях, безумовно, належить документам, що допомагають відтворити історичну епоху. Тобто, у літературній біографії поєднуються різні жанри, що й дозволяє говорити про метажанрову природу цих творів.

Книга Б. Джонсона «Фактор Черчилля» присвячена видатному британському політику ХХ століття серу Вінстону Черчиллю. У творі представлено багатий документальний матеріал,

що допомагає авторові відтворити складні історичні суспільні колізії, у які довелося жити герою. В оповідь органічно вплітаються авторські роздуми про великого британця, уривки із його листів, промов, висловів сучасників, спогадів онуків. Усе це разом дозволило відтворити внутрішній світ героя, передати його дух, зробити образ зримим і хвилюючим для читачів.

Варто відзначити чудовий переклад твору українською мовою, зроблений Юрієм Гіричем.

У статті також проводяться паралелі між Джонсоном та його героєм, що ще раз підтверджує неординарність особистості самого автора. Також продемонстровано реакція суспільства ХХІ століття на особистість Черчилля й окреслено чинники його популярності в умовах сьогодення.

Одним із показників актуальності особистості В. Черчилля в умовах воєнної української реальності є той факт, що Президента України порівнюють з цим відомим політиком. Це дозволяє зробити висновок, що «фактор Черчилля» не є випадковим явищем в історії. Тяжкі часи вимагають появи діячів такого рівня, яким був Вінстон Черчилль.

Книга Боріса Джонсона є ще одним промовистим підтвердженням актуальності жанру публіцистичного портрету, який потребує свого подальшого вивчення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аньєс Ів. Підручник із журналістики: Пишемо для газет. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2013. 544 с.
2. Джонсон Б. Фактор Черчилля. Як одна людина змінила історію / пер. з англ. Ю. Гірича. Харків : Віват, 2022. 400 с.
3. Лексикон загального та порівняльного літературознавства / голова ред. А. Волков. Чернівці : Золоті литаври 2001. 634 с.
4. Марінеско В. Літературна біографія як жанрова модель: особливості еволюції, атрибутивні та модусні ознаки. *Наукові праці. Філологія. Літературознавство*, 2012. № 181. Т. 193. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis
5. Сігал Едвард. Український Вінстон Черчилль. Як Зеленському вдається говорити так, щоб його слухав увесь світ. URL: [https://forbes.ua/ru/inside/ukrainskiy-vinston-cherchill-yak-zelenskому-vdaetsya-govoriti-tak-shchob-yogo-sluhav-ves-svit-06032022-4257](https://forbes.ua/ru/inside/ukrainskiy-vinston-cherchill-yak-zelenskому-vdaetsya-govoriti-tak-shchob-yogo-sluhav-uvесь-svit)
6. «Танки гриз як барбарис»: автори хіта про Зеленського та Джонсона. URL: <https://zahid.espresso.tv/tanki-griz-yak-barbaris-avtori-khita-pro-zelenskogo-ta-frankivskiy-blogger-vipustili-trek-pro-dzhonsona>
7. Торкут Н. М., Марінеско В.Ю Біографістика як метажанр: спроба теоретико-літературної ідентифікації феномена. *Держава та регіони. Серія: Гуманітарні науки*. 2014. № 4. С. 4–11.
8. Харитоненко Олена. Жанрові грані біографічного дискурсу у сучасній періодиці. *Журналістика*. 2017. Вип. 16 (41). С. 150–171.

REFERENCES

1. Anies Iv. Pidruchnyk iz zhurnalistyky: Pyshemo dlia hazet [Journalism textbook: We write for newspapers]. Kyiv : Vydavnychiy dim "Kyievo-Mohylianska akademiia", 2013. 544 s. [in Ukrainian].
2. Dzhonson B. Faktor Cherchyllia. Yak odna liudyna zminyla istoriiu [The Churchill factor. How one person changed history]. Kharkiv : Vivat, 2022. 400 s. [in Ukrainian].
3. Leksykon zahalnoho ta porivnialnoho literaturoznavstva [Lexicon of general and comparative literature]. Chernivtsi : Zoloti lytavry, 2001. 634 s. [in Ukrainian].
4. Marinesko V. Literaturna biohrafia yak zhanrova model: osoblyvosti evoliutsii, atrybutyvni ta modusni oznaky [Literary biography as a genre model: features of evolution, attributive and modus signs]. *Naukovi pratsi. Filolohiia. Literaturoznavstvo* [Scientific works. Philology. Literary studies]. 2012. № 181. Vol. 193. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis [in Ukrainian].

5. Sihal Edvard. Ukrainskyi Vinston Cherkhyll. Yak Zelenskomu vdaietsia hovoryty tak, shchob yoho slukhav uves svit [Ukrainian Winston Churchill. How does Zelensky manage to speak so that the whole world listens to him]. URL: <https://forbes.ua/ru/inside/ukrainskiy-vinston-cherchill-yak-zelenskomu-vdaetsya-govoriti-tak-shchob-yogo-slukhav-ves-svit-06032022-4257> [in Ukrainian].

6. «Tanky hryz yak barbarys»: avtory khita pro Zelenskoho ta Dzhonsona [«Tanks were gnawed like barberry»: the authors of the hit about Zelenskyi and Johnson]. URL: <https://zahid.espreso.tv/tanki-griz-yak-barbaris-avtori-khita-pro-zelenskogo-ta-frankivskiy-bloger-vipustili-trek-pro-dzhonsona> [in Ukrainian].

7. Torkut N. M., Marinesko V.Iu Biohrafistyka yak metazhanr: sproba teoretyko-literaturnoi identyfikatsii fenomena [Biography as a metagenre: an attempt at theoretical and literary identification of the phenomenon]. *Derzhava ta rehiony* [State and regions]. 2014. № 4. S. 4–11 [in Ukrainian].

8. Kharytonenko O. Zhanrovi hrani biohrafichnoho dyskursu u suchasni periodytsi [Genre facets of biographical discourse in modern periodicals]. *Zhurnalistyka* [Journalism]. 2017. Vol. 16 (41). S. 150–171. [in Ukrainian].

УДК 378:004

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/56-4-24>

Віктор ЧЕРНИШОВ,

orcid.org/0000-0002-0960-8464

кандидат філософських наук, доцент,

доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов

Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

(Полтава, Україна) *hum.chernyshov@nupp.edu.ua*

Галина ТАЛОВИРЯ,

orcid.org/0000-0003-2667-8382

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов

Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

(Полтава, Україна) *halyna.talovyria@gmail.com*

ІСТОРІЯ ФОРМУВАННЯ ПІДХОДУ ТА ЗМІСТ МЕТОДИКИ ОБЕРНЕНОГО НАВЧАННЯ

Статтю присвячено історії становлення підходу та змісту інноваційної методики оберненого навчання (*Flipped Classroom* – англ.). З'ясовано, що підхід і методика оберненого навчання виникають на межі другого десятиліття XXI року у США, як відповідь на нові виклики, що постали перед освітянами в результаті збільшення інформаційного навантаження та нових реалій освіти в інформаційному суспільстві. Підхід оберненого навчання, таким чином, оформлюється результатом інтенсивних пошуків нових, більш прийнятних і ефективних методів педагогічної та професійної викладацької діяльності з метою, з одного боку, розширити коло знань, які здобувають учні або студенти, тоді як з іншого – зменшити аудиторне навантаження на учителя або викладача, вивільнити його або її час для опрацювання та обробки нової інформації, кількість якої постійно зростає.

Методика оберненого навчання, порівняно з традиційними методами викладання, передбачає кілька значних інновацій, які дозволяють досягнути балансу у розподілі навчального навантаження як учителів і викладачів, так й учнів і студентів. Змістовне наповнення методики оберненого навчання передбачає оберненість навчального процесу, що розпочинається не з роботи у класі або аудиторії, а з самопідготовки учня або студента, яка має на меті підведення міцного теоретичного ґрунту для класної або аудиторної роботи. Теоретичною ж базою самої методики оберненого навчання виступає ціла низка освітніх теорій та підходів до навчання, що знаходять своє відображення у ключових принципах організації оберненого навчання: чітке визначення і узгодження цілей і завдань навчання, їх вимірюваність з огляду на теорію запам'ятовування і таксономію знання; помірний розподіл навчального матеріалу, його узгодженість із когнітивістикою теорією навчання, помірність у навчанні; підтримка та заохочення взаємодії усіх суб'єктів навчального процесу, узгоджену з конструктивістською теорією навчання. Важливим також є розподіл фаз навчального процесу на передкласну, класну і післякласну.

Ключові слова: інноваційні підходи до навчання, методика навчання, обернене навчання.

Victor CHERNYSHOV,

orcid.org/0000-0002-0960-8464

Ph.D. in Philosophy, Associate Professor,

Associate Professor at the General Linguistics and Foreign Languages Department

National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"

(Poltava, Ukraine) *hum.chernyshov@nupp.edu.ua*

Halyna TALOVYRIA,

orcid.org/0000-0003-2667-8382

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of General Linguistics and Foreign Languages

National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"

Poltava (Ukraine) *halyna.talovyria@gmail.com*

FLIPPED CLASSROOM: THE APPROACH HISTORY AND ITS METHODS

The paper focuses on the history of the Flipped Classroom approach as well as its purpose is to clarify the methods of it. It is clear that the Flipped Classroom approach emerges in the second decade of the twenty-first century in the

USA in response to new challenges encountered and recognised by educators. These challenges include the increasing amount of information load and the new realities of education in the information society. The Flipped Classroom approach, therefore, has developed as a result of an intensive search for more acceptable and efficient methods of pedagogical and professional teaching approaches and methods. Its intention, on the one hand, is to widen the circle of knowledge acquired by students, as on the other hand, to decrease the classroom load for teachers to provide more time for his or her professional development, learning and processing new information, the amount of which is growing continually.

The methods of the Flipped Classroom, in contrast to traditional methods, presupposes a number of significant innovations, which enable to reach a balance distributing the teaching and learning load for teachers and students. The Flipped Classroom approach presupposes the flipping of educational process that starts not with classroom work but with students' self-study training the purpose of which is to lay the firm foundation and provide theoretical grounds for the future classroom activities.

The theoretical basis of the Flipped Classroom methodology is a number of educational theories and approaches to learning, which are contributing to the Flipped Classroom key principles. These principles include clear definition and coordination of learning goals and tasks, their measurability in view of the mnemonic theory and taxonomies of knowledge; moderate distribution of educational material, its consistency with the cognitive theory of learning, moderation in learning; support and encouragement of the interaction of all subjects of the educational process, consistent with the constructivist theory of education. It is also important to divide the phases of the educational process into pre-class, class and post-class.

Key words: *innovative approach to education, education methods, flipped classroom, pedagogy.*

Постановка проблеми. Стрімкий технологічний розвиток інформаційного суспільства та нові запити і виклики у галузі освіти і освітніх технологій у світі, який швидко і практично щоденно змінюється, збільшення інформаційного навантаження та нових реалій у яких опинилися як здобувачі освіти, так і ті, хто їх надає, змушують шукати нових форм педагогічної і викладацької роботи. Одним із найсучасніших підходів є підхід відомий під іменем оберненого навчання. Проте, у вітчизняній літературі історія цього підходу та зміст методики оберненого навчання, лишається значною мірою непроясненою.

Аналіз досліджень. Теоретичний ґрунт даного дослідження складають праці Б. Блума, Дж. Банаса, Дж. Бергмана, А. Велі-Золік, Б. Гзіга, М. Гавриленко, А. Кінг, О. Одінцової, О. Пасічник, А. Самса та інших.

Сучасні дослідники О. Одінцова та М. Гавриленко зауважують: «Перевернутий клас» – це відносно нова технологія навчання, яка на сьогодні успішно розвивається і представляє собою навчальну стратегію та тип змішаного навчання, який змінює традиційне середовище навчання, в основному надаючи навчальний контент онлайн, поза класом. Таким чином стверджується, що «обернене навчання» – це педагогічний підхід, при якому навчання безпосередньо переходить від звичайного середовища навчання групи учнів до окремого, індивідуального, а кінцеве середовище змінюється в динамічне інтерактивне, в якому вчитель веде учнів, коли останні застосовують теоретичні положення, творчо приймаючи участь у вивченні предмету» (Одінцова і Гавриленко, 2020: 148).

Базове ж визначення оберненого навчання є наступним: це сучасний підхід і методика техно-

логічного та педагогічного впливу, які уможливають досягнення кінцевої мети освітнього процесу, а саме – допомогти учням суттєво поглибити їх можливості у навчанні та здобутті знань й заохочує вчителів до більш тісного контакту з учнями.

О. Пасічник визначає: «Обернене навчання – організація навчального процесу таким чином, що учні опрацьовують тему уроку вдома (через відео чи інші навчальні матеріали), а в класі спільно працюють над завданнями (...). Обернене навчання (flipped classroom) – форма змішаного навчання, за якого технології використовуються, як важіль для навчання у класі, дозволяючи вчителю приділити більше часу для спілкування з учнями замість викладання матеріалу. Найчастіше це реалізується через створення вчителем відеороликів, які учні можуть переглядати у позаурочний час» (Пасічник).

Мета статті. Стаття має на меті висвітлити історію становлення підходу та зміст методики оберненого навчання.

Виклад основного матеріалу. Студентоцентричний підхід до навчання є наразі широко розповсюдженою освітньою практикою. Емпіричні свідчення недвозначно доводять його більшу ефективність, порівняно з традиційним освітнім підходом, у центрі якого стояв учитель, а учні розглядалися як пасивні учасники освітнього процесу. Сучасні дослідники освітнього процесу сходяться на тому, що саме суспільна взаємодія та корпоративні освітні методи є ключовими факторами успішного освітнього процесу.

Обернене навчання (*англ.* – flipped classroom) є однією з таких студентоцентричних підходів.

Попри те, що підхід і методика відомі під назвою *Flipped Classroom* оформилися відносно

нещодавно, утім, можна стверджувати, що педагоги, які сповідували ідеали суспільноорієнтованого і студентоцентричного навчання, що включає учнів як дієвих і відповідальних учасників освітнього процесу, завжди практикували подібні освітні методи.

Методика оберненого навчання має, з одного боку, цілком чітко виражені філософські засновки, тоді як з іншого, спирається на практичний досвід який часто проголошується основою підходу. Проте, відомо, що ідеї не виникають із порожнечі, а формуються на певному ґрунті. Ідея підходу оберненого навчання пройшла довгий шлях – в її основі лежить потужний синтез цілого ряду філософських ідей і практичного досвіду.

Філософськими засновками підходу оберненого навчання стали прозріння філософів Античності та Нового часу, найбільш помітними з яких є Античні філософи-ідеалісти – Сократ (469–399 р. до н. е.) і Платон (427–348 р. до н. е.), та філософ-реаліст Арістотель (384–322 р. до н. е.), а за Нових часів – прагматист Джон Дьюї (1859–1952 р.).

Сократ і Платон відомі як представники ідеалізму. Щодо виховання, головною ідеєю, яка зробила помітний внесок у формування підходу оберненого навчання, можна відзначити ідею про те, що будь-яке людське знання не приходить до людини ззовні, а міститься у людській душі, а отже потрібно лише його розкрити. Арістотель, будучи прибічником філософського реалізму, підкреслював зв'язок людського знання та пізнання з осмисленням людиною факту свого буття у світі та безпосередньою життєвою практикою.

У першій половині ХХ століття, у контексті філософії прагматизму, Джон Дьюї сформулював ідею про те, що процес навчання є більш вдалим, якщо його результати досягаються через розв'язання проблем реального життя.

Попри певну філософську конфліктність цих ідей, не можна не зауважити, що певною мірою вони стали основою того підходу, який і є предметом нашого розгляду.

Появу концепту “*Flipped Classroom*”, зазвичай, асоціюють із іменами двох учителів зі штату Колорадо (США) – Джонатана Бергмана та Аарона Замса – та їх книгою “*Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*” – «Оберни свій клас: достукайся до кожного учня у кожному класі щодня» (2012), яка підбила підсумок їх багаторічної праці з оформлення цього концепту. Проте, ще у 2010 році, Д. Пінк, у своїй статті для *The Telegraph* “*Think Tank: Flip-thinking – the new buzz word sweeping the US*” – «Мозковий центр: обернене мислення – нове слівце, що шириться

у США» атрибутував саму назву “*Flipped Classroom*” учителю з Денвера Карлу Фішу.

В основі методики оберненого навчання лежить уявлення про ключові принципи організації навчання, що поєднують цілу низку освітніх теорій та підходів до навчання.

Найбільш вдалу схему, на нашу думку, подає Б. Гзіг, формулюючи три ключові принципи організації навчання за цією методикою:

1. Чітко визначити цілі та завдання навчання – Узгодити їх з бігевіористською теорією навчання

– Визначити конкретні і вимірювані цілі, відповідно до мнемотики “*Abcd*”, що

– Узгоджуються з таксономією знання (наприклад, теорією Б. Блума).

2. Підібрати і робити на прийнятні частини матеріали курсу

– Узгодити їх з когнітивістською теорією навчання, здійснюючи помірне когнітивне навантаження

– Поєднати розмаїття джерел, навчальних методів та технік

3. У процесі навчання здійснювати підтримку та заохочувати взаємодію усіх учасників навчального процесу, узгоджену з конструктивістською теорією навчання

– Поступово збільшувати складність та індивідуалізувати підтримку навчання

У контексті оберненого навчання, завдання зазвичай визначаються у рамках мнемотики (теорії запам'ятовування) відомої як *ABCD*, що фокусується на наступних аспектах:

– (a)udience – аудиторія – учні, студенти,

– (b)ehavior – поведінка,

– (c)ondition(s) – умови,

– (d)egree and desire – ступінь залученості у навчальний процес та бажання.

Визначення чітких завдань навчання необхідне для успішної реалізації курсу. Воно має базуватися на таксономічних принципах (найбільш поширеною є таксономія Бенджаміна Блума). Проте, незалежно від рівня підготовки, надзвичайно важливим є те, щоб учні – ще до початку роботи – чітко усвідомлювали, що вони мають робити і чому це знання є важливим. З цією метою, завдання курсу мають бути повідомлені учням і підкріплені чіткими інструкціями ще на початку роботи (Green, Banas, Perkins, 2017: 11–12).

Організація навчального процесу необхідно містить наступні стадії:

(1) Створення навчальної спільноти – важливо встановити добрі стосунки між учасниками навчального процесу.

(2) Створення навчального середовища – для викладання та навчання.

(3) Розв'язання поточних проблем навчального процесу (наприклад, проблему неналежної поведінки учасників навчального процесу).

Навчальна підтримка: забезпечення та взаємодія учасників навчального процесу здійснюється наступним чином: (1) Лекційний матеріал потрібно розподіляти на невеличкі частини. (2) Поглибити взаємодію між учасниками навчального процесу, залучаючи різноманітні ілюстрації й унаочнення для пояснення матеріалу, що викладається. (3) Додержуватися балансу між обсягом матеріалу та засобами, які уможливають його успішне засвоєння.

Загальні принципи, які є центральними для організації навчання є спільними як для традиційного, так і для оберненого навчання.

Проте, обернене навчання має додаткову організаційну фазу. Головною відмінністю між традиційним і оберненим навчанням є те, що в оберненому навчанні, зміст матеріалів формується у такий спосіб щоб уможливити їх цілковито самостійне опрацювання у позакласний час. Під час же аудиторних занять, час використовують для контролю за виконанням завдань та відповідною реакцією вчителя, який виступає радше у ролі помічника, ніж провідника, а також для групової роботи.

Утім, успішне обернене навчання включає набагато більше, ніж просто опрацювання лекційного матеріалу та іншого контенту у позакласний час.

Практична реалізація трьох ключових принципів методики оберненого навчання передбачає:

1. Чітке визначення цілей та завдань навчання на практичному рівні:

– Розподіл півнів у незалежній позакласовій роботі.

– Ускладнене розуміння завдань курсу на кожному рівні (застосування, синтез, оцінювання) варто поглибити під час роботи у класі.

– Подається під час передкласного інструктажу та поглиблюється у ході класної роботи.

2. Підібрати і робити на прийнятні частини матеріали курсу:

– Зменшити обсяг матеріалу до необхідного, уникати надмірності.

– Зменшити відео- та аудіо-матеріали до 10–15 хвилин, щоб полегшити роботу – уможливити кращі їх перегляд, сприйняття та запам'ятовування.

3. У процесі навчання здійснювати підтримку та заохочувати взаємодію усіх учасників навчального процесу.

– Робота у класі базується на знаннях, отриманих під час передкласного опрацювання наданих матеріалів.

– Підтримка і заохочення учнів відбуваються через їх спілкування з учителем.

Узагальнюючи завдання оберненого навчання, можна сказати, що вони зводяться до позакласних і класних, які у свою чергу включають:

1. Позакласні (самостійні) завдання включають: опрацювання матеріалів курсу. У свою чергу, вона розподіляється на передкласну і післякласну роботи.

2. Класні завдання включають: аудиторну роботу, під час якої учні мають змогу отримати підтримку від учителя та залучитися до командної роботи з іншими учасниками навчального процесу.

Структура підготовки та співпраці у контексті оберненого навчання включає наступні стадії:

До заняття: підготовка, співпраця, передача знань, самостійне опрацювання.

Протягом заняття: активна співпраця, опрацювання матеріалів курсу у співпраці.

Після заняття: осмислення, самостійне опрацювання курсу.

Загальна схема навчання у контексті оберненого навчання включає: (1) фази навчання; (2) навчальну діяльність; (3) навчальну підтримку.

Передкласна робота спирається на задане читання і може включати ознайомлення з записами лекцій; додатковими аудіо та відео матеріалами (подкастом); виконання коротких завдань. Різноманітний доступ до навчальної інформації дозволяє урізноманітнювати навчальний процес; лекційні та додаткові матеріали дозволяють прояснити сутність навчального матеріалу. Проте, лекційний матеріал має бути поділений на частини, освоєння яких має займати не більше 10–15 хв.

Головними особливостями класної навчальної діяльності в оберненому навчанні є навчання у малих групах; обмін інформацією з іншими учасниками освітнього процесу; розв'язання проблемних ситуацій; оцінювання. Ця робота сприяє поглибленню здобутих знань. Колективна робота сприяє структуризації взаємодії, дозволяє надати підтримку та оцінити результати роботи.

Післякласна робота включає виконання завдань, узагальнення та підбиття підсумків навчання. Усі учні отримують відгук від учителя – відповідно, здійснюється оцінювання знань, надаються рекомендації щодо подальшої роботи.

Висновки. Таким чином, підбиваючи підсумок усього вищесказаного, можна зробити висновок, що:

По-перше, незважаючи на те, що методика оберненого навчання оформилася і здобула

широкої популяризації відносно нещодавно, зрештою, вона відображає й узагальнює достатньо давні і традиційні педагогічні практики, але, разом із тим, пристосовує використання цих практик до потреб сьогодення.

По-друге, зміст методики оберненого навчання полягає передусім у зміщенні акценту нав-

чання з класної на позакласну роботу. Учитель або викладач виступають радше у якості інструктора і помічника учня або студента, який має на меті не стільки безпосередню передачу інформації (для цього є навчальні матеріали), скільки допомогу учню або студенту в опануванні матеріалів курсу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Одінцова О.О., Гавриленко М.С. Обернене навчання та виклики сьогодення. *ITM*плюс – 2020* : матеріали III Міжнародної дистанційної науково-методичної конференції. Суми, 2020. С. 148–149.
2. Пасічник О. Обернене навчання. URL: <https://oksanapasichnyk.wordpress.com>
3. Gagné R.M., Briggs L.J., Wager W.W. Principles of Instructional Design (4th ed.). Fort Worth, TX : Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1992. 392 p.
4. Green L.S., Banas J.R., Perkins R.A. (eds.). The Flipped College Classroom Conceptualized and Re-Conceptualized. Cham, Switzerland : Springer, 2017. 261 p.

REFERENCES

1. Odintsova O.O., Havrylenko M.S. Obernene navchannia ta vyklyky sohodennia. [Flipped Classroom and the Challenges of Today]. *ITM*plus – 2020* : materialy III Mizhnarodnoi dystantsiinoi naukovo-metodychnoi konferentsii. Sumy, 2020. S. 148–149 [in Ukrainian].
2. Pasichnyk O. Obernene navchannia [The Flipped Classroom]. URL: <https://oksanapasichnyk.wordpress.com> [in Ukrainian].
3. Gagné R.M., Briggs, L.J., & Wager, W.W. Principles of Instructional Design (4th ed.). Fort Worth, TX : Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1992. 392 p.
4. Green L.S., Banas J.R., Perkins R.A. (eds.). The Flipped College Classroom Conceptualized and Re-Conceptualized. Cham, Switzerland : Springer, 2017. 261 p.

УДК 378.147=477

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/56-4-25>

Олена ШЕВЧЕНКО,

orcid.org/0000-0002-5829-2048

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри українознавства та гуманітарної підготовки

Полтавського державного медичного університету

(Полтава, Україна) Shevchenko.36028@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ ПРЕЗЕНТАЦІЙ, ЕЛЕКТРОННИХ ПОРТФОЛІО І БЛОГФОЛІО НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: МЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ І КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ

На сучасному етапі модернізації вищої освіти в Україні незмінно зростають вимоги до рівня підготовки фахівців, до змісту і методики їх підготовки у вищому медичному навчальному закладі. Це свідчить про необхідність подальшого вдосконалення і розвитку системи підготовки фахівців на основі широкого впровадження в освітній процес ВНЗ нових інформаційних технологій навчання. У статті наголошується на важливості застосування інноваційних освітніх технологій, при цьому до уваги беруться статистичні дані американських учених щодо різних форм сприйняття студентами інформації. Вказано, що основне завдання занять з української мови як іноземної – дати іноземним здобувачам вищої освіти відповідні інструменти, щоб зрозуміти один одного. Мета викладача – знайти найкращу можливу стратегію для навчання іноземних здобувачів вищої освіти багатьом компетенціям. Наведено основні методичні засади та критерії, здатні забезпечити ефективність використання інноваційних освітніх технологій та підвищити якість мовної підготовки іноземних здобувачів освіти. Розглянуто найбільш популярні інноваційні освітні технології, які використовуються викладачами ПДМУ в ході викладання української мови як іноземної – презентації, портфоліо та блогфоліо. Доцільність і місце застосування презентацій, електронних портфоліо і блогфоліо обумовлюється освітньо-професійною програмою мовної підготовки іноземних здобувачів вищої освіти, що дає змогу збагачення усного і писемного мовлення. Висвітлено, що використання презентацій, електронних портфоліо і блогфоліо – це якісно новий підхід у вивченні української мови як іноземної. Продемонстровано важливість застосування презентацій, портфоліо і блогфоліо, адже у процесі їх підготовки створюються умови для розвитку мотивації до вивчення української мови як іноземної, перетворюється вивчення української мови як іноземної на цікавий та ефективний процес, розширюються фоні знання іноземного здобувача вищої освіти. Продемонстровано важливість володіння інформаційними комунікаційними технологіями для іноземних здобувачів вищої освіти із метою підвищення якості сприйняття навчального матеріалу, максимальної активізації навчально-пізнавальної діяльності кожного здобувача освіти із залученням його до процесу аналізу ситуації і, відповідно, прийняття рішень. Застосування презентацій, електронних портфоліо і блогфоліо на занятті з української мови як іноземної показало зростання зацікавленості іноземними здобувачами освіти до теми і ефективніше засвоєння матеріалу, розширення можливостей в удосконаленні мовної компетенції і міжкультурної комунікації. Доцільність застосування презентацій, електронних портфоліо і блогфоліо у навчальному процесі обумовлена специфічними можливостями подання інформації: багатоканальність, наочність, інтегральність, моделювання досліджуваних процесів і явищ, інтерактивність та ігрова форма.

Ключові слова: *інноваційні освітні технології, електронне портфоліо, блогфоліо; мультимедійні програми.*

Olena SHEVCHENKO,

orcid.org/0000-0002-5829-2048

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Ukrainian Studies and Humanitarian Training

Poltava State Medical University

(Poltava, Ukraine) Shevchenko.36028@gmail.com

USE OF PRESENTATIONS, ELECTRONIC PORTFOLIOS AND BLOG FOLIOS IN CLASSES ON UKRAINIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE: METHODOLOGICAL PRINCIPLES AND EFFECTIVENESS CRITERIA

At the current stage of modernization of higher education in Ukraine, the requirements for the level of training of specialists, for the content and methods of their training in a higher medical educational institution are constantly increasing. This indicates the need for further improvement and development of the system of training specialists based on the wide introduction of new information technologies of learning into the educational process of universities. The

article emphasizes the importance of using innovative educational technologies, while taking into account the statistical data of American scientists regarding various forms of information perception by students. It is indicated that the main task of classes on Ukrainian as a foreign language is to give foreign students of higher education the appropriate tools to understand each other. The teacher's goal is to find the best possible strategy for teaching foreign students many competencies. The main methodical principles and criteria capable of ensuring the effectiveness of the use of innovative educational technologies and improving the quality of language training of foreign students are given. The most popular innovative educational technologies used by PDMU teachers in the course of teaching Ukrainian as a foreign language – presentations, portfolios and blogfolios – are considered. The expediency and place of use of presentations, electronic portfolios and blogfolios is determined by the educational and professional language training program of foreign students, which enables the enrichment of oral and written communication. It is highlighted that the use of presentations, electronic portfolios and blogfolios is a qualitatively new approach to learning Ukrainian as a foreign language. The importance of the use of presentations, portfolios and blogfolios is demonstrated, because in the process of their preparation, conditions are created for the development of motivation to study Ukrainian as a foreign language, learning Ukrainian as a foreign language turns into an interesting and effective process, and the background knowledge of a foreign student of higher education is expanded. The importance of the possession of information and communication technologies for foreign students has been demonstrated in order to improve the quality and acceptance of educational materials, to maximize the activation of the educational and cognitive activity of each student and to involve him in the process of analyzing the situation and, accordingly, making decisions. The use of presentations, electronic portfolios and blogfolios in the Ukrainian language as a foreign language class showed an increase in the interest of foreign students in the topic and more effective assimilation of the material, expansion of opportunities to improve language competence and intercultural communication. The expediency of using presentations, electronic portfolios and blogfolios in the educational process is determined by the specific possibilities of presenting information: multi-channel, visibility, integrality, modeling of researched processes and phenomena, interactivity and game form.

Key words: innovative educational technologies, electronic portfolio, blogfolio, multimedia programs.

Постановка проблеми. Стрімка інтеграція України у світовий освітній простір впливає і на сферу освітніх послуг. Розвиток процесів глобалізації й інтернаціоналізації вимагає реформування системи вищої освіти, її адаптування до світових освітніх стандартів і європейських норм, розширення меж академічної мобільності. Це об'єктивно зумовлює визначення пріоритетів у розвитку нового напрямку сучасної лінгводидактики – навчання української мови як іноземної майбутніх фахівців різних галузей, зокрема медичної, здатних застосовувати здобуті знання, уміння й навички в професійній діяльності (Цуркан М., 2020: 412).

За останні роки в українських вишах збільшилася кількість іноземних здобувачів вищої освіти, підготовка яких регулюється законодавчими документами: Законом України «Про правовий статус іноземців та осіб без громадянства» від 22.09.2011 р., постановою Кабінету Міністрів України №136 від 26.02.1993 р. «Про навчання іноземних громадян в Україні», Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти, вивчення, викладання й оцінювання (The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, CEFR або CEF) та ін. Проблема навчання української мови іноземних здобувачів вищої медичної освіти викликає потребу модернізації методичної і методологічної освітньої парадигми відповідно до вимог Болонської конвенції, Концепції мовної підготовки іноземців (Ушакова Н., 2011: 136–146), яка є невід'ємною складовою державної Концепції мовної освіти,

положень загальноєвропейських документів з мовної освіти та мовної ситуації, що склалася в Україні. Як зазначає вчена Н. Ушакова, «Сучасна освіта має яскраво виражений міжнародний характер, а проблема навчання іноземних здобувачів освіти є однією з найважливіших у міжнародному освітньому співробітництві» (Ушакова Н., 2009: 225). Розроблені освітні стандарти, навчальні програми і система засобів навчання є чинниками організації мовної підготовки іноземних здобувачів освіти.

Разом з тим, викладання української мови як іноземної здобувачам вищої освіти в Україні має багато невирішених проблем, що зумовлено рядом чинників: недостатньою розробленістю методики викладання української мови як іноземної, невідповідністю кількості та якості підручників та навчальних посібників з української мови як іноземної потребам навчання тощо. Крім того, з метою формування українськомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх іноземців-лікарів надважливим завдання є створення продуктивного освітнього середовища, яке сприятиме емоційно-психологічному задоволенню освітнім процесом, своєчасному адаптуванню та соціалізації в освітньому й українському національно-культурному просторі (Лещенко Т., Юфименко В., Шевченко О., 2018).

Окреслені науково-практичні потреби в розв'язанні виявлених суперечностей, актуальність, недостатня розробленість досліджуваної проблеми в українській лінгводидактиці в аспекті формування в іноземних здобувачів вищої освіти

українськомовної професійно-комунікативної компетентності зумовили вибір теми нашої роботи «Використання презентацій, електронних портфоліо і блогфоліо на заняттях з української мови як іноземної: методичні принципи і критерії ефективності».

Аналіз досліджень. Сучасний стан української освіти характеризується виробленням нових педагогічних засобів навчання і виховання в інформаційно-насиченому освітньому середовищі, здійснюється модернізація освітньої діяльності в контексті світових стандартів і європейських вимог. Аналіз наукової літератури свідчить, що проблему професійної підготовки іноземних громадян в Україні досліджували В. Гуменюк, Л. Кайдалова, І. Козубовська, Ж. Черкашина, Т. Шмоніна та ін. Вагомий внесок у сферу викладання української мови як іноземної внесли дослідники: Н. Зайченко, І. Жовтоніжко, М. Жовнір, А. Кулик, Т. Лагута, Т. Лещенко, Г. Тохтар, Н. Ушакова, О. Шевченко та інші. У працях В. Артемова, Л. Виготського, Т. Дрідзе та інших розкрито сутність пізнавальної діяльності та основні психологічні характеристики процесу вивчення нерідної мови. Вагомий внесок зробили науковці М. Жовнір, В. Карабан, А. Миролібов, І. Рахманов, В. Пасинок, Л. Черноватий у методику викладання іноземних мов. У педагогічних розвідках О. Туркевич, О. Палінської, І. Кочан, Н. Захлюпаной, Г. Яворської та ін. досліджено етапи й тенденції розвитку методики української мови як іноземної.

Науковці В. Воробйов, Т. Лещенко, Н. Тропіна, О. Шевченко спрямували свої зусилля на розкриття культурологічних засад навчання мови (Шевченко О., 2020: 256).

Усі дослідження є перспективними й необхідними в плані пізнання конкретних проблем. Однак вони не дають цілісного уявлення про застосування інноваційних освітніх технологій на заняттях з української мови як іноземної.

Мета статті. Розкрити методичні принципи й критерії ефективності використання презентацій, електронних портфоліо і блогфоліо на заняттях з української мови як іноземної.

Виклад основного матеріалу. Основним завданням і метою викладання української мови як іноземної в медичному ВНЗ є формування в іноземних здобувачів освіти навичок професійного мовлення, що дозволяють підготувати їх до навчальної практики і до усного спілкування.

Реалізація цієї мети не можлива без застосування інноваційних освітніх технологій. Інноваційні технології в освітньому процесі покликані

розвивати пізнавальну та творчу активність здобувачів освіти, сприяти підвищенню якості освіти та ефективності використання навчального часу, зменшити кількість часу, що витрачається на репродуктивну діяльність (Savitskaya T., Vladymyruva V., Shevchenko O., 2022: 338). На важливість застосування інноваційних технологій у сучасній освіті звертають увагу багато вітчизняних та зарубіжних науковців, оскільки використання інноваційних технологій дозволяє значно урізноманітнити зміст, методи та форми навчання. Більш того, інноваційні технології надають здобувачам освіти необмежений обсяг інформації, який можна ефективно використати як самостійну роботу. Особливо актуальним є використання інноваційних технологій у навчанні української мови як іноземної.

Американські вчені кількісно довели, що відносно пасивні методи навчання (де лише засвоюється та відтворюється інформація) мають у 5–10 разів нижчу ефективність, ніж інтерактивні (Гай, 2016: 16).

Досвід викладачів вищої освіти доводить необхідність застосування новітніх інноваційних технологій навчання. Адже сучасні здобувачі освіти є представниками покоління мілініалів (millennials). Вони народилися і виростили в оточенні сучасних технологій, що призвело до зміни очікування здобувачами освіти того, як викладачі повинні подавати матеріал (Nikirk M., 2012: 41–44). Одним із трендів сучасної освіти є все більша інтеграція інноваційних освітніх технологій в освітній процес, проте це зовсім не означає, що будь-яке використання мультимедійних програм призведе до успішних результатів у навчанні. Навпаки, зараз, як ніколи раніше, викладачам слід ретельно підходити до вибору інноваційних освітніх технологій і дотримуватися принципів, які дозволять впровадити ці технології найефективніше. Наприклад, презентації PowerPoint, які досить міцно увійшли як один із засобів навчання, не завжди є ефективними, якщо не брати до уваги принципи, що дозволяють збільшити ефективність навчання за рахунок використання технологій. Так, М. Міллер розглядає та звертає увагу на такі принципи, необхідні для використання інноваційних технологій:

1. Сигнальний принцип (Signaling Principle). Відповідно до цього принципу, слід візуально виділяти лише найважливіші аспекти матеріалу.

2. Принцип просторової близькості (Spatial Contiguity Principle). Цей принцип свідчить, що з кращого засвоєння матеріалу слід поміщати текст і зображення якомога ближче один до одного,

а під час використання графіків поміщати текст там, де їх найбільш значимі частини.

3. Принцип тимчасової близькості (Temporal Contiguity Principle). Згідно з цим принципом, слід вводити описи та пояснення одночасно з демонстрацією графіків та зображень, оскільки навіть невеликі проміжки часу не призведуть до бажаного результату.

4. Сегментний принцип (Segmenting Principle). При поясненні складного матеріалу або при роботі із здобувачами освіти, які недостатньо добре знайомі з предметом, слід розбивати матеріал на більш короткі сегменти, а також дозволити здобувачам контролювати швидкість переходу від одного сегмента до іншого.

5. Принцип попереднього тренування (Pretraining Principle). Якщо здобувачі не знайомі з термінологією, яка використовується у презентації, необхідно створити окремий модуль, спрямований на детальне пояснення основоположних концептів.

6. Модальний принцип (Modality Principle). Здобувачі запам'ятовують матеріал краще, якщо графічні зображення підкріплюються аудіо супроводом, а не текстом, якщо текст не містить технічних термінів (Miller M., 2014: 155).

Крім презентацій, наступним нововведенням у освітньому процесі є електронне портфоліо. Якщо презентації є чудовим способом пояснення нового матеріалу здобувачам освіти, то електронні портфоліо є чудовим способом оцінити їх знання та навички. Так, портфоліо – це колекція робіт здобувача, відібрана ним самим або за допомогою викладача і демонструє його прогрес у навчанні. Портфоліо надає можливість індивідуальної оцінки здобувача та часто використовується в іншомовній освіті. Електронні портфоліо – це та сама колекція робіт здобувача освіти, проте ці роботи включають ще аудіо- та відеоматеріали, зібрані на одній електронній платформі. Створення електронних портфоліо також має відповідати певним правилам і потребуватиме виконання наступних завдань (Ananyeva M., 2014):

1. Визначити мету, для якої створюється електронне портфоліо. Ця мета має бути спрямована на задоволення найважливіших освітніх потреб здобувачів освіти.

2. Встановити, як буде використана інформація, що міститься в електронних портфоліо здобувачів освіти.

3. Вибрати тип електронного портфоліо:

– портфоліо-колекція, яка може складатися з усіх робіт здобувача освіти з коментарями та спостереженнями викладача;

– портфоліо-презентація, яке включатиме лише кращі роботи здобувача освіти;

– оцінне портфоліо, що складається з системно відібраних робіт здобувача освіти з коментарями та спостереженнями викладача.

4. Співвіднести записи у портфоліо з видами діяльності на занятті. Це означає, що слід продумати, як звичні для здобувача освіти види діяльності можуть бути використані для ведення їхнього портфоліо.

5. Ввести ведення портфоліо в обов'язковий вид діяльності здобувачів освіти, поступово поповнюючи портфоліо протягом семестру, навчального року та ускладнюючи завдання.

6. Спланувати, як відстежуватиметься та оцінюватиметься прогрес здобувачів освіти. В даному випадку формальна оцінка не буде ефективним засобом оцінювання. Використання чек-листів, докладних рубрик та коментарів викладача дозволить найточніше охарактеризувати прогрес здобувачів освіти.

7. Залучити здобувачів освіти до процесу роботи над дизайном їх власних портфоліо відповідно до певних критеріїв та рекомендацій.

8. Використовувати креативні способи моніторингу та оцінки портфоліо здобувачів освіти, наприклад: – вибирати кілька портфоліо щодня чи тижня та обговорювати їх з усіма здобувачів освіти; – надавати здобувачам освіти час для оцінки портфоліо один одного або просити здобувачів освіти оцінити власні портфоліо.

Далі перейдемо до аналізу принципів використання щодо нового виду електронних портфоліо, що називається блогфоліо (blogfolio) і який набирає своєї популярності в іншомовній освіті (Ananyeva M., 2014). Блогфоліо – це інтерактивний онлайн блог, створений здобувачами освіти з певною освітньою метою. Блоги часто використовуються в іншомовному навчанні з метою покращення читання та письма іноземною мовою, збільшення залученості до освітнього процесу, а також для надання можливості самовираження та розвитку креативності у здобувачів освіти. Як і традиційні електронні портфоліо, блогфоліо мають певні критерії, за дотримання яких їх використання буде ефективним засобом для вивчення української мови як іноземної.

Одним з найбільш важливих критеріїв є вибір теми, на яку здобувачів освіти вестимуть дискусію у своїх блогфоліо. Далі, здобувачам освіти необхідно надати ресурси, з використанням та аналізом яких вони зможуть покращити та розширити свої знання з обраної тематики блогфоліо. Наступним кроком є поступове наповнення блогфоліо матеріалом, який здобувачі освіти

обрали на основі наданої їм інформації. На даному етапі також слід заохочувати пошуки додаткової інформації та подання її у блозі. На останньому етапі здобувачів освіти повинні не тільки закінчити наповнення свого блогу, але й створити презентацію (в даному випадку краще використання хмарного сервісу Prezi) та на її основі записати власне відео, в якому розкриватиметься обрана для блоглолію тема.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що використання іннова-

ційних технологій в освіті, зокрема у викладанні української мови як іноземної, дозволяє значно розширити та урізноманітнити види діяльності іноземних здобувачів освіти, що у свою чергу позитивно впливає на результати освітнього процесу. Однак слід зазначити, що цей позитивний ефект може бути досягнутий лише при ретельному плануванні цілей, результатів та поточних видів діяльності, всі з яких мають бути спрямовані на задоволення освітніх потреб та потреб здобувачів освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гай Л. А., Сухін Ю. В., Венгер В. Ф., Сайед М., Сердюк В. В. Сучасні методи викладання медичних дисциплін у вищій школі. *Медична освіта*. 2016. № 1. С. 15–18. DOI: <https://doi.org/10.11603/me.v0i1.6352>
2. Лещенко Т., Юфименко В., Шевченко О. Шляхи удосконалення мовної підготовки іноземних студентів. *Актуальні питання суспільно-гуманітарних наук та історії медицини*. Чернівці, 2018. С. 111–113.
3. Ушакова Н. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. Міжпредметні зв'язки*. Харків, 2011. Вип. 19. С. 136–146.
4. Ушакова Н. Про відповідність програм з мовної підготовки іноземних студентів європейським компетенціям володіння іноземною мовою. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків, 2009. Вип. 14. С. 224–234.
5. Цуркан М. Теоретичні основи методичної системи навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти : монографія. Чернівці, 2020. 412 с.
6. Шевченко О. Інноваційні методи та сучасні інформаційні технології у навчанні української мови іноземних студентів. *Сучасна медична освіта: методологія, теорія, практика*. 2020. С. 256–258.
7. Ananyeva M. “Blogfolios” and their role in the development of research projects in an advanced academic literacy class for ESL students. Boston : Springer US. 2014.
8. Camilleri M. A., & Camilleri, A. C. Digital learning resources and ubiquitous technologies in education. *Technology, Knowledge and Learning*. 2017. 22(1). P. 65–82.
9. Miller M.D. *Minds online: Teaching effectively with technology*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press. 2014.
10. Nikirk M. Teaching millennial students. *Education Digest*. 2012. 77(9). P. 41–44.
11. Savitskaya T., Vladymyrova V., Shevchenko O. Use of intensive technologies of learning foreign languages as a means of stimulating communicative competence. *Modern scientific research: achievements, innovations and development prospects*. CPN Publishing Group, Berlin, Germany, 2022. P. 338–345.

REFERENCES

1. Hai L., Sukhin Yu., Venher V., Saied M., Serdiuk V. Suchasni metody vykladannia medychnykh dystsyplin u vyshchii shkoli [Modern methods of teaching medical disciplines in higher education]. *Medical education*. 2016. № 1. P. 15–18. DOI: <https://doi.org/10.11603/me.v0i1.6352> [in Ukrainian]
2. Leshchenko T., Yufymenko V., Shevchenko O. Shliakhy udoskonalennia movnoi pidhotovky inozemnykh studentiv. [Ways of improving the language training of foreign students]. *Aktualni pytannia suspilno-humanitarnykh nauk ta istorii medytsyny*. 2018. S. 111–113 [in Ukrainian].
3. Ushakova N. I. Kontseptsiia movnoi pidhotovky inozemtsiv u VNZ Ukrainy. [The concept of language training of foreigners in universities of Ukraine]. *Vykkladannia mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity. Mizhpredmetni zviazky*. Kharkiv, 2011. Vyp. 19. S. 136–146 [in Ukrainian].
4. Ushakova N. I. Pro vidpovidnist proham z movnoi pidhotovky inozemnykh studentiv yevropeiskym kompetentsiiam volodinnia inozemnoiu movoiu. [On the compliance of foreign students' language training programs with European foreign language competences]. *Vykkladannia mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky*. Kharkiv, 2009. Vyp. 14. S. 224–234 [in Ukrainian].
5. Tsurkan M. Teoretychni osnovy metodychnoi systemy navchannia ukrainskoi movy yak inozemnoi studentiv medychnykh zakladiv vyshchoi osvity [Theoretical foundations of the methodological system of teaching the Ukrainian language as a language for foreign students of medical institutions of higher education] : monohrafiia. Chernivtsi, 2020. S. 412 [in Ukrainian].
6. Shevchenko O. Innovatsiini metody ta suchasni informatsiini tekhnolohii u navchanni ukrainskoi movy inozemnykh studentiv. [Innovative methods and modern information technologies in teaching Ukrainian language to foreign students]. *Suchasna medychna osvita: metodolohiia, teoriia, praktyka*. Poltava, 2020. S. 256–258 [in Ukrainian].
7. Ananyeva M. “Blogfolios” and their role in the development of research projects in an advanced academic literacy class for ESL students. Boston : Springer US. 2014.

8. Camilleri M. A., & Camilleri A. C. Digital learning resources and ubiquitous technologies in education. *Technology, Knowledge and Learning*. 2017. 22(1). P. 65–82.
9. Miller M.D. *Minds online: Teaching effectively with technology*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press. 2014.
10. Nikirk M. Teaching millennial students. *Education Digest*. 2012. 77(9). P. 41–44.
11. Savitskaya T., Vladymyrova V., Shevchenko O. Use of intensive technologies of learning foreign languages as a means of stimulating communicative competence. *Modern scientific research: achievements, innovations and development prospects*. CPN Publishing Group, Berlin, Germany, 2022. P. 338–345.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ ТА ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА

УДК 81'37'367.625

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/56-4-26>

Оксана ВОРОБІЙОВА,
orcid.org/0000-0001-9426-7184
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германської філології та перекладу
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) vorobyovaoksana27@gmail.com

Тетяна ПЕШКОВА,
orcid.org/0000-0003-4639-8141
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германської філології та перекладу
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) pmtv76@i.ua

ПОЛІСЕМІЧНІ НАЙМЕНУВАННЯ ДЕСЕРТІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА НІМЕЦЬКІЙ МОВАХ

Статтю присвячено дослідженню спільних та відмінних ознак в семантичній системі найменувань десертів англійської та німецької мов.

Актуальність представленого дослідження обумовлена підвищеною увагою до системного аналізу лексики та поглибленого зіставного і типологічного вивчення тематичних і лексико-семантичних груп, особливо в межах лексикону, що відображає культурні традиції та особливості побуту носіїв різних мов. Практичні результати подібних наукових розвідок можуть бути значним внеском в розвиток ефективної міжкультурної комунікації та успішної перекладацької діяльності.

Встановлено, що в обох мовах набору найменування десертів з семантичної точки зору поділяються на одиниці, що мають моносемантичну структуру та одиниці, що мають полісемантичну структуру.

Доцільно констатувати, що переважна більшість досліджуваних лексем, які мають полісемантичну структуру в зіставлюваних мовах, характеризуються наявністю одного переносного значення, що, в свою чергу, дозволяє визначити в якості ізоморфної ознаки переважну двозначність найменувань десертів в англійській та німецькій мовах.

Визначено, що найменування з переносними значеннями в кількості від двох до чотирьох також виявляються в обох мовах набору.

Емпірично доведено, що найменування десертів в обох мовах – англійській та німецькій – є джерелом регулярних метафоричних та метонімічних переносів. Метафоричні значення в проаналізованому матеріалі базуються на зовнішній схожості, а метонімічні представлені синекдохою.

Виявлено, що в німецькій мові відсутні полісемічні найменування, що мають 5 переносних значень, на відміну від англійської мови, в якій зафіксована певна кількість таких одиниць.

Здійснено спостереження, що лише в англійській мові функціонують лексеми, в яких метонімічний перенос поєднується з метафоричним переносом.

Підсумовано, що англійська та німецька мови, які відносяться до групи германських мов, реалізують значний семантичний ізоморфізм. Проте, передбачається, що дослідження особливостей утворення одиниць, що розглядаються, та їхніх морфологічних особливостей, характеризуватиметься значним аломорфізмом. У виявленні та компаративному аналізі структурних особливостей зазначених одиниць в англійській та німецькій мовах якраз і полягає перспектива майбутніх наукових розвідок та їх внесок в розвиток сучасної парадигми типологічних та зіставних досліджень германських мов та культури.

Ключові слова: полісемія, семантична структура, метафоричний перенос, метонімічний перенос, синекдоха, ізоморфізм, аломорфізм.

Oksana VOROBIOVA,

orcid.org/0000-0001-9426-7184

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Germanic Philology and Translation Department
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) vorobyovaoksana27@gmail.com*

Tetiana PJESHKOVA,

orcid.org/0000-0003-4639-8141

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Germanic Philology and Translation Department
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) pmtv76@i.ua*

POLYSEMANTIC NAMES OF DESSERTS IN ENGLISH AND GERMAN

The paper dwells on the study of common and differential features in the semantic system of English and German dessert names.

The scientific relevance of the presented research is due to the increased attention to the systematic analysis of the vocabulary and the in-depth comparative and typological study of thematic and lexical-semantic groups, especially those within the lexicon, which reflects cultural traditions and peculiarities of the life of speakers of different language communities. The practical results of such scientific investigations can be a significant contribution to the development of effective intercultural communication and successful translation activities.

It has been found out that in both languages, the names of desserts are semantically divided into units having a monosemantic structure and those having a polysemantic structure.

It is expedient to state that the majority of the studied lexemes, which have a polysemantic structure in the compared languages, are characterized by the presence of one figurative meaning, which, in turn, enables to define as an isomorphic feature the predominant two-meaning nature of the dessert names in the English and the German languages.

It has been determined that the nouns with figurative meanings in the number of two to four are also observed in both languages.

It has been empirically proven that the naming of desserts in both English and German languages is a source of regular metaphorical and metonymic transfers. Metaphorical meanings in the analyzed material are based on external similarity, while metonymic ones are represented by synecdoche.

It has been found that the German language does not have polysemantic nouns with 5 figurative meanings, unlike the English language, which has a certain number of such units.

It has been observed that the lexemes in which metonymic transfer is combined with metaphorical transfer function only in the English language.

It can be concluded that the English and the German languages, which belong to the group of Germanic languages, manifest considerable semantic isomorphism. However, it is assumed that the study of the word-building peculiarities of the units under consideration and their morphological features are expected to be characterized by significant allomorphy. The prospect of the future research and its contribution to the development of the modern paradigm of typological and comparative studies of Germanic languages and cultures lies in the identification and comparative analysis of the structural features of the mentioned units in the English and the German languages.

Key words: *polysemy, semantic structure, metaphorical transfer, metonymic transfer, synecdoche, isomorphism, allomorphy.*

Постановка проблеми. В умовах історичного розвитку мови діє закон про нерівномірний розвиток окремих її аспектів. Цей закон полягає в тому, що словникова, граматична і звукова системи мови змінюються нерівномірно.

Найшвидше на зміни реагує словниковий склад, який відгукується навіть на найнезначніші чинники і зміни в суспільному устрої. Мова миттєво реєструє нові лексичні одиниці і значення та зводить до нуля вживання тих понять, які втратили свою соціальну значимість, а також понять, що означають предмети побуту, які суспільство більше не потребує.

Їжа – це одна з найголовніших умов існування людини. Така реалія, як їжа, є джерелом відомостей не тільки про побут народу та сприйняття ним смакових якостей, кольору, форми, розміру, а й завдяки номінації дає інформацію про лінгвістичні тенденції, зумовлені як власне мовними, так і екстралінгвістичними факторами. Десерт увійшов у меню європейської кухні лише у 19 столітті, що було пов'язано зі збільшенням виробництва цукру. До цього часу десерти були доступні тільки заможним людям. На столах простих людей десерти можна було зустріти лише у свята. Найпершими та загальнодоступними

десертами вважаються мед та фрукти. До того ж багато десертів з'явилися під час традиційних обрядів та пов'язані з культовими святами того чи іншого народу.

Найменування страв, в тому числі й десертів, належать до базового словникового фонду кожної мовної спільноти, що і зумовило інтерес до них як до об'єкта дослідження, оскільки ці найменування тісно пов'язані з матеріальною культурою людей, постають невід'ємною частиною їхньої життєдіяльності, мають важливий психоемоційний ефект – використовуються для покращення емоційного фону, підняття настрою.

Аналіз досліджень. Останнім часом в парадигмі семасіологічних досліджень спостерігається підвищення уваги до системного аналізу лексики та поглибленого зіставного і типологічного вивчення тематичних груп (ТГ) і лексико-семантичних груп (ЛСГ).

Таке положення цілком зрозуміле й виправдане, оскільки в ЛСГ, як в основній структурній одиниці лексичної системи, відбиваються всі її істотні ознаки (Малюга, 2013).

Сучасна семасіологія, зокрема германське, романське і слов'янське мовознавство, мають у своєму розпорядженні достатньо багатий досвід аналізу лексики на рівні різних тематичних та лексико-семантичних груп – термінів спорідненості у типологічному аспекті (Ніколаєва, 2006), найменувань людини в англійській та українській мовах (Удинська, 2007), найменувань частин тіла у типологічному та зіставному аспектах, зокрема на матеріалі англійської, німецької та української мов (Материнська, 2009), найменувань природних явищ у зіставному аспекті, а саме на матеріалі англійської, німецької, іспанської та української мов (Малюга, 2013).

Вивчення полісемії має вирішальне значення для будь-якого семантичного дослідження мови і пізнання (Nierlich, 1999: 3).

У сучасній лінгвістиці полісемія розглядається як важлива семантична універсалія, що має глибокі корені у фундаментальній структурі мови (Bartsch, 2003).

«Полісемія є результатом розвитку значення, і ця властивість слова змінювати своє значення називається лексико-семантичною деривацією» (Lutzeiger, 2002: 76).

Полісемія виникає в результаті зміни значення – слово отримує (здебільшого внаслідок метафоризації або метонімізації) з часом загальноприйнятий новий варіант значення, а старі значення при цьому зберігаються (Keller, 2003: 109).

Метафора та метонімія часто розглядаються як два основні механізми семантичного розвитку значення слова. Метафора є найпродуктивнішим засобом збагачення мови, виявом мовної економії та кваліфікувалася ще Аристотелем як фігура мовлення, стилістичний засіб на підставі порівняння. Традиційно виділяють такі основні типи мовної метафори: номінативна, образна, когнітивна та генералізуюча. Метонімія – це, зокрема, «перенесення найменування, логічну основу якого складає входження обсягу одного поняття в обсяг іншого на підставі психологічних асоціацій, що відображають каузальні, атрибутивні, просторові, темпоральні та кількісні зв'язки, які об'єктивно існують між предметами» (Зайцева, 2009).

Таким чином, **актуальність** представленого дослідження обумовлена необхідністю подальших емпіричних досліджень семантичної структури лексичних одиниць, що входять до складу різних ЛСГ, у порівняльному аспекті, а також важливістю вивчення лексики, що відображає культурні традиції та особливості побуту носіїв різних мов, до якої, зокрема, відносяться досліджувані найменування, для досягнення ефективної міжкультурної комунікації та успішної перекладацької діяльності.

Мета дослідження – виявити спільні та відмінні ознаки найменувань десертів з точки зору розвитку їхньої семантичної структури в англійській та німецькій мовах. Поставлена мета передбачає вирішення наступних завдань:

- визначити та проілюструвати типи семантичної структури зазначених лексем в мовах, що зіставляються;
- виявити та описати засоби реалізації вторинної номінації в досліджуваному матеріалі;
- систематизувати ізоморфні та аломорфні характеристики полісемічних одиниць, що аналізуються.

Матеріалом дослідження послужили 492 найменування десертів, відібраних з тлумачних словників англійської та німецької мов, енциклопедичних джерел та кулінарних сайтів, серед яких в англійській мові – 213 одиниць, в німецькій – 279 одиниць.

Виклад основного матеріалу. В результаті аналізу емпіричного матеріалу дослідження було встановлено, що з семантичної точки зору найменування десертів в англійській та німецькій мовах поділяються на найменування, що мають моносемантичну структуру і найменування, що мають полісемантичну структуру, відповідно.

1. Семантична структура найменувань десертів в англійській та німецькій мовах.

Моносемантичну структуру мають в англійській мові 119 найменувань десертів, а в німецькій – 228 найменувань. Пор.: англ. *malt loaf* 'солодовий хліб із родзинками або іншими фруктами'; нім. *Butterkuchen* 'пиріг, посипаний перед випіканням крихтою з вершкового масла та цукрового піску'.

В кількісному відношенні найменування десертів, що мають полісемантичну структуру в досліджуваних мовах, складають 145 одиниць: 94 – в англійській мові та 51 – в німецькій.

За кількістю переносних значень полісемічні найменування десертів в мовах набору можна поділити на такі групи:

1.1. Найменування десертів з одним переносними значеннями (73 найменування в англійській мові, 42 найменування в німецькій мові). Пор.: англ. *apricot* 1) 'деревна рослина', 2) 'плід цієї рослини'; нім. *Dampfnudeln* 1) 'гарячі кнедли з дріжджового тіста, зазвичай із солодким соусом', 2) 'товстун'.

1.2. Найменування з двома переносними значеннями (6 одиниць в англійській мові та 5 одиниць в німецькій мові). Пор.: англ. *flummary* 1) 'солодкий пудинг, заварний крем, бланманже або фруктовий крем', 2) 'каша з вівсяних пластівців або борошна, зварена на воді', 3) 'повне марення, дурість'; нім. *Gebäck* 1) 'випічка, зазвичай солодка з тіста та інших інгредієнтів', 2) 'невеликі види хліба, такі як рулет, крендель із сіллю, солоня соломка', 3) 'шматочок тіста'.

1.3. Найменування з трьома переносними значеннями налічуються у кількості 6 одиниць в англійській мові та 3 одиниць в німецькій мові. Пор.: *cobbler* 1) 'людина, яка лагодить взуття', 2) 'глибокий фруктовий пиріг з товстою бісквітною скоринкою', 3) 'холодний напій з вина або лікеру з фруктами та цукром', 4) 'незграбний працівник'; *Apfel* 1) 'щільні, ароматні плоди яблуні', 2) 'яблуня', 3) 'сорт яблук', 4) 'груди'.

1.4. Найменування з чотирма переносними значеннями (2 одиниці в англійській мові та 1 одиниця – в німецькій). Пор.: англ. *lemon* 1) 'невелике азіатське вічнозелене дерево', 2) 'плід цього дерева', 3) 'зеленувато-жовтий або насичено-жовтий колір', 4) 'характерний, терпкий смак лимона', 5) 'марна(ий) (про людину) або несправна(ий) (про річ)'; *Feige* 1) 'вид рослин, які ростуть переважно у тропіках', 2) 'смаківниця'; 3) 'плоди смаківниці'; 4) 'жіночі статеві органи', 5) 'жінка легкої поведінки'.

1.5. Найменування, що мають п'ять значень, характерні лише для англійської мови та налічують 7 одиниць. Пор.: *honey* 1) 'солодка в'язка

рідина, вироблена бджолами з нектару, зібраного із квітів', 2) 'речовина, що використовується в кулінарії як підсолоджувач', 3) 'нектар квітів', 4) 'будь-яка інша в'язка, солодка речовина, вироблена комахами', 5) 'щось солодке, смачне, або чудове', 6) 'коханий(а), дорогий(а) і т.п.'.

Кількісні дані щодо переносних значень найменувань десертів у мовах зіставлення систематизовані в табл. 1.

Таблиця 1

Кількісні показники найменувань десертів з полісемантичною структурою в англійській та німецькій мовах

№ з/п	Кількість переносних значень	Кількість найменувань			
		англ.		нім.	
		кількість	%	кількість	%
1	одне	73	77,7%	42	82,3%
2	два	6	6,4%	5	9,8%
3	три	6	6,4%	3	5,9%
4	чотири	2	2,1%	1	2%
5	п'ять	7	7,4%	–	–
Разом		94	100%	51	100%

Таким чином, слід особливо зауважити, що переважна більшість досліджуваних лексем, які мають полісемантичну структуру в зіставлюваних мовах, характеризуються наявністю одного переносного значення, що, в свою чергу, дозволяє констатувати в якості ізоморфної ознаки переважну двозначність найменувань десертів в англійській та німецькій мовах. Чіткий аломорфізм в цьому контексті прослідковується за рахунок відсутності в німецькій мові полісемічних найменувань, що мають 5 переносних значень, на відміну від англійської мови, в якій зафіксовано наявність певної кількості таких одиниць (7 одиниць, див. табл. вище).

2. Вторинна номінація як засіб реалізації полісемії найменувань десертів в англійській та німецькій мовах.

Проведений аналіз семантичної структури зазначених одиниць дає змогу констатувати, що розвиток семантики досліджуваних найменувань відбувається за рахунок метафоричних та метонімічних переносів.

2.1. Метафора є важливим засобом розвитку лексичної семантики, способом пізнання дійсності та її семантичної категоризації. Вона визначається як вторинна непряма номінація при обов'язковому збереженні семантичної двоплановості та образного елемента.

В досліджуваному емпіричному матеріалі метафоричний перенос ґрунтується в обох мовах порівняння переважно на зовнішній подібності:

- англ. *cake* ‘кекс, торт’ → *cake* ‘шар бруду або глини (що пристав до одягу)’; *cake* ‘кекс, торт’ → *cake* ‘плитка (тютюну, чаю); шматок (мила); брусок; брикет’; *scope* ‘ячмінний або пшеничний коржик’ → австрал. розм. ‘голова’; *mousse* ‘мус’ → *mousse* ‘гель для душа’; *brownie* ‘брауні, шоколадне тістечко коричневого кольору’ → *brownie* ‘брауні, міфічні істоти з коричневим недоглянутим волоссям, які живуть в будинках людей (схожі зі слов’янськими домовиками)’;
- нім. *Birne* ‘плід грушевого дерева’ → *Birne* ‘тренувальна груша в боксі’; *Birne* ‘плід грушевого дерева’ → *Birne* ‘голова’; *Dampfnudeln* ‘гарячі кнедли із солодким соусом’ → *Dampfnudeln* ‘товстун’; *Eis* ‘лід’ → *Eis* ‘морозиво’.

2.2. Метонімічний перенос – це тип семантичних змін, що передбачає наявність відносин суміжності між двома денотатами. У сучасних дослідженнях виділяють такі основні типи метонімічних переносів: каузальний, атрибутивний, локальний, темпоральний, синекдохічний, комбінований (Удинська, 2007: 8).

Метонімічний перенос в проаналізованому матеріалі представлений різновидом синекдохі «ціле → частина», пор.:

- англ. *ice cream* ‘морозиво’ → *ice cream* ‘порція морозива’; *sweet* ‘солодке блюдо’ → *sweet* ‘цукерка’;
- нім. *Gebäck* ‘випічка’ → *Gebäck* ‘невеликі види хліба, такі як кренделі з сіллю та булочки’; *Kuchen* ‘випічка’ → *Kuchen* ‘пиріг’.

Також була виявлена група слів, розвиток переносного значення яких відбувається на основі поєднання метонімічного та метафоричного переносів. Подібні слова були знайдені лише в англійській мові:

- англ. *pie* ‘пиріг’ → *pie* ‘те, що підлягає поділу; джерело матеріальних благ (пиріг як частина матеріальних благ, які підлягають поділу); *pie* ‘пиріг’ → *pie* амер. розм. ‘хабар; політична допомога, заступництво (теж пиріг як частина чогось привабливого); *cake* ‘кекс, торт’ → *cake* ‘те, що підлягає поділу; джерело матеріальних благ’ (пиріг як частина матеріальних благ, що підлягають поділу).

У німецькій мові таких семантичних процесів не виявлено.

За даними кількісного аналізу, багатозначні найменування десертів, що розвивають переносні значення на основі прямого значення ‘десерт’, нараховують 32 найменування (15%) в англійській мові та 40 найменувань (14,3%) у німецькій мові (див. таблицю 2).

Отже, можна констатувати, що найменування десертів є джерелом регулярних метафоричних та метонімічних переносів. Метафоричний перенос ґрунтується в обох мовах порівняння на зовнішній схожості, а метонімічний представлений синекдохією. Також було виокремлено групу слів, в яких метонімічний перенос поєднується з метафоричним, але такі слова були виявлені лише в англійській мові.

Висновки. З огляду на мету дослідження, яка полягає у виявленні спільних та відмінних ознак найменувань десертів з точки зору розвитку їхньої семантичної структури в англійській та німецькій мовах, а саме, на основі вивчення семантичної структури досліджуваних лексем, компонентного аналізу їхніх значень та кількісної оцінки отриманих результатів вдалося сформулювати наступні висновки та узагальнення:

1. Ізоморфізм семантичних систем досліджуваних одиниць в мовах порівняння проявляється за рахунок наявності спільних ознак, що описані нижче.

1.1. В обох мовах набору найменування десертів з семантичної точки зору поділяються на одиниці, що мають моносемантичну структуру та одиниці, що мають полісемантичну структуру.

1.2. Переважна більшість досліджуваних лексем, які мають полісемантичну структуру в зіставлюваних мовах, характеризуються наявністю одного переносного значення, що, в свою чергу, дозволяє констатувати в якості ізоморфної ознаки переважну двозначність найменувань десертів в англійській та німецькій мовах (також див. 1.1. та табл. 1).

1.3. Найменування з переносними значеннями в кількості від двох до чотирьох також виявляються в обох мовах набору (також див. 1.2.–1.4. і табл. 1).

Таблиця 2

Переносні значення найменувань десертів в англійській та німецькій мовах: метафора і метонімія

	Англійська мова		Німецька мова	
	Кількість	%	Кількість	%
Метафоричний перенос	22	10,3%	36	12,9%
Метонімічний перенос	4	1,9%	4	1,4%
Змішаний тип	6	2,8%	–	–
Разом	32	15%	40	14,3%
Усього найменувань	213	100%	279	100%

1.4. Найменування десертів в обох мовах – англійській та німецькій – є джерелом регулярних метафоричних та метонімічних переносів. Метафоричні значення в проаналізованому матеріалі базуються на зовнішній схожості, а метонімічні представлені синекдохою (див. також 2.1.–2.2. і табл. 2).

2. Аломорфізм семантичної парадигми лексичних одиниць, що зіставляються, реалізується за рахунок наступних диференційних ознак.

2.1. В німецькій мові відсутні полісемічні найменування, що мають 5 переносних значень, на відміну від англійської мови, в якій зафіксована певна кількість таких одиниць (також див. 1.5. і табл. 1).

2.2. Було виявлено групу слів, в яких метонімічний перенос поєднується з метафоричним

переносом. Такі слова були виявлені лише в англійській мові.

Отже, з огляду на зазначене вище, можна констатувати, що англійська та німецька мови, які відносяться до групи германських мов, реалізують значний семантичний ізоморфізм. Проте, передбачається, що дослідження особливостей утворення одиниць, що розглядаються, та їхніх морфологічних особливостей, характеризуватиметься значним аломорфізмом. У виявленні та описі структурних особливостей зазначених одиниць в англійській та німецькій мовах якраз і полягає перспектива майбутніх наукових розвідок та їх внесок в розвиток сучасної парадигми компаративних досліджень германських мов та культур.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зайцева В. В. Метонімічні перенесення в структурі газетного заголовка. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія: Мовознавство*. 2009. № 11. Вип. 15, т. 1. С. 105–111. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdumo_2009_17_15\(1\)_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdumo_2009_17_15(1)_19) (дата звернення: 27.10.2022).
2. Малюга А. Ф. Найменування явищ природи у зіставному аспекті : монографія (Типологічні, зіставні, діахронічні дослідження. – Т. 9.). Донецьк : ДонНУ, 2013. 246 с.
3. Материнська О. В. Типологія найменувань частин тіла : монографія (Типологічні, зіставні, діахронічні дослідження. – Т. 5.). Донецьк : ДонНУ, 2009. 295 с.
4. Ніколаєва Л. Б. Типологія термінів спорідненості : монографія (Типологічні, зіставні, діахронічні дослідження. – Т. 3.). Донецьк : ДонНУ, 2006. 255 с.
5. Bartsch R. Generating polysemy : metaphor and metonymy. *Metaphor and metonymy in comparison and contrast*. Berlin, New York : Mouton de Gruyter, 2003. P. 49–74.
6. DGWDS : Duden : Das große Wörterbuch der deutschen Sprache, hrsg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. Die CD-ROM basiert auf der 3., völlig neu bearbeiteten und erweiterten Auflage der Buchausgabe in 10 Bänden. 1999. (PC-Bibliothek Version 2.01 mit Plus-Paket).
7. Keller R. Bedeutungswandel : eine Einführung. Walter de Gruyter. 2003. 169 S.
8. Lutzeier P.R. Wort and Bedeutung. Grundzüge und lexikalischen Semantik. *Über Wörter*. Freiburg im Briesgau : Rombach, 2002. S. 33–58.
9. LDE : Longman Dictionary of Contemporary English. Adam : Longman dictionaries. 1995. 1968 p.
10. Nierlich B., Clark D. Polysemy and flexibility : introduction and overview. *Metonymy in language and thought*. John Benjamins Publishing Company, 1999. P. 3–31.
11. OALDCE : Hornby A. S. Oxford advanced learner's dictionary of current English, 6 ed. Oxford : Oxford Univ. Press, 2003. 1539 p.

REFERENCES

1. Zaitseva V. V. Metonymimichni perenesennia v strukturi hazetnoho zaholovka [Metonymic transfers in the structure of a newspaper headline]. *Bulletin of Dnipropetrovsk University. Series "Linguistics"*. 2009. Nr 11 (15), Vol. 1. P. 105–111. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdumo_2009_17_15\(1\)_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdumo_2009_17_15(1)_19) (accessed: 27.10.2022) [in Ukrainian].
2. Maliuha A. F. Naimenuvannia yavyshech pryrody u zistavnomu aspekti: monohrafiia [Names of natural phenomena in the comparative aspect] (Typological, comparative, diachronic studies. – Vol. 9.). 2013. 246 p.
3. Materynska O. V. Typolohiia naimenuvan chastyn tila [Typology of names of body parts] (Typological, comparative, diachronic studies. – Vol. 5.). 2009. 295 p.
4. Nikolaieva L. B. Typolohiia terminiv sporidnenosti [Typology of kinship terms] (Typological, comparative, diachronic studies. – Vol. 3.). 2006. 255 p.
5. Bartsch R. Generating polysemy : metaphor and metonymy. *Metaphor and metonymy in comparison and contrast*. Berlin, New York : Mouton de Gruyter. 2003. P. 49–74.
6. DGWDS : Duden : Das große Wörterbuch der deutschen Sprache, hrsg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. Die CD-ROM basiert auf der 3., völlig neu bearbeiteten und erweiterten Auflage der Buchausgabe in 10 Bänden. 1999. (PC-Bibliothek Version 2.01 mit Plus-Paket).
7. Keller R. Bedeutungswandel : eine Einführung. Walter de Gruyter. 2003. 169 S.
8. Lutzeier P.R. Wort and Bedeutung. Grundzüge und lexikalischen Semantik. *Über Wörter*. Freiburg im Briesgau : Rombach. 2002. S. 33–58.
9. LDE : Longman Dictionary of Contemporary English. Adam : Longman dictionaries. 1995. 1968 p.
10. Nierlich B., Clark D. Polysemy and flexibility : introduction and overview. *Metonymy in language and thought*. John Benjamins Publishing Company. 1999. P. 3–31.
11. OALDCE : Hornby A. S. Oxford advanced learner's dictionary of current English, 6 ed. Oxford : Oxford Univ. Press. 2003. 1539 p.

УДК 81'255.4:81'373.2]:001.946

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/56-4-27>

Максим ДОМАРЕНКО,

orcid.org/0000-0003-1930-7312

викладач кафедри германської філології та перекладу

Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

(Полтава, Україна) *wigglyfern@gmail.com*

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ВЛАСНИХ НАЗВ У ВІДЕОІГРАХ НА УКРАЇНСЬКУ МОВУ (НА ПРИКЛАДІ ВІДЕОГРИ “THE ELDER SCROLLS V: SKYRIM”)

У статті досліджуються особливості перекладу власних назв на прикладі рольової відеогри “The Elder Scrolls V: Skyrim”, котра відома гравцям з усього світу і в яку активно грають і по сьогоднішній день. Коротко описується світ відеогри, що є необхідним для розуміння контексту дослідження. Розглядається поняття власної назви (оніма). Розкривається новизна і популярність відеоігор як культурного феномена, що обґрунтовує їх вибір у якості матеріалу для дослідження. Викладено аналіз перекладу з англійської мови на українську власних назв локацій. Стаття ставить у якості мети описати способи перекладу таких власних назв, особливості та складнощі, які можуть виникати у процесі. Для передачі авторської думки, закладеної в зазначені назви локацій, перекладачами була використана низька перекладацьких прийомів, які було розібрані на прикладах та описані. До них відносяться: транслітерація, транскрибування, калькування, контекстуальна заміна або поєднання цих прийомів. Найчастіше перекладачам доводиться використовувати калькування, контекстуальну заміну і, в особливості, поєднувати декілька прийомів. Це пояснюється різноманітністю локацій і тим, що їх назви є промовистими і доносять до гравців певну інформацію, а не просто слугують підтримці художньо-стилістичного рівня відеогри. Також викладається розгляд помилок, котрі зустрічаються у проаналізованих назв. Наприклад, опущення одного зі слів в назві, що призводить до децю неточного перекладу або безпідставне звернення до прийому контекстуальної заміни, котре викривляю оригінальну назву. Перекладачі у своїй роботі над перекладом *The Elder Scrolls V: Skyrim* прагнули якомога точніше передати дух, атмосферу і суть оригіналу, проте у такого підходу є свої складнощі, до них відноситься занадто дослівний переклад, результат якого може звучати децю не природно для користувачів. Зверх того, в проведеному дослідженні також демонструється висновок, що для створення адекватного перекладу власних назв абсолютно необхідними є не лише відмінні теоретичні знання перекладача, але і повне та вичерпне ознайомлення зі світом відеогри.

Ключові слова: відеогра, власна назва, онім, переклад, Скайрим.

Maksym DOMARENKO,

orcid.org/0000-0003-1930-7312

Lecturer at the Department of Germanic Philology and Translation

National University “Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic”

(Poltava, Ukraine) *wigglyfern@gmail.com*

THE TRANSLATION PECULIARITIES OF PROPER NAMES INTO THE UKRAINIAN LANGUAGE (BASED ON THE VIDEO GAME “THE ELDER SCROLLS V: SKYRIM”)

The article examines the peculiarities of the translation of proper names based on the role-playing video game “The Elder Scrolls V: Skyrim” which is known to players from all over the world and has a large and active player base up to this day. The paper presents a brief description of the world of the video game and the explanation of the concept of a proper name to provide the context necessary for proper understanding of the research. Video games were chosen as the material for this study due to their popularity and novelty as a phenomenon. The names of the video game locations served as basis for the analysis of the translation of the proper names. This article aims to describe ways of translating such proper names, as well as peculiarities and difficulties that may arise in the process. To convey the author’s ideas featured in the aforementioned location names, the translators used a number of translation techniques, which were analyzed and described with examples. These include: transliteration, transcription, calquing, contextual substitution, or a combination of such techniques. Most often, translators had to use calquing, contextual substitution and, especially, combine several techniques. This is explained by the variety of in-game locations and the fact that their names are expressive and convey certain information to players, and are not simply used to support the artistic and stylistic integrity of the video game. Except that, the research also includes an analysis of mistakes present in the translation. For instance, an inaccurate translation created due to the omission of one of the words in the proper name or an unnecessary use of

contextual substitution. In their work on translating of The Elder Scrolls V: Skyrim, the translators tried to convey the feel, atmosphere and essence of the original as accurately as possible, but this approach has its own difficulties, including a too literal translation of some proper names, which may sound unnatural to users. Finally, the conducted research also concludes that to adequately translate proper names, the translator must have not only excellent theoretical knowledge, but also a complete and comprehensive understanding of the in-game world.

Key words: videogame, proper name, onim, translation, Skyrim.

Постановка проблеми. В наш час проводиться багато дебатів відносно того чи є відеоігри новим видом мистецтва і яку роль вони займають у суспільстві. Проте, очевидною реальністю є їх все більш зростаюча популярність. Індустрія відеоігор, ще на момент 2021 року, за своїм обсягом є більшою за розмірами, ніж кіноіндустрія і музикальна індустрія разом взяті (Beattie, 2017). Німецька компанія Statista, що спеціалізується на ринкових та споживчих даних, оцінила, що станом на 2021 рік 3,24 мільярди людей у світі грають в відеоігри (Clement, 2022). Важливою частиною відеоігор, як продукту створеного в певній культурі, є їх локалізація, зокрема переклад на інші мови світу, необхідність чого підтверджується наведеними вище даними. Власні назви є особливо складними і важливими для перекладу оскільки несуть в собі неповторність закладену авторами і можуть передавати гравцю важливу інформацію про всесвіт відеоігри. Їх правильний переклад є необхідним елементом адекватної передачі наративу і підтримки цілісності художнього сприйняття відеоігри гравцем.

Аналіз досліджень. На відміну від інших видів творчості, відеоігри з'явилися відносно недавно, а їх наукові дослідження лише тільки починають зростати в своїй частоті. Наприклад, Гнатенко Д., Венгер Ю., Дружина Т. провели дослідження важливості адекватного перекладу «безеквівалентної лексики» на прикладі відеоігор *Baldur's Gate* та *Hollow Knight* (Гнатенко та ін., 2020: 67–78). Дослідження перекладу власних назв у відеоіграх, особливо у парі англійська та українська мови, зустрічаються набагато рідше. Як приклад можна навести аналіз всесвітньо відомої відеоігри *World of Warcraft* (Біша, Устіменко, 2014: 24–28). Таким чином, попри певну вивченість цієї проблеми, тема перекладу онімів залишається актуальною для багатьох нових відеоігор, що виходять постійно. Тому ми маємо на меті провести аналіз всесвітньо відомої рольової фентезі відеоігри *The Elder Scrolls V: Skyrim*, котра за час свого існування не втратила популярності серед гравців, а саме дослідити особливості, способи, та складнощі перекладу з англійської мови на українську власних назв в ній на прикладі найменування ігрових локацій.

Виклад основного матеріалу. Відеогра *The Elder Scrolls V: Skyrim* вийшла понад десятиліття

назад 11 листопада 2011 року і отримала вкрай позитивне сприйняття як критиків (оцінка 94 бали із 100 на Metacritic) так і від гравців (оцінка 8,4 із 10 на Metacritic на момент написання статті) (Metacritic, 2022). А кількість одночасно граючих в цю відеоігру гравців на одній лише платформі цифрової дистрибуції відеоігор Steam коливається в середньому від 11000 до 28000 тисяч на день (Steamdb.info, 2022). Такі показники є дуже значущими для однокористувацької відеоігри, що вийшла більше 10 років назад. Зазначені показники і послужили одним і факторів у виборі відеоігри для дослідження, адже вони демонструють не лише актуальність *The Elder Scrolls V: Skyrim*, але і те, що відеогра зарекомендувала себе серед користувачів як високоякісний продукт.

Іншим важливим фактором стало те, що *The Elder Scrolls V: Skyrim* можна класифікувати як рольову відеоігру у фентезі вселеній, що була створена завдяки натхненню від культурно-історичної спадщини вікінгів. Жанр фентезі, в тому числі відносно відеоігор, передбачає створення насиченого, прорацьованого світу з великою кількістю створених авторами унікальних власних назв, що можуть як відсилати до певних реалій нашого світу, так і бути цілком внутрішньоігровими. Відносно *The Elder Scrolls V: Skyrim* ця особливість підсилюється також тим, що відеогра належить до жанру рольових відеоігор, тобто в основі лежить можливість для гравців вибирати для себе певну роль і відігравати її під час розгортання сюжетних подій, що робить значний акцент на пропрацювання сюжету і світу відеоігри, в тому числі і на створенні багатьох власних назв.

Сама ж власна назва або ж онім – це слово або словосполучення, що служать для виділення об'єкта, який називається серед інших об'єктів (Ганич, Олійник, 1985: 168). Власні назви окрім виокремлення певного об'єкта чи явища серед інших також є промовистими, тобто у лаконічній формі доносять до користувача певну, подекуди важливу для заглиблення в світ відеоігри, інформацію. Іншою важливою функцією власних назв є репрезентація собою культури, в якій вони були створені або до якої відносяться. Вони є унікальними для такої культури і через зазначену унікальність можуть становити особливу складність для перекладача. Невірний переклад власних

назв може призвести не тільки до неправильного сприйняття користувачем сюжетної частини, але і до порушення художньо-стилістичної цілісності витвору.

The Elder Scrolls V: Skyrim, як вже згадувалось, має багатий фентезі світ і розповідає історію героя, що іменується «Останній Дракононароджений» або «Останній Довакін». Сюжет торкається великої кількості філософсько-соціальних тем. Як приклад можна навести тему релігійного конфлікту між нордами, котрі поклоняються людині, яку піднесли до рангу богів, та тамріельцями, котрі вважають це не допустимим. До зазначеного конфлікту додаються расові питання різних народів, де ельфи вважають себе кращими за людей. Описані та інші сюжетні події призводять до воїн, у тому числі громадянських і розгортання подальших подій, що відображають різноманітні філософсько-соціальні питання і нашого світу також. У такому пропрацьованому і багатому на концепції світі опиняється гравець і отримує можливість відвідати велику кількість ігрових локацій, де відбуваються події гри.

Об'єктом нашого дослідження, за допомогою методу суцільної вибірки, були вибрані назви цих локацій. Для адекватної їх передачі на українську мову перекладачі використовували різні способи в залежності від кожної окремої назви.

Першим способом, що було проаналізовано є дослівний переклад власних назв, що у рамках нашого дослідження прирівнюється до **калькування**. В випадках звернення до цього методу перекладачі дослівно перекладали назви з відеоігри, що було необхідним для передачі закладеної в них інформації.

Автори відеоігри *The Elder Scrolls V: Skyrim* створили назви певної кількості локацій виходячи з виключно утилітарних міркувань. Під цим ми маємо на увазі, що деякі назви просто коротко доносять головну особливість відповідного місця і не несуть в собі особливого художньо-естетичного навантаження. У приклад можемо навести локацію з назвою *Abandoned Prison – Покинута тюрма*, місце яке складається з декількох зруйнованих башт, які зараз зруйновані і покинуті, а раніше, буквально, були тюрмою. Подібна ситуація складається з низкою інших локацій, серед них *Alchemist's Shack – Хижа алхіміка*, що є хижою, де жив алхімік та *Battle-Born Farm – Ферма Народжених Битвою*, яка є фермою, що належить одному з кланів Скайрима під назвою «Народжені Битвою» та ін.

Другим способом перекладу власних назв є **транслітерація**. Транслітерація – це побуквена

передача текстів і окремих слів, записаних однією графічною системою, засобами іншої графічної системи (Кочерган, 2005: 145).

Як ми зазначали раніше, *The Elder Scrolls V: Skyrim* належить до такого типу відеоігор, де власні назви зазвичай є промовистими, а використання методу транскрипції, головним чином, виконує функцію передачі написання слова, залишаючи в стороні інформацію вкладену в назву авторами відеоігри. По цій причині перекладачі звертались до цього методу, без його поєднання з іншими, лише декілька раз. У якості прикладу можна навести стародавні руїни нордів, *Ansivund – Ансілвунд*, де, як англomовна назву оригіналу, так і україномовний переклад не надають ніякої інформації носіям відповідних мов про особливості цієї локації.

Транскрибування є ще одним способом перекладу власних назв, який використовували перекладачі *The Elder Scrolls V: Skyrim*. Транскрибування застосовується для точної передачі звукового складу слів мови оригіналу на мову перекладу. Використання цього методу дає можливість відчутти користувачам перекладу звучання мови оригіналу, але, на відміну від транслітерації, не фокусується на точній передачі написання слова або тексту оригіналу.

Як приклад можемо навести назву локації *Angarvunde* і український відповідник створений перекладачами *Ангарвунд*, що передає звучання цього слова на англійській мові, котра є мовою розробки *The Elder Scrolls V: Skyrim*. До транскрибування перекладачі звертаються також лише декілька раз. Причиною є повторення ситуації, що склалась з транслітерацією, а саме відсутність передачі інформації про локацію через її назву.

Наступним способом перекладу до якого в окремих випадках звертались перекладачі є **контекстуальна заміна**. Цей прийом підходить для тих випадків коли адекватно перекласти назву ні одним з вище згаданих способів не вдається. В такому випадку перекладач може вдатись до створення нової назви. В такому випадку фокус іде не стільки на точну передачу слів оригінальної назви, скільки, виходячи із контексту вживання, на передачу інформації закладеної авторами в неї.

Використання прийому контекстуальної заміни можемо спостерігати в наступних прикладах. *Ancient's Ascent – Стародавня круча*, у цьому випадку оригінальна назва означає підйом, по якому підіймались стародавні люди. Задля підтримання художньої цілісності звучання україномовного варіанту акцент був зсунутий зі слова “ancient”, котре у перекладі перетворили

на прикметник, на слово “ascent”, яке було перекладено «круча». На цілісність сприйняття світу відеогри така заміна не впливає, тому її можна вважати цілком адекватною.

Окрім описаного вдалого випадку звернення перекладачів до прийому контекстуальної заміни варто також зазначати і невдало створені відповідники. Так локацію *Beggar’s Row*, назву котрої найбільш точно можна перекласти як *Район жебраків*, в українському варіанті було названо *Сутичка жебраків*. Зазначена локація – це звичайне мирне місце, де по ночам сплять жебраки одного з міст відеогри, до слова «сутичка», котре означає певний конфлікт ця локація відношення не має.

Іншим прикладом невдалої контекстуальної заміни є локація *Autumnshade Clearing*, що в перекладі називається *Джерело у осінньому затінку*. Англійське слово “clearing” перекладається на українську «галявина», що правильно описує це місце, яке і є галявиною без джерел поруч. Кращим перекладом міг би бути варіант *Галявина у осінньому затінку*, якщо дотримуватись стратегії більш дослівного перекладу або *Осіньна галявина*, що є більш спрощеною, але художньо-орієнтованою версією.

У перекладі багатьох проаналізованих назв було виявлено використання **змішаного способу** перекладу. Під цим ми маємо на увазі, що за для створення адекватного відповідника перекладачам доводилось застосовувати до однієї власної назви декілька способів перекладу одночасно. Найчастіше зустрічається поєднання транскрибування або транслітерації з калькуванням.

Більша частина таких випадків припадає на локації які мають в своїй назві згадку імені певного персонажа, назву раси або виду міфічної істоти. До таких прикладів можемо віднести *Amren’s House – Будинок Амрена*, що є будинком де живе чоловік на ім’я Амрен (Amren). Далі – назва магазину *Angeline’s Aromatics – Аромати Ангеліни*, в якому до переданого транслітерацією імені власниці закладу додали використання контекстуальної заміни, тобто змінили англійське слово “aromatics”, котре перекладається як «ароматичні речовини» на «аромати». Таке заміна є доцільною, адже створений відповідник передає суть оригінальної назви магазину, що був пов’язаний з продажем парфумів і є більш милозвучним у порівнянні з дослівним перекладом.

Останнім прикладом наведемо локацію *Anga’s Mill – Лісопилка Анги*, де ім’я Anga переклали за допомогою транскрибування і поєднали з дослівним перекладом самого місця, яке є лісопилкою. Наведений приклад також демонструє важливість

ретельного ознайомлення перекладачів зі світом відеогри, без чого неможливе створення адекватного перекладу. Одним з основних варіантів передачі англійського слова “mill” на українську мову є «млин», що було б не вірним у випадку цієї локації. Англійське слово “mill” у цій власній назві є скороченням від “wood mill”, що передається на українську словом «лісопилка», котре і обрали перекладачі вірно розпізнавши контекст ситуації.

Окрім деяких вже раніше згаданих складнощів зі створенням контекстуальних заміни при перекладі варто звернути увагу і на певні інші випадки. Наприклад, було виявлено деякі власні назви, до яких можна підібрати кращі відповідники в перекладі. Крамниця, де продають різноманітні товари, носить назву *Bits and Pieces*, котра повідомляє гравцеві про наявність різних предметів, що можна там придбати. В перекладі це місце називається *Все гуртом*, що, в цілому, також передає суть оригіналу, але і додає конотації перемішаності товарів і безладу. Кращим відповідником могла б бути назва *Всяка всячина*, що є адекватним перекладом оригіналу і не додає до україномовного варіанту зайвих конотацій.

Локацією з можливим альтернативним варіантом перекладу є *Autumnwatch Tower*. В українському перекладі вона має назву *Осіньна башта*. Альтернативою до цього можна запропонувати назву *Осіньна сторожова башта*, який є ближчим до оригіналу. Англійське слово “watchtower”, до якого відсилає оригінальна назва, є еквівалентом українського «сторожова башта». Варіант перекладачів *Осіньна башта* – є лаконічнішим, але ігнорує інформацію з оригіналу про функціональний елемент башти, а варіант запропонований нами *Осіньна сторожова башта* – є ближчим до оригіналу, але не настільки короткомовний.

Подеколи власні назви також можуть бути перекладені занадто дослівно. Така особливість виникає у випадках, коли перекладач бажає створити власну назву у мові перекладу, котра буде настільки наближеною до оригіналу, наскільки це можливо, але результат може звучати дещо не природно. Можливою демонстрацією такого є переклад локації *Bard’s Leap Summit* як *Вершина Стрибка барда*. Назва відсилає до історії пов’язаної з бардом, котрий помер після стрибка з цієї вершини. Якщо гравець також здійснить своїм персонажем стрибок з вершини у воду і залишиться в живих, то його зустріне привид барда і розповість трохи більше про те, що трапилось. Можливою кращою альтернативою для перекладу оригіналу є *Вершина Стрибок Барда*. Такий варіант краще підкреслює факт назви вершини у честь

описаної події і не звучить так дослівно-описово як *Вершина Стрибка барда*.

Висновки. Таким чином, для створення адекватного перекладу власних назв перекладачі вдавались до використання наступних прийомів: транскрибування, транслітерація, калькування, контекстуальна заміна або поєднання цих способів (змішаний переклад). Кожний з перерахованих способів має свої переваги та недоліки і може не підходити для перекладу певних власних назв. Перекладачу потрібно мати відмінні теоретичні знання і усвідомлювати особливості використання кожного зі способів перекладу і знати,

коли який з них варто застосовувати, в іншому випадку кінцевий результат може бути нижчої якості, ніж бажана. Складнощі може викликати прагнення якомога точніше перенести оригінал на мову перекладу, що подеколи призводить до занадто дослівного перекладу з не природним звучанням. Іншою головною особливістю перекладу власних назв є необхідність ретельного ознайомлення зі світом відеоігор, без чого створення адекватного перекладу не є можливим. Врахування зазначених висновків є важливим для подальшого розвитку сфери перекладу відеоігор у нашій країні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Біша І.В., Устіменко С.Е. Особливості англо-українського перекладу власних назв у текстах відеоігор (на прикладі MMORPG “World of Warcraft”). *In Statu Nascendi. Теоретичні та прагматичні проблеми перекладознавства* : Збірник студентських статей. Вип. 15. Харків : НТМТ, 2014. С. 24–28.
2. Ганич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів. Київ : Вища школа, 1985. 360 с.
3. Гнатенко Д., Венгер Ю., Дружина Т. Особливості перекладу англomовних комп’ютерних мультимедійних відеоігор. *Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського*. Випуск 31. Одеса, 2020. С. 66–83.
4. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства. Київ : Академія, 2005. 368 с.
5. A. Beattie. How the Video Game Industry Is Changing. Investopedia. 2017. URL: <https://www.investopedia.com/articles/investing/053115/how-video-game-industry-changing.asp>
6. Metacritic. The Elder Scrolls V: Skyrim (PC). URL: <https://www.metacritic.com/game/pc/the-elder-scrolls-v-skyrim>
7. Clement J. Number of video gamers worldwide 2021, by region. Statista. 2022. URL: <https://www.statista.com/statistics/293304/number-video-gamers/>
8. Steamdb.info. The Elder Scrolls V: Skyrim Special Edition. Charts. URL: <https://steamdb.info/app/489830/graphs/>

REFERENCES

1. Bisha I., Ustimenko S. Osoblyvosti anhlo-ukrainskoho perekladu vlasnykh nazv u tekstakh videoihor (na prykladi MMORPG “World of Warcraft”). [The peculiarities of English-Ukrainian translation of proper names in video game texts (on the material of MMORPG “World of Warcraft”)]. Kharkiv, 2014. P. 24–28. [in Ukrainian].
2. Hanych D., Oliinyk I. Slovnyk linhvistychnykh terminiv [Dictionary of linguistic terms]. Kyiv, 1985. 360 p. [in Ukrainian].
3. Hnatenko D., Venher Yu., Druzhyna T. Osoblyvosti perekladu anhlo-movnykh kompiuternykh multymediinykh videoihor. [The peculiarities of translating English computer multimedia video games]. Odesa, 2020. P. 66–83. [in Ukrainian].
4. Kocherhan M. Vstup do movoznavstva. [Introduction to Linguistics]. Kyiv, 2005. 368 p. [in Ukrainian].
5. A. Beattie. How the Video Game Industry Is Changing. Investopedia. 2017. URL: <https://www.investopedia.com/articles/investing/053115/how-video-game-industry-changing.asp>
6. Metacritic. The Elder Scrolls V: Skyrim (PC). URL: <https://www.metacritic.com/game/pc/the-elder-scrolls-v-skyrim> [in English].
7. Clement J. Number of video gamers worldwide 2021, by region. Statista. 2022. URL: <https://www.statista.com/statistics/293304/number-video-gamers/>
8. Steamdb.info. The Elder Scrolls V: Skyrim Special Edition. Charts. URL: <https://steamdb.info/app/489830/graphs/>

UDC 821.09(489)АнД:81'255.4(477)(091)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/56-4-28>

Inga KAPUSTIAN,
orcid.org/0000-0001-7247-0149
Doctoral Student at the Department for the Study of Culture H.C. Andersen Centre
Southern Danish University
(Copenhagen, Denmark) ingaka@sdu.dk

H.C. ANDERSEN IN UKRAINE: HISTORICAL AND SOCIAL BACKGROUND

The article is devoted to the study of the features of H.C. Andersen's literary heritage. Different views of scientists, literary critics on the specifics of the artist's creative activity in the context of the romanticism traditions development have been analyzed. Peculiarities of H.C. Andersen's literary fairy tale, its innovation, internal connection of the author's ideas and psychologization of images are singled out. The Danish writer Hans Christian Andersen is known and loved throughout modern Ukraine. H.C. Andersen is famous for his fairy tales which have been canonized, translated and become the subject of extensive studies in the country. Translation of the most famous, most popular genres of H.C. Andersen's literary heritage is usually attributed to the problem of the modern understanding of his literary works, namely fairy tales, novels and essays.

Assessing the modern reinterpretation of H.C. Andersen's literary work requires highlighting the main issues that constantly concern scientists, researchers, and readers. Furthermore, his poems, novels, travelogues have existed for many years in Russian translations (by P.G. Hansen, A.V. Hansen, L. Braude). As Ukraine was previously a part of the Russian Empire, then later a part of the Soviet Union, the translations of Andersen's tales basically were from Danish into Russian. H.C. Andersen's presence in Ukrainian culture is thus a complex network of translation and dissemination, which is influenced by the country's social and political history.

The aim of this article is to cover the following three aspects: the main features of the translation history in Ukraine, socio-political context's influence on the translation and introduction of Andersen's tales and the cultural understanding of H.C. Andersen's universality as well as his locality. There is an increased recognition that more attention needs to be paid to the areas of studying the genealogy of translating H.C. Andersen's works into the Ukrainian language and the critical and cultural understanding of them. The article highlights the value dominants in Andersen's work and their influence on upbringing and personality development.

Key words: literary heritage, fairy tale classification, H.C. Andersen, translation studies, nationality, universality.

Інга КАПУСТЯН,
orcid.org/0000-0001-7247-0149
докторанка кафедри вивчення культурології та літературознавства
Південно-Данського університету
(Копенгаген, Данія) ingaka@sdu.dk

X.X. АНДЕРСЕН В УКРАЇНІ: ІСТОРИЧНИЙ І СОЦІАЛЬНИЙ “BACKGROUND”

Статтю присвячено вивченню особливостей літературної творчості Г.К. Андерсена. Аналізуються різні погляди вчених, літературознавців на специфіку творчого доробку митця у контексті розвитку традиції романтизму, виокремлено характерні для літературної казки Г.К. Андерсена особливості, її новаторство, внутрішній зв'язок ідей автора та psychologization образів. Оцінюючи сучасне переосмислення творчості митця, автор висвітлює основні проблеми, які постійно хвилюють науковців, дослідників, читачів. Проблемою перекладу літературної спадщини письменника у різні періоди займалися вітчизняні науковці, однак і наразі ця тема недостатньо вивчена. Крім того, його вірші, романи, подорожі багато років існували в російських перекладах (П.Г. Хансен, А.В. Хансен, Л. Брауде). Оскільки Україна раніше входила до складу Російської імперії, а потім до складу Радянського Союзу, переклади казок Андерсена в основному були з данської на російську. Таким чином, присутність Андерсена в українській культурі є складною мережею перекладу та ретранслявання, на яку впливає соціальна та політична історія країни. Наразі ця тема є актуальною і потребує додаткового дослідження, оскільки з'являються нові сучасні переклади художньої спадщини Г.К. Андерсена. Метою цієї статті є висвітлення таких трьох аспектів: основні риси історії перекладу в Україні, вплив соціально-політичного контексту на переклад і впровадження казок Андерсена та культурне розуміння універсальності Г.К. Андерсена, а також його локальності. Зростає визнання важливості вивчення генеалогії українського перекладознавства, інтерпретації творів Андерсена українською мовою та їх критично-культурологічне осмислення. У статті з'ясовується вплив творчості письменника на розвиток науково-літературних традицій та сприйняття світу читачем. Окреслено основні етапи літературно-критичного осмислення творчості письменника та вплив ціннісно-акмеологічного контексту творів митця на соціально-педагогічні проблеми суспільства скандинавських країн за часів життя автора. У статті виокремлено ціннісні домінуючі у творчості Г.К. Андерсена та їх вплив на виховання і розвиток особистості.

Ключові слова: літературна спадщина, класифікація казки, Г.К. Андерсен, перекладацькі студії, національність, універсальність.

Introduction. The Danish writer Hans Christian Andersen is known and loved throughout modern Ukraine. H.C. Andersen is famous for his fairy tales which have been canonized, translated and subject of extensive studies in the country. Interpretations of the most famous, most popular genres of H.C. Andersen literary heritage are usually attributed to the problem of the modern understanding of his literary works, namely fairy tales, novels and essays.

Assessing the modern reinterpretation of H.C. Andersen's literary work requires highlighting the main issues that constantly concern scientists, researchers, and readers. Furthermore, his poems, novels, travelogues have existed for many years in Russian translations (by P.G. Hansen, A.V. Hansen, L. Braude). As Ukraine was previously a part of the Russian Empire, then later a part of the Soviet Union, the translations of Andersen's tales basically were from Danish into Russian. H.C. Andersen's presence in Ukrainian culture is thus a complex network of translation and dissemination, which is influenced by the country's social and political history.

The **aim of this article** is to cover the following three aspects: the main features of the translation history in Ukraine, socio-political context's influence on the translation and introduction of Andersen's tales and the cultural understanding of H.C. Andersen's universality as well as his locality. There is an increased recognition that more attention needs to be paid to the areas of studying the genealogy of translation of H.C. Andersen's works into the Ukrainian language and the critical and cultural understanding of them.

The main outcomes. The past several decades of Ukraine has seen a renewed importance in the impact of historical and social development onto the literary process itself and understanding of literary works translated from foreign language into the native ones. In this context we will consider the reception of H.C. Andersen in Ukraine. First, based on literary, academic, political, social, cultural criteria, it is worth admitting that the history of Ukrainian translation has been developing for many years, successfully promoted in 19th century as initiation and empirical study. Starting from the beginning of the 20th century the Ukrainian Translation Studies can be divided into four periods:

1. The critical and theoretical period (1905–1920) is characterized by the development of the translation theory foundations, its system of terms and its methods of analysis within the general framework of Literary Studies.

2. Translation as an academic subject in Ukrainian research (1920–1945) provides the

systematization and theorization of the subject under the influence of higher educational and research institutions.

3. Ukrainian Translation Studies within the context of the Soviet Union (late 1940s – early 1970s) posits Ukrainian research as a part of the Soviet school of Translation Studies when scholarly discourse focused on literalism and general methodological prerequisites.

4. The transformation into an interdisciplinary angle of research discourse (1970s till present) expands the methods and area of research involving developments in psycholinguistics, sociolinguistics, ethnolinguistics, cultural studies etc.

Furthermore social understanding of H.C. Andersen tales were under the cast of cultural, political and national upheavals of the Ukrainian society first in the context of Russian empire then the Soviet Union.

Discussion. In the 19th century translation activity in Ukraine has expanded significantly. Most of the talented writers of that time were also translators (see Appendix A). Among the most famous ones we should mention *Ivan Franko* (Іван Франко, 1856–1916), *Lesia Ukrainka* (Леся Українка, 1871–1913), *Panteleimon Kulish* (Пантелеймон Куліш, 1819–1897), *Levko Borovukovskiy* (Левко Боровиковський, 1806–1896), *Mykhailo Starytskyi* (Михайло Старицький, 1840–1904), *Marko Vovchok* (Марко Вовчок, 1833–1907), *Mark Kropyvnytskyi* (Марко Кропивницький, 1840–1910), *Mykola Zerov* (Микола Зеров, 1890–1937) and others. All of them faced the problem of choosing the literary works for artistic adequate translation, so it was mostly solved in favor of masterpieces of world literature (Бахтин, 1975: 234–407).

The issue of what to translate was largely driven by the norm of Soviet doctrines. During 1930s and on, when *Zerov* worked as a translator, the list of the artistic works was agreed by the special department which distributed a special regulation what foreign authors could translate and popularize. In one of these documents, edited 1930 (see Appendix B, line 10 from top: “скандинавських літератур”) there was a permit on translation of Scandinavian literature. This was a background to include and have censored Andersen's fairy tales.

In 1863, the *Valuev circular* (Валуєвський циркуляр, *Valuiev's'kyi tsyrkuliar*) was issued, which limited the printing of many publications (religious, educational) and literature recommended for the use in primary literacy training of the people and other works in the Ukrainian language. Thus, the Ukrainian language was forbidden, except for belles lettres works.

The *Valuev circular* regulation claimed that this type of language which Ukrainian was at that type was a dialect. The circular quoted the opinion of the Kyiv Censorship Committee that “a separate ”Little Russian“ (Malorosiiia) language never existed, does not exist, and shall not exist, and their “Little Russians” mother tongue used by commoners is nothing but Russian corrupted by the influence of Poland”.

Further restrictions were placed on Ukrainian by the Ems Ukaz in 1876. It was completely prohibited to use the Ukrainian language in open print for a wide audience. Ems Ukaz (Емський указ, *Ems'kyi ukaz*), was a secret decree of Emperor Alexander II of Russia, issued in 1876, banning the use of the Ukrainian language in print except for reprinting old documents. *The ukaz* also forbade the import of Ukrainian publications and the staging of plays or lectures in Ukrainian.

However, even in the absence of elementary conditions for the development of artistic translation skills, this period was marked by an intensive development of the translation of literary works.

In the second half of the 19th century, the flourishing of the creative activity of Mykhailo Starytskyi, who entered the history of domestic translation thanks to his work with Shakespeare's Hamlet, the Serbian folk epic is observed. Artistic translation performed by M. Starytskyi becomes a real laboratory for the creation of new means of poetic language, in particular neologisms (Magocsi, 1996: 456).

Literary translations made in the 19th and early 20th centuries completely fit into the Ukrainian cultural context, enriching it with the work of luminaries of world literature. At the same time, they contributed to the development of the Ukrainian language and literature, which were officially banned by decrees of the tsarist government in 1863 and 1876. The emergence of new means of expression and literary genres that did not exist in Ukrainian discourse (such as sonnets, classical tragedy) was largely due to translations of the famous Ukrainian writers, in particular Ivan Franko, Marko Vovchok, Pavlo Grabovskyi, Mykhailo Starytskyi also contributed to the development of translation into Russian, reproducing in this language the works of Jules Verne (Vovchok) and Taras Shevchenko (Grabovskyi). Despite the tendency to Ukrainization of translated literature, characteristic of the 19th century, artistic translation in Ukraine becomes, according to Maksym Strikha's apt definition, an instrument of nation-building against the background of all kinds of official prohibitions and

fulfills this mission until the election of Ukrainian independence.

Translation studies from the late 1910s till the 1940s were not widely studied in Ukraine, and the work of the freestyle competitions was not studied at all. Translation studies in Ukraine in the 1930s significantly weakened, as well as Ukrainian science in general. In particular, the linguistics of this period was characterized by M. A. Zhovtobryukh «...*comparative-historical linguistics as bourgeois and hostile to the Soviet science of language, and administrative removal of many from active scientific activity experienced workers of linguistic science* (Шмirep, 2009: 203).

Repression played its role. Ukrainian translation studies on the Soviet territory the second half of the 1930s, as well as the first half 1940s (wartime) was extremely poor. Stalinist rhetoric was a mandatory attribute of most scientific articles (until the mid-1950s); a complete reassessment of the theoretical foundations of study and criticism, activities of journals, positions of researchers to “*approach*” the Marxist methodology led a sharp reduction in critical publications.

Ukraine discovered the legacy of H. C. Andersen in 1873. Then, for the first time, 24 fairy tales of the Danish writer were published in Ukrainian, translated by M. Starytsky (“Andersen's Fairy Tales with a Short Biography”). The works of H. K. Andersen were translated into Russian by the Ukrainian writer Marko Vovchok. Subsequently, H. K. Andersen was translated by P. Grabovskyi, M. Zahirnia (M. Grinchenko: 50 fairy tales, united under the name “Andersen's Tales”, 1906, 1918, 1919), Olena Pchilka, M. Rylskyi, and others. The collection “Princess on a Pea” (1956) and “Fairy Tales” (1964, 1970, 1977) were translated by O. Ivanenko. Andersen's works were also translated into Ukrainian by Yuriy Fedkovich, Maria Grinchenko, Agatangel Krymskyi, Halyna Kyrpa, Olga Senyuk and others.

Beginning in the prerevolutionary period, H.C.Andersen's authorship was translated by M. Starychenko (later the name Starytskyi), Yu. Fedkovych and published in Kiev in 1873. Since that time and later Soviet and post-Soviet time the scholars translated fairy tales of Andersen from Russian and English variants into Ukrainian. This genealogy and complex web of intermingling source and target languages – as well as cultures – can be considered as a background for understanding the peculiarities of translation studies.

Mykhailo Starytskyi was mainly the first translator of some Andersen's tales. Over the course of his life he worked as a writer, translator, playwright but all

these activities were involved with the establishment of new Ukrainian literature. He was born on November 2 (14), 1839 in the village of Klishchyntsy, Zolotonosky district, Poltava province (now Cherkasy region). He came from a noble family. Father, Petro Ivanovich, a retired captain, died when the boy was eight years old. In 1852, his mother, Anastasia Zakhariivna, also died. She came from the Lysenko family (A famous Ukrainian composer). Left as an orphan, Mykhailo was brought up in the family of his great-uncle, Vitaly Romanovych Lysenko, the father of the composer Mykola Lysenko.

Starytskyi's first works were published in 1865. Starytskyi was a true teacher of young Ukrainian writers and played a major role in the organization of literary and public life in the 1890s. Starytskyi began his poetic work with translations from Alexander Pushkin, Mikhail Lermontov, Mykola Nekrasov, Heinrich Heine, George Byron, Adam Mickiewicz, Serbian songs, etc.

The book of fairy tales, translated and published by Starytskyi, was called as "Andersen's Tales with his short biography". This edition was unique in its translation and illustrations. The biography of H.C. Andersen and 11 drawings added to the fairy tales, the collection contains 24 fairy tales, comprised 362 pages, was printed in Kyiv, 1873 (Київ).

Mykola Murashko (Микола Мурашко) (1844–1909), was born in Bucha, Kyiv region, created eleven drawings and a portrait of the writer especially for this publication. At that time, he was already a well-known graphic designer. He studied at the St. Petersburg Academy of Arts, where he became friends with Ilya Repin (Ілля Рєпін), a very famous painter for already that time.

The illustrations for Andersen's fairy tales became a continuation of Murashko's work in the autolithography technique. Autolithography is a type of lithography: the printed form on a lithographic stone, zinc or aluminum plate is made by the artist himself, not by printers. The works of Mykola Murashko turned out to be amazing – they convincingly transport the reader/viewer to Andersen's fantastic world. Intrigue is added by the gentle color scheme chosen by the artist. Murashko also created a realistic portrait of H.C. Andersen. Looking at the illustration it is clear to trace the features of how Andersen fairy tales inspired the artist to interweave local and universal values. An image of a bandur player on the back cover also the details of other illustrations to the tales (clothes, silhouettes of Cossacks) are associated with Ukraine. The fairy tales became a "mirror" for Ukrainian readers to consider their native life through the "window" of Andersen

texts. The luxurious nature was drawn by Murashko from his native landscapes, which he loved so much. "I feel that my sweet, beloved nature does not let me go without teaching me something," said the artist. Murashko, in addition to nature, also loved children very much. Two years after the publication of the first Ukrainian translation of Andersen's fairy tales, the artist opens the Kyiv Drawing School. He took care of it for 26 years – from 1875 to 1901. During this time, the school graduated many artists who became famous, but that is another story.

In 1906, Andersen's fairy tales were published in Kyiv (published by B. D. Grikchenko), translated by Maria Zahirnaya (B. Grinchenko's wife). This collection includes 16 fairy tales ("Nightingale", "Mother", "Little Mermaid", "Christmas Tree", "Gypsy Needle", "Girl with Matches", "New Royal Clothes", etc.). The second edition was published in 1918.

Most scholars would agree that the period from 1920 till 1950th was a period of Soviet state censorship everywhere. It was expressed either in a complete ban on the publication or display of a particular work of literature or art, or a thorough reworking of the content and meaning of the work. Against a background of different social upheaval, Ukrainian literature also suffered and experienced radical change. While Ukrainian intellectuals and literati developed and cast national identical values, which were intended to lead to a certain renaissance, revival in Ukrainian literature, a "milestone" appeared in the literary discourse. Due to the incredible input of scholars a new wave of literary translation in 20th century began. During this upsurge, H.C. Andersen and his tales were performed to Ukraine with the aim to educate and enlighten Ukrainian (Soviet at that time) children as well as adults.

Any person understands that children are the future of the nation and the country. Western children's literary works, we speak about Andersen in this context, were an effective medium to advocating humanism, love and friendship but with the spiritual world of the western works. But during 1920–1950 works of print such as the press, advertisements, and books were censored by *Glavlit* (The main literary publication), an agency established on June 6, 1922, ostensibly to safeguard top secret information from foreign entities but in reality, to remove material the Soviet authorities did not like. Therefore, in the USSR, even harmless children's fairy tales were censored, and the fairy tales of H.C. Andersen were not an exception.

Since Hans Christian Andersen was admitted as a true Christian author and religion was essential to his

life and works, his Christian morality can be traced in many of Andersen's fairy tales the translation of his famous tales was significantly affected by the socio-political environment of the soviet time.

The fairy tale "*The Snow Queen*" is especially strong in this sense. However, the merciless Soviet censorship "cut out" any hints of faith in God and divine providence. So, in the original, angels are constant characters in a fairy tale.

"De løb omkring med spejlet, og til sidst var der ikke et land eller et menneske, uden at det havde været fordrejet deri. Nu ville de også flyve op mod Himmelen selv for at gøre nar af *englene og Vorherre*." "Jo højere de fløj med spejlet, des stærkere grinede det, de kunne næppe holde fast på det; højere og højere fløj de, nærmere *Gud og englene*; da sitrede spejlet så frygteligt i sit grin, at det fór dem ud af hænderne og styrtede ned mod jorden, hvor det gik i hundrede millioner, billioner og endnu flere stykker..."

In the first excerpt, translated in 1930, the words *angels, God* were omitted and instead only the word "Sky" was used. The general meaning of the sentences with the images of God and angels was reduced to this sense: *Then the scholars of the devil school wanted to fly to the sky and have fun there. The higher they rose, the more the mirror grinned.*

"Вони всюди бігали з цим дзеркалом, і, нарешті, не залишилися жодної країни, жодної людини, що не відбилися б спотвореними в дзеркалі. Тоді учні чорта захотіли полетіти *на небо* і там повеселитися. Чим вище вони підносилися, тим більше дзеркало кривилося; вони ледве тримали його. Вони підносилися вище та вище, і раптом дзеркало так затремтіло від жахливої гримаси, що вирвалося з рук, упало на землю і розбилося на тисячу мільйонів, білйонів і ще більше скалок".

The second example, which was translated in the fourth period of translation genealogy, done by O. Ivanenko was a bit different.

Вони всюди бігали з цим дзеркалом, і, нарешті, не залишилися жодної країни, жодної людини, що не відбилися б спотвореними в дзеркалі. Тоді учні чорта захотіли дістатися до *Неба*, щоб посміятися над *ангелами і самим Творцем*. Чим вище вони підносилися, тим більше дзеркало кривилося; вони ледве тримали його.

Here you could read the sentences close to the original version : They ran everywhere with this mirror, and finally there was not a single country, not a single person left, who would not be reflected distorted in the mirror. Then the disciples of the devil wanted to reach *Heaven* to laugh at *the angels and the Creator himself*. The higher they rose, the more the mirror grinned; they could barely hold it.

Through the original text the angels always help Gerda from the beginning to the end of her journey. In the "Soviet" version, the angels are replaced by mysterious "little men". And the girl's path itself symbolizes the path to faith, God, to higher goals. Prayers also help Gerda along the way. They, as it is not difficult to guess, were not mentioned at all in Soviet editions of fairy tales. The fairy tale "Wild Swans" also talks about the path to higher goals, faith in God.

Many of Andersen's fairy tales dealt with the theme of death. But the Soviet censors decided that this topic was unacceptable for the children of Soviet Union, and these very tales were simply not included in the collections, or the topic itself was bypassed. But a fairy tale can talk about this important, but complex topic more simply and gently. And the immortality of the soul that the Little Mermaid dreamed of? It is completely unsuitable for the "worker-peasant" worldview.

In 1969 Andersen's collection of fairy tales and stories for adults was published. There was no such censorship during that time as it was the period from the mid-1950s to the mid-1960s when repression and censorship in the Soviet Union were relaxed. But the critic discourse of Andersen's literary legacy were under research attention. Many psychologists believe that some of Andersen's fairy tales should not be read to young children. Parents should carefully select fairy tales for the development of their child.

After the October Revolution, children read Andersen's fairy tales in translations by many Soviet writers, in particular from the Danish language by O. Ivanenko. A new edition in her translation, with a biography of Andersen and with color drawings by G. Grigorieva, was published in 1964 by the publishing house "Rainbow". It is impossible not to mention the role of Marko Vovchok (Марко Вовчок, 1833–1907, her surname was aria Vilinska, a Ukrainian writer, translator, publisher of Russian origin), she popularized Andersen's works and translated his fairy tales into Russian, and they were published (see appendix C).

In the editions of the works of Hans Christian Andersen, which saw the light after the collapse of the Soviet Union, you can read texts that are somewhat different from the well-known ones. But almost every one of Andersen's fairy tales contains a topic forbidden in the USSR – belief in God. "The Snow Queen", "Wild Swans", "The Little Mermaid" – all these fairy tales had a religious meaning, they had frequent references to God, the Gospel, angels, priests, as well as various Christian values. For example, from the "Soviet", so to speak, version of the fairy tale "The Snow Queen", important words

were deleted, which allow us to look at this work from a completely different angle. In fact, this tale is imbued with a deep religious meaning. In it, the disciples of the evil Troll gathered to laugh not only at all people, as written in the “Soviet” version, but also at angels and God.

When Kay and Gerda were walking together, the girl sang a psalm to the boy that mentioned roses. Kai, in his turn, sang along: “Roses are blooming, charm and beauty, we will soon see the Christ Child.” Then Andersen wrote: “The children sang, holding hands, kissed roses, looked at the bright sun and talked to it. It seemed to them that Jesus himself was looking at them from the sun.” Of course, these words were not in the censored fairy tale.

H.C. Andersen further writes: “Then little Gerda said the Lord’s Prayer, and the cold was so great that

her breath froze as it came out of her mouth, and she could see it like a cloud of smoke in front of her. It grew thicker and thicker, till it formed itself into bright little angels, who grew bigger and bigger when they touched the ground. They all wore helmets and carried shields and spears in their hands. More and more of them appeared, and when Gerda had finished her prayer she was surrounded by a whole legion. In the censored version, of course, there was neither the “Our Father” nor these wonderful angels”.

Thus, in this article we have defined the brief historical overview of the translation history in Ukraine, socio-political context’s influence on the translation and introduction of Andersen’s tales and the cultural understanding of H.C. Andersen’s universality as well as his locality.

BIBLIOGRAPHY

1. Miller A. The Ukrainian Question. The Russian Empire and Nationalism in the Nineteenth Century. Central European University Press, Budapest – New York, 2003. 306 p.
2. Бахтин М. Формы времени и хронотопа в романе. *Вопросы литературы и эстетики*. Москва : Худож. лит., 1975. С. 234–407.
3. Holquist M. The Dialogic Imagination: Four Essays. Austin : University of Texas Press. 1981. P. 84–258.
4. Bredsdorff E. Andersen H.C. Mennesket og Digteren. Copenhagen : Fremad 1988. 432 p.
5. Hanson Kathrin Shailer. Adam Oehlenschläger’s Erik og Roller and Danish Romanticism. *Scandinavian Studies*. V. 65, Spring 1993. № 2. S. 180–195.
6. Andersen Hans Christian. A Poet in Time / ed. by Johan de Mylius, Aage Jørgensen and Viggo Hjørnager Pedersen, Odense : Odense University Press, 1999. P. 87–107.
7. Шмигер Тарас. Історія українського перекладознавства ХХ сторіччя. Київ : Смолоскип, 2009. 342 с.
8. Magocsi Paul Robert. A History of Ukraine. Toronto : University of Toronto Press. 1996. 898 p.

REFERENCES

1. Miller Alexei. The Ukrainian Question. The Russian Empire and Nationalism in the Nineteenth Century. Central European University Press, Budapest – New York, 2003. 306 p.
2. Bakhtin Mikhail. Formy vremeny y khronotopa v romane. *Voprosy lyteratury y estetyky* [Forms of Time and of the Chronotope in the Novel]. Moskva : Khudozh. lyt., 1975. S. 234–407.
3. Holquist, Michael. The Dialogic Imagination: Four Essays. Austin : University of Texas Press? 1981. P. 84–258.
4. Bredsdorff Elias, Andersen H.C. Mennesket og Digteren. Copenhagen : Fremad 1988. 432 p.
5. Hanson, Kathrin Shailer. Adam Oehlenschläger’s Erik og Roller and Danish Romanticism. *Scandinavian Studies*. V. 65, № 2. Spring 1993. S. 180–195.
6. Andersen Hans Christian. A Poet in Time / ed. by Johan de Mylius, Aage Jørgensen and Viggo Hjørnager Pedersen, Odense : Odense University Press, 1999. P. 87–107.
7. Shmiher, Taras. Istoriiia ukrainskoho perekladoznavstva XX storichchia [History of ukrainian translation]. Kyiv : Smoloskyp, 2009. 342 s.
8. Magocsi, Paul Robert (1996). A History of Ukraine. Toronto : University of Toronto Press.

УДК 811.133.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/56-4-29>

Юлія КУЗНЕЦОВА,

orcid.org/0000-0003-2152-8595

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри германської філології та перекладу

Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

(Полтава, Україна) *yulia_france@ukr.net*

ВЖИВАННЯ ГРЕКО-ЛАТИНСЬКИХ ЕЛЕМЕНТІВ У ТЕРМІНОЛОГІЇ БУДІВНИЦТВА ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

Стаття присвячена проблемі вживання латинських і грецьких елементів у формуванні термінів будівництва французької мови.

Серед французьких лінгвістів традиційно існує точка зору про розподіл лексики загальнонаціональної французької мови на два великих шари – слова так званого народного фонду (лексичні одиниці з вульгарної латини, кельтські, германські) та «вчені» або «книжні» слова, представлені в основному греко-латинізмами. Така класифікація відповідає діахронічному плану дослідження мови. В синхронному плані система французької мови являє собою сукупність словотвірних типів, головна особливість яких полягає в тому, що вони побудовані частково на народній основі, а частково на книжній. Елементи «вченого» фонду беруть активну участь у творенні термінів за суфіксальними і префіксальними словотвірними моделями. Проте існує точка зору, представлена Г. Марчандом і П. Гіро, про автономність народної та «вченої» систем суфіксальної деривації.

Дослідження суфіксальних похідних термінів будівництва демонструє відсутність суто автономних словотвірних моделей. Традиційними є моделі, де книжна основа сполучається, як з книжним, так і з народним суфіксом, а народна основа з книжним суфіксом. Це призводить до появи синонімів у термінології будівництва.

Проаналізовані також префіксальні словотвірні моделі за участю префіксальних формантів «вченого» фонду. Французька мова практично не має «автохтонних» префіксів і використовує форманти латинського або грецького походження, серед яких розрізняють «народні» і «вчені», причому спеціальна термінологія віддає перевагу останнім. Визначено, що «науковим» префіксам притаманні узагальнено-оціночні значення.

Виявлено, що елементи латинського і грецького походження сприяють також появі дериватів-комполітів у французькій будівельній термінології. Їх особливість полягає в утворенні за словотвірною моделлю $R_1savant + R_2savant$, яка є відмінною від традиційної моделі утворення складних слів французького типу.

Ключові слова: латинізм, деривація, суфіксація, префіксація, композиція, словотвірна модель.

Yulia KUZNETSOVA,

orcid.org/0000-0003-2152-8595

PhD (Philology),

Associate Professor at the Department of Germanic Philology and Translation

National University "Yuri Kondratyuk Poltava Politechnic"

(Poltava, Ukraine) *yulia_france@ukr.net*

THE USE OF LATIN AND GREEK ELEMENTS IN FRENCH BUILDING TERMINOLOGY

This article is devoted to the problem of the use of Latin and Greek elements in the formation of the French language building terms.

Some French linguists stand for a traditional point of view about the division of the national French language vocabulary into two large layers – words of the so-called popular fund (lexical units from vulgar Latin, Celtic, Germanic) and “scientific” or “bookish” words, represented mainly by Latinisms and Greek borrowings. This classification corresponds to the diachronic plan of language research. In the synchronic plan, the system of the French language is a set of word-building types, the main feature of which is that they are built partly on a popular basis, and partly on a bookish basis. Elements of the “scientific” fund take an active part in the creation of terms according to suffix and prefix word-building patterns. However, there is a point of view presented by H. Marchand and P. Giraud about the autonomy of popular and “scientific” systems of suffix derivation.

The study of suffix-derived building terms demonstrates the absence of purely autonomous word-building patterns. The patterns where the bookish base is combined with both the book and popular suffixes, and the popular base with the bookish suffix are traditional. This leads to the appearance of synonyms in French building terminology.

Prefix word-building patterns with the participation of prefix formants of the “scientific” fund were also analyzed. The French language has practically no “autochthonous” prefixes and uses formants of Latin or Greek origin, among

which "popular" and "scientific" are distinguished, and special terminology prefers the latter. It was determined that "scientific" prefixes have generalized and evaluative values.

It was found that elements of Latin and Greek origin also contribute to the appearance of composite derivatives in French building terminology. Their peculiarity lies in the formation according to the R_1 savant + R_2 savant word-building pattern, which is different from the traditional pattern of the formation of complex words of the French type.

Key words: latinism, derivation, suffixation, prefixation, compounding, word-building pattern.

Постановка проблеми. Існує традиційний розподіл лексики загальнонаціональної французької мови на два великих шари – слова народного фонду, до якого належать лексичні одиниці з вульгарної латини, кельтські, германські елементи, та, так званий, «вчений» фонд (в основному латинізм, що потрапили до французької книжковим шляхом (Bally, Blochwitz, Runkewitz, Dauzat).

Ця класифікація знаходить своє місце в етимологічному розподілі французької будівельної термінології (БТ) і відповідає діахронічному плану. Це латинізм та греко-латинізм, що потрапили до французької мови як запозичення або являють собою утворення французьких вчених (переважно середньовічних) шляхом сполучення «книжних» коренів та афіксів для створення «слів, які не існували в інших мовах» (Guiraud, 1968: 33). Терміни так званого «вченого» фонду з'явилися у вокабулярі французької вже після того моменту, як вона стала самостійною мовою. За часом надходження їх можна датувати, головним чином, XIV–XVI сторіччями, періодом формування наукової термінології французької мови. Терміни «вченого» походження позначають не лише архітектурно-будівельні поняття (plinthe, pylone), але й широко входять до міжгалузевої наукової лексики, яка представлена абстрактними (conception, condition), фізико-математичними (pression, resistance, diamètre), хімічними (oxyde, anhydrite), загально-науковими поняттями (theorie, methode, phenomène) та ін.

Терміни «вченого» фонду в основному представлені латинізмами та похідними від них: лат. confectio → confectio (спорудження, виготовлення); лат. factor → facteur (фактор, коефіцієнт); лат. fixus → fixe (закріплений); лат. expansio → expansion (розширення).

Аналіз досліджень. Отже, однією з особливостей дериваційної системи сучасної французької мови є наявність у французькій лексиці двох значних шарів слів: народного фонду і «вченого» або так званого «книжного» фонду. Лінгвісти базуються звичайно на цьому положенні, аналізуючи сутність словотвірних процесів (Bally, Marouzeau, Wagner). Можна стверджувати, що система французької мови на сучасному етапі являє собою в синхронному плані сукупність слвотвірних типів (СТ), головна особливість яких полягає

в тому, що вони побудовані частково на народній основі, а частково на книжній.

Відмінною рисою латинізмів є повна асиміляція до французької мови, легкість, з якою вони приймають французьку вимову. Завдяки генетичній спорідненості латинізм простіше пов'язати з французькими словами – мотивація між ними ясніша (couleur і colorer, coloration). О. Соважо відзначає, що філологи не вважають надходження запозичень із латини за іншомовні ("comme etant des corps etrangers") і використовують латинську лексику як власний національний фонд (Sauvageot, 1964: 227). Оскільки будівельна лексика є органічною частиною загальнонаціональної мови, класична та народна латина стала джерелом, що поповнило будівельну лексику. Таким чином, для французької терміносистеми будівництва характерним є домінування похідних від класичної, народної або середньовічної латини: force f (сила, зусилля) – з пізньолат. fortia від лат. fortis (сильний); membrane f (перебірка; діафрагма) – від лат. membrana; arc m (арка, арочна ферма) – від лат. arcus, які відносяться до досить різноманітних понятійних категорій, таких як населені пункти (ville, cite), будівельні матеріали (beton, bitume), типи будівель та приміщень (chateau, palais, edifice), їх конструктивні елементи (pan, paroi, pignon), назви виробничих дій (laminer, flechir, joindre), фізичних та природних явищ (alluvion, lumiere, segregation), інструментів або знарядь праці (trepan, treuil), якостей, притаманних будівельним матеріалам, спорудам (stable, rigide, solide, souple), типи ґрунтів, порід (alumine, grès) і т. ін.

Г. Марчанд вважає за доцільне розглядати похідні, що виникають на народній основі, і похідні на книжній основі як дві співіснуючі системи, кожна із яких повинна вивчатись та розглядатись окремо, оскільки система на народній основі дає похідні з суфіксами народного утворення, а книжна система – лише з книжними суфіксами (Marchand). Думку про автономність «народної» і «вченої» систем суфіксації підтримує також П. Гіро (Guiraud).

Рівним чином існує думка про розподіл префіксальної системи французької мови на «народні» та «вчені» або «книжні» префікси (Guiraud).

Мета статті. Метою даного дослідження є аналіз ролі латинських, подекуди грецьких елементів у формуванні французьких будівельних термінів, визначення тенденцій функціонування морфем латинського походження в дериваційних процесах у сфері французької БТ, виявлення основних словотвірних моделей (СМ) за участю формантів «книжного» фонду, що сприяють поповненню спеціальної термінології французької мови.

Вклад основного матеріалу. Аналіз етимологічного складу французької БТ вказує, що «народні» твірні основи (ТО) становлять 56,3%, а «книжні» – 32% із 929 термінів – верхівок термінотвірних гнізд. Певну перевагу, що віддається у дериваційних процесах основам народного походження, можна пояснити тим, що терміни будівництва, як однієї з найдавніших галузей виробництва, тісно пов'язані з народною ремісничою лексикою.

Розгляд суфіксальних словотвірних процесів французької БТ демонструє традиційні регулярні утворення за такими моделями:

книжна основа + книжний суфікс: évacuer → évacuation, incurver → incurvation, mobile → mobilité;

народна основа + книжний суфікс: fiable → fiabilité, durer → durable → durabilité;

книжна основа + народний суфікс: condition → conditionner → conditionnement, aérer → aérage, malaxer → malaxage.

Виявлено, що 9,4% ТО народного походження здатні поєднуватись із книжними суфіксами (особливо з -ation), а 29,8% книжних ТО утворюють похідні будівельні терміни з народними суфіксами, серед яких найбільш частотними є -age та -(e)ment.

Спостерігаються випадки утворення паралельних похідних від однієї ТО як зі «своїм», так і з «чужим» суфіксом, але з різною семантикою: étanche (герметичний) → étanchéité (герметичність) і étanche (герметичний) → étanchement (герметизація).

В процесі взаємопереплетіння народних та книжних словотвірних пар виникають синоніми: finir → finition і finissage (оздоблення), métal → métalliser → métallisation і métalisation (металізація).

Префіксальна система французької мови є також досить розвиненою, але у французькій дериваційній системі наявний лише 1 власний префікс (le préfixe autochton) me-/mes- від давньофранцузького mis. Таким чином, французька префіксація використовує форманти латинського та грецького походження, серед яких розрізняють «народні» і «вчені» (Mitterand, 1976: 32). «Народні» розгляда-

ють, як більш продуктивні, але мова науки і техніки віддає перевагу останнім (Guilbert). «Народні» і «вчені» префікси вільно сполучаються як з «своїми», так і з «чужими» коренями.

Згідно до значення «вчених» формантів префіксальні СМ, за якими реалізуються утворення будівельних термінів, поділяємо на кілька груп:

– СМ із значенням локативності. Це найчисленніша група, до якої входять такі СМ, як anti₁- + N (antichambre); contre- + N (contre-facade), contre- + V (contre-latter); contre- + Adj (contre-coude); extra- + N (extra-dos); infra- + N (infrastructure), inter- + N, inter- + Adj (intercommunication, interurbain); intra- + N, intra- + Adj (intradoss, intra-urbain); trans- + N, trans- + V (transparoi, transmettre);

– СМ із значенням інтенсифікації, де ступінь інтенсивності ознаки або дії виражається за допомогою «наукових» префіксів. Це такі СМ, як super- + N (supertrancheuse); ultra- + N (ultra-filtre), ultra- + Adj (ultra-rapide). За даними П. Жільбера в сучасному французькому словотворі префікси інтенсивності є активними і продуктивними (Guilbert), але в БТ ця тенденція не є провідною, що можна пояснити емоційною знебарвленістю термінологічної лексики.

– СМ із значенням опозиційності. Охоплює СМ із значенням протидії, протиставлення: anti₂- + N, anti₂- + Adj (antisol, antiputride); contre- + N (contrevent); para- + N (paravent).

– СМ із значенням темпоральності (передування або наступність): post- + N (postcontrainte), post- + Adj (postcontraint); pre- + N (prechauffage), pre- + Adj (precoulé); pre- + V (preétablir). Хоч префікси post- та pre- в сучасній французькій мові мають значення відповідно наступності і передування не лише в часі, але й в просторі, в семантиці БТ темпоральна однозначність є їх відмінною рисою для похідних будівельних термінів;

– СМ із значенням негативності, носіями даної семи є префікси dis-, in- (im-, ir-), non-: dis- + N (discontinuité); in- + Adj, in- + N, in- + V (inoxidable, imposable, insonoriser); non- + N, non- + Adj (non-destruction, non-armé);

– кваліфікативні СМ: СМ, що вводять ідею новизни: neo- + Adj (neogothique), neo- + N (neoclassicisme); СМ, що вводять ідею розміру: micro- + N (microbetonnière), micro + Adj (microgrenu); рівності: iso- + Adj (isostatique);

– СМ із значенням: самостійності: auto- + Adj – autoporteur; множинності: poly- + N – polypropylène, polystyrène, що мають незначну кількість.

Елементи латинського, рівним чином і грецького походження, сприяють також появи

дериватів-комполітів у французькій БТ. До цього типу відносимо терміни побудовані шляхом поєднання двох або більшої кількості коренів або основ, які являють собою морфеми «вченого» походження, позбавлені автономності у французькій мові. Цей тип словоскладення є дуже давнім і вважається плідним для термінології (Mitterand). В проаналізованій БТ кількість складних слів греко-латинського типу незначна – *polymère*, *hydrophobe*, *hydrofuge*. Ці особливості формантів свідчать про достатній ступінь їх асиміляції французькою мовою.

Специфіка утворення таких комполітів полягає в тому, що на відміну від складних слів французького типу, вони утворюються не на базі словосполучень. Основи, що входять до складної одиниці, являють собою «вчені» кореневі морфеми, позбавлені автономності у французькій мові. «Вчені» латинські морфеми сполучаються з терміоелементами латинського або грецького походження, а відношення між компонентами таких комполітів морфологічно оформлені, що не характерне для складних слів французького типу. Формальною ознакою виступають з'єднувальні голосні -o-, -i-, рідше -a-.

Терміни-комполіти греко-латинського типу побудовані за єдиною СМ: R₁savant + R₂savant, де кореневі морфеми не мають статусу автономності у французькій мові: *homogène*, *ichnographie*. Такі комполітні терміни є зручним матеріалом для подальших як власно дериваційних: *homogène* → *homogèneite*, *heterogène* → *heterogeneite*,

ichnographie → *ichnographique*, так і невласно дериваційних похідних (конверсивів): *neorène* (nom) → *neorène* (adj) у термінологічному словосполученні *plithe neorène*.

Висновки. Здійснений аналіз демонструє, що французька дериваційна система володіє досить значною кількістю ТО латинського походження і широким інвентарем «книжних» суфіксальних формантів. Наше дослідження також дозволяє стверджувати, що елементи так званого «вченого» фонду характеризуються високим рівнем асиміляції у системі французького словотвору. Так, суфіксальні СМ демонструють вільну сполучуваність «народних» ТО з «книжними» суфіксами і навпаки, що призводить до синонімії будівельних термінів.

У системі французької префіксальної деривації переважають форманти латинського і грецького походження. Дослідження префіксальних СМ у сфері будівництва виявляє, що «народні» і «вчені» префікси вільно сполучаються як із словами народного, так і книжного фонду, що свідчить про суто етимологічну природу такого розподілу.

Латинські та грецькі терміоеlementи також посприяли формуванню комполіт за СМ R₁savant + R₂savant, яка є відмінною від традиційної моделі утворення складних слів французького типу, оскільки вони утворюються не на базі словосполучень.

Подальші розвідки з даної тематики можуть бути здійснені у сфері граматикалізації та лексикалізації дериватів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bally Ch. Linguistique générale et linguistique française. Francke, 1965. 440 p.
2. Blochwitz W., Runkewitz W. Neologismen der französischen gegenwartssprache. Berlin, 1971. 549 p.
3. Dauzat A. Histoire de la langue française. Payot, 1930. 588 p.
4. Guilbert L. La creativite lexicale. P., 1975. 285 p.
5. Gilbert P. Le francais de demain (la prefixation). Le francais dans le monde. P., 1973. № 99 (septembre). P. 52–54.
6. Guiraud P. Les mots savants. Paris: Presse Universitaires de France, 1968. 122 p.
7. Marchand H. Esquisse d'une description des principales alternances derivatives dans le francais d'aujourd'hui. Studia Linguistica, 1955. Vol. 5. № 12. P. 95.
8. Marouzeau J. Notre langue. P.: Libr. Delagrave, 1955. 280 p.
9. Mitterand H. Les mots francais. Paris: Presse Universitaire de France, 1976. 128 p.
10. Sauvageot Au. Portrait du vocabulaire francais. Paris: Libr. Larousse, 1964. 288 p.
11. Wagner R.L. Reflexions à propos des mots construits en francais. Bulletin de la Societe linguistique de Paris. P., 1968. T. 63. P. 66–194.

REFERENCES

1. Bally Ch. Linguistique générale et linguistique française [General and French linguistics]. Francke, 1965. 440 p. [in French].
2. Blochwitz W., Runkewitz W. Neologismen der französischen gegenwartssprache [Neologisms in contemporary French]. Berlin, 1971. 549 p. [in German].
3. Dauzat A. Histoire de la langue française [French language history]. Payot, 1930. 588 p. [in French].
4. Guilbert L. La creativite lexicale [Lexical creativity]. P., 1975. 285 p. [in French].
5. Gilbert P. Le francais de demain (la prefixation) [The French of tomorrow (prefixation)]. Le francais dans le monde, 1973. № 99 (septembre). P. 52–54 [in French].

6. Guiraud Les mots savants [Scientific words]. Paris: Presse Universitaires de France, 1968. 122 p. [in French].
7. Marchand H. Esquisse d'une description des principales alternances derivatives dans le francais d'aujourd'hui [Outline of a description of the main derivative alternations in modern French]. *Studia Linguistica*, 1955. Vol. 5. № 12. P. 95. [in French].
8. Marouzeau J. Notre langue [Our language]. Paris: Libr. Delagrave, 1955. 280 p. [in French].
9. Mitterand H. Les mots francais [French words]. Paris: Presse Universitaire de France, 1976. 128 p. [in French].
10. Sauvageot Au. Portrait du vocabulaire francais [French vocabulary Portrait]. Paris : Libr. Larousse, 1964. 288 p. [in French].
11. Wagner R.L. Reflexions à propos des mots construits en francais [Reflections on constructed words in French]. *Bulletin de la Societe linguistique de Paris*, P., 1968. T. 63. P. 66–194 [in French].

УДК 81'255.4=161.2:821.111'373.2
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/56-4-30>

Тетяна КУШНІРОВА,
orcid.org/0000-0003-3489-2767
доктор філологічних наук,
професор кафедри германської філології та перекладу
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) T_Kushnirova@ukr.net

ЛІТЕРАТУРНІ ОНІМИ У ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХНЬОГО ПЕРЕКЛАДУ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ (НА МАТЕРІАЛІ ПОВІСТІ «ДЖЕЙМС І ГІГАНТСЬКИЙ ПЕРСИК» РОАЛЬДА ДАЛА)

У статті ґрунтовно досліджуються особливості перекладу літературної онімії у художньому тексті, зокрема у повісті «Джеймс і гігантський персик» Роальда Дала, британського письменника, чия творчість відома в усьому світі. Досліджується поняття ономастика, онім, уточнюється поняття літературний онім, фіктонім. Констатовано, що оніми – найбільш поширені в мові та мовленні одиниці, які використовуються для найменування певного предмета чи об'єкта, виконують номінативну та інформаційну функції, характеризуються опосередкованим зв'язком з поняттями і мають граматичні та функціональні особливості. Оніми є найбільш продуктивними у художньому тексті. Вони номінують певний предмет (об'єкт) з ряду однотипних, надаючи індивідуалізованих рис, що дає можливість ідентифікувати зображений об'єкт серед собі подібних. Констатовано, що творчість Роальда Дала насичена літературними онімами, значна частина яких є фіктонімами, у т.ч. антропонімами, зоонімами тощо. Ономастика художнього твору Роальда Дала у складі різноманітних стилістичних прийомів, взаємодіючи зі всіма іншими образними художніми засобами у тексті, створює особливу тональність твору і відображає авторську позицію. Розуміння ролі власних назв у художньому тексті, вивчення унікальних особливостей ономастики твору при впровадженні авторського задуму сприяє більш точній інтерпретації тексту, кращому розумінню іншої культури. У назві автор додає додаткових характеристик до уже описаного образу, намагається домогтися гармонії у створеному образі і його імені. Власні назви мають можливість забарвлювати, увиразнювати текст, виконувати певну текстоутворювальну функцію. При перекладі тексту українською мовою перекладач намагається наблизитися до оригіналу, зберегти конотативні значення, передбачені Р.Далом, що відбивається у стилістиці, лексикології тощо (зменшено-пестливі назви, багатокomпонентна лексика, комічний ефект тощо). Основними методами, які використовує перекладач при передачі власних назв у повісті стають: дослідливий переклад, транслітерування, адаптація. Часом перекладач для якнайточнішої передачі авторського задуму комбінує кілька методів перекладу.

Ключові слова: Роальд Дал, перекладацькі трансформації, лексичні трансформації, онім, літературний онім.

Tetiana KUSHNIROVA,
orcid.org/0000-0003-3489-2767
Doctor of Philological Sciences,
Professor at the Department of Germanic Philology and Translation
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) T_Kushnirova@ukr.net

LITERARY ONYMS IN ARTISTIC TEXT AND THE PECULIARITIES OF THEIR TRANSLATION INTO THE UKRAINIAN LANGUAGE (BASED ON THE STORY "JAMES AND THE GIANT PEACH" BY ROALD DAHL)

The article examines the peculiarities of the translation of literary onyms in a literary text, in particular, in the story "James and the Giant Peach" by Roald Dahl. Roald Dahl is a British writer whose work is known all over the world. The article explores the concept of onomastics, onym, specifies the concept of literary onym, ficonym. The paper proves that onyms are the most common units of language used to name a certain subject or object, perform a nominative and informative function, are characterized by an indirect connection with concepts, and have grammatical and functional features. Onymes are the most productive in the artistic text. They nominate a certain subject (object) from a number of the same type, providing individual features that make it possible to identify the depicted object among others. It has been established that Roald Dahl's work is full of literary onyms, a large part of which are ficonyms, including anthroponyms, zoonyms, etc. The onomastics of Roald Dahl's work of art as part of various stylistic techniques, interacting with all other figurative artistic means in the text, creates a special tonality of the work and reflects the author's position. Understanding

the role of proper names in the artistic text, studying the unique features of the onomastics of the work when implementing the author's idea contributes to a more accurate interpretation of the text, a better understanding of another culture. In the onyms, the author adds additional characteristics to the already described image, tries to achieve harmony in the created image and its name. Proper names have the ability to color, express the text, perform a certain text-forming function. When translating the text into Ukrainian, the translator tries to get closer to the original, to preserve the connotative meanings predicted by R. Dal, which is reflected in stylistics, lexicology, etc. (diminutive and affectionate names, multi-component vocabulary, comic effect, etc.). The main methods used by the translator when transferring proper names in the story are: research translation, transliteration, adaptation. Sometimes the translator combines several translation methods for the most accurate transmission of the author's idea.

Key words: Roald Dahl, translation transformations, lexical transformations, onim, literary onym.

Постановка проблеми. Художній переклад є одним з найскладніших у перекладацькій діяльності. Перед перекладачем постає завдання не просто перекласти текст, а передати особливості його сюжету через ідіостиль автора. У такому випадку є важливим збереження стилістики автора, ідейного навантаження твору та «картини світу», характерної для аналізованого письменника. Важливим чинником при передачі узусу є вдале відтворення власних назв оригіналу. Ці лексеми разом з іншими мовними засобами реалізують індивідуально-авторську концепцію світу, сприяють характеротворенню та вибудовуванню художнього образу.

Аналіз досліджень. Наразі існує безліч розвідок, присвячених літературній ономастиці, зокрема уточнюється та поглиблюється поняття оніма (Німчук В.В., Бучко Д.Г., Калінкін В.М., Карпенко Ю.), досліджується роль онімів у художньому тексті (Мельник М.Р., Папуша О.М.), аналізуються особливості перекладу власних назв у творах різних авторів (Миколишена Т.В., Клічук О.Д., Петренко О.Д.). Попри достатню вивченість проблеми, все ж залишаються прогалини при осмисленні цього питання, зокрема при аналізі перекладу онімів у творчості певного автора. Ми маємо на меті дослідити творчість британського письменника ХХ століття Роальда Дала (1916–1990), зокрема його дитячі повісті та оповідання, зокрема «Джеймс і гігантський персик», окреслити оніми у його творчості та здійснити спробу зіставлення оригіналу та українського перекладу.

Виклад основного матеріалу. У сучасній філологічній науці уже довгий час ведуться дискусії з приводу тлумачення поняття «власна назва», «онім» та «ономастика». Щодо ономастики, то думки науковців розділилися. Одні вважають, що це наука, яка вивчає тільки антропоніми, інші наполягали, що предметом ономастики є сукупність всіх власних назв. Значимою одиницею ономастики є «онім», який позначає власну назву, що містить інформацію про специфіку названого об'єкта, відтворює реалії історичної доби, у якій

він функціонує, етносу, який створив цю назву. У ономастиці існує значна кількість класифікацій онімів, в основі яких лежать різні ознаки. За словами дослідника В. Німчука, «онім – слово, словосполучення чи речення, яке використовується для виділення іменованого об'єкта серед інших об'єктів, його індивідуалізації та ідентифікації» (Німчук, 1996: 25). Основне завдання власних назв (або пропріативів) – бути назвою об'єкта або суб'єкта у його співвідношенні з однотипними або схожими об'єктами, тому вони мають виконувати основне – виділення з ряду, а потім співвідносити об'єкт (суб'єкт) з подібними явищами.

Оніми – це найбільш поширені в мові та мовленні одиниці, які використовуються для індивідуалізації називання одиниць денотатів, виконують номінативну та інформаційну функції, характеризуються опосередкованим зв'язком з поняттями і мають граматичні та функціональні особливості, і, на нашу думку, є найбільш продуктивними у художньому тексті. Вони номінують певний предмет (об'єкт) з ряду однотипних, надаючи індивідуалізованих рис, що дає можливість ідентифікувати зображений об'єкт серед собі подібних. У художньому тексті оніми є надзвичайно важливими, оскільки можуть стати характерологічним засобом, що несе значне когнітивне навантаження. Митець добирає імена своїм персонажам, уже наперед окресливши їхній характер та поведінкоутворюючі особливості, усвідомлюючи їхню роль у сюжеті твору. Автор вимальовує портрет уже сформованих персонажів, тому ономастика є надзвичайно важливою у розкритті авторського задуму. У назві він додає додаткових характеристик до уже описаного образу, намагається домогтися гармонії у створеного образу і його імені. Однак часом автор створює і зовсім нове ім'я. Це стосується не лише номінацій персонажів, а й загалом усіх власних назв художнього твору. На нашу думку, без аналізу власних назв, неможливе справжнє розуміння тексту, його глибинних, підтекстових змістових шарів. Власні назви у художньому тексті дають інформацію для глибшої інтерпретації літературного твору, часом

таку, що не лежить на поверхні тексту. Власні назви мають можливість забарвлювати, увиразнювати текст, виконувати певну текстоутворювальну функцію. Щоб по-справжньому зрозуміти текст, необхідно ґрунтовно проаналізувати власні назви, вжиті в тому чи іншому тексті.

Літературна ономастика є одним з напрямків лінгвістичної науки про власні назви – ономастики, і використовує терміни цієї галузі, додаючи до них визначення «літературний». Термін «літературна ономастика» наразі став уже загально-визнаним (англ. literary onomastics, фр. onomastique littéraire, нім. literarischen Onomastik), однак перегукується із термінами «поетична ономастика», «стилістична ономастика». Науковець Белей Л.О. наполягає на терміні «літературно-художня», а не просто «літературна» (Белей, 1995: 3). Дослідник Калінкін В.М. у своїй монографії з літературної ономастики подає глибоке теоретичне обґрунтування цього, причому відстоює термін «поетична ономастика» і пропонує назву «поетика оніма» (Калінкін, 2003: 68), що перегукується із уже відомим терміном «ономапоетика» (Миколишена, 2018: 5).

У сучасній філологічній науці кожному окрему власну назву прийнято номінувати «онім», а їхню сукупність – терміном «онімія», тому відповідно використовується термін «літературний онім», «літературна онімія». Деякі дослідники констатують «поетонім», «поетонімія». Власні назви можуть переповідати про реально існуючих людей, а пожуть номінувати вигаданих (фіктонім), що необхідно розрізняти у тексті.

Варто констатувати різницю між поетонімами, тобто літературними онімами, і власними назвами, ужитими у художньому тексті. Термін поетонім запровадив В. М. Калінкін. Дослідник Ю. О. Карпенко сформулював думку, що літературна онімія, на відміну від реальної, фундаментально змінює свою детермінованість і тому зазнає функціональної перебудови. Тут найголовнішою стає не номінативна (вона ж ідентифікаційна), а стилістична функція. Учений виокремлює інформаційно-стилістичну та емоційно-стилістичну функцію (Карпенко, 1986: 22). У дитячих творах організація поетонімосфери залежить передусім від групи емоційних, експресивних значень.

Творчість Роальда Дала, класика дитячої британської дитячої літератури, насичена значною кількістю онімів. Цей письменник із насолодою грається зі словом, створюючи численні каламбури, неологізми, okazіоналізми, увиразнюючи свій авторський стиль гіперболами, звуконаслідуванням, вигуками і повторами. Лексичне багат-

ство мови Р. Дала створює суттєві виклики для перекладачів і викликає зацікавленість у знавців мови до його творчого доробку. Неповторний індивідуальний стиль письменника змушує перекладачів шукати дієві стратегії та тактики для найповнішої передачі тієї естетичної насолоди, яку дитина може отримати завдяки багатству мови, мовній грі та мовним тонкощам оригіналу. У нашій країні творчість цього письменника стала відомою порівняно недавно завдяки видавництву «А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА», яке опублікувало переклади найвідоміших творів письменника: «Чарлі і шоколадна фабрика», «Матильда», «Джеймс і гігантський персик», «Відьми» і «ВДВ».

Однією із повістей, де Роальд Дал активно маніпулює онімами є повість “James and the Giant Peach” (Джеймс і гігантський персик) (1961 р.). Ця повість, написана в 1961 р., стала першим твором Дала – письменника-казкаря. Сюжет твору дещо простий та надто трагічний: головний герой казки Джеймс – маленький хлопчик-сирота. Його батьки поїхали до Лондона, а там їх з’їв носоріг, що втік з зоопарку. Казковість історії закладена ще відпочатку: носоріг – тварина трав’яїдна, втеча такого велетня з зоопарку – річ неймовірна, що уже передбачає казковість, оскільки носоріг міг вільно пересуватися містом. Джеймс (James) – звичайне англійське ім’я, одне з найпопулярніших, тому кожен маленький англomовний читач може асоціювати себе з цим персонажем. “Here is James Henry Trotter when he was about four years old” (Dal, 2022). «Життя Джеймса Генрі Троттера було щасливе аж до чотирьох років» (Дал, 2010: 6).

Дослідження художнього тексту доводить те, що «власні назви виступають як ключові одиниці дієвого словника письменників» (Папуша, 2004: 46). «Гра» автора загальнономовними ономастичними нормами проявляється, насамперед, у «примусовому» іменуванні вигаданих персонажів, а також конструюванні всього ономастичного простору, тобто ономастичної моделі світу у творі в цілому. Багато власних імен мають у художньому творі прозору етимологію. Для актуалізації внутрішньої форми імені автор часто звертається до створення промовистих імен, які прямо чи опосередковано характеризують носіїв. При перекладі імені головного героя повісті український перекладач В. Морозов використовує транслітерацію, дублюючи ім’я головного героя українською мовою – Джеймс Генрі Троттер, зберігаючи, хоча і невідомий для українського читача підтекст, проте залишає пізнаваність оніму.

Антропонім «Джеймс» з'явився у казці за тією ж логікою, за якою майже всі головні герої українських казок іменуються Іванами (Миколишена, 2018: 56). Повне наймення хлопчика – James Henry Trotter. Як бачимо, середнє ім'я – теж звичайне і популярне. Зазначимо, що обидва імені, і James, і Henry, були у Великобританії серед королівських: ця обставина надає ваги імені персонажа. З тих же причин персонаж досить часто іменується не лише першим ім'ям, а повним, тричленним: адже цей хлопчик влився у групу досить дивних мандрівників. Прізвище ж Trotter прийнято вважати генетично старо-французьким, зі змістом «гінець, кур'єр» (Миколишена, 2018: 162). Англійська лексема “trotter” реалізує у цьому творі первинне значення «непосида, дзига, людина що багато ходить, мандрує». Джеймс зі своїми друзями мандрував чарівною країною у чарівному персику.

Майже всі оніми Дала є промовистими, такими, що окрім стандартної для власних назв номінативної, дидактичної функції, виконують і функцію характеризуючу, характероутворювальну, надаючи образу додаткового, конотативного забарвлення. Лише загальновідомі топоніми та космоніми (Америка, Атлантичний океан, Нью-Йорк, Лондон, Африка, Індія, Марс, Венера) виформовують реалістичність художнього простору, вигадані топоніми (Minusland) увиразнюють художню своєрідність Далових творів.

“With all the greatest silks there are
In Rome and Philadelphia.
If you would search the whole world through
From Paraguay to Timbuctoo
I don't think you would find one bit
Of silk that could compare with it”
(Dal, 2022).

«Пряде він геніально, Миттево й унікально!
Від Індії до Парагваю
Таких шовків не пам'ятаю!
Англійській навіть королеві
Він сукні виткав недешеві
Для королівського весілля» (Дал, 2010: 78).

Часто в іншомовному тексті власні назви навмисно випускаються або повністю замінюються (Rome, Philadelphia, Singapore, Empire State, Timbuctoo), що переносить увагу на події, сюжет. У художньому тексті Р. Дала не рідкісники стають випадки заміни оніми відповідною загальною лексемою.

«'They are from Outer Space!
'They are men from Mars!
'Or maybe they came from the Moon!» (Dal, 2022).

«Вони з іншої галактики!

Це марсіяни!

А може, вони прилетіли з Місяця!» (Дал, 2010: 57).

Перехід загальних назв у власні є характерним для ономастичності Р. Дала, що максимально полегшує дитині сприйняття і розуміння змісту тексту, що, у свою чергу, дає можливість індивідуалізувати світ довкола. Зооніми, утворені через перехід апелювативів в особові імена, посідають другу позицію вживаності в творі Р. Дала після антропонімів і переважно дублюють відповідну загальну назву тварини, але пишуться з великої літери і часто втрачають артикль. У повісті зооніми стають домінуючою категорією онімів, оскільки всі дійові особи – це тварини, комахи, птахи (a grasshopper – the Grasshopper – Grasshopper; a spider – Miss Spider) тощо.

Варто констатувати, що при передачі деяких зоонімів перекладач вдається до дослівного перекладу, при цьому використовуючи адаптацію. Наприклад, загальну назву «old man» перекладач перекладач трактує як «Старигань» (власна назва), додаючи милозвучності українській назві, “Spider” перекладається як «Павучисько»: до дослівного перекладу додається гендерна адаптація, “Ladybug” може передаватися по-різному: і як «Зозулька-Боже Сонечко», і як просто «Зозулька», використання власної назви виводиться із контексту. Перекладач сміливо додає додаткових значень до власних назв, що впливає на індивідуалізацію образу.

У творі наявні випадки вживання багатокомпонентної лексики у власних назвах. При передачі українською мовою перекладач зверігає стильові особливості авторського тексту та передає багатокомпонентні власні назви, не змінюючи їхнього конотативного забарвлення: Old-Green-Grasshopper – Старий-Зелений-Коник; James Henry Trotter – Джеймс Генрі Троттер. Такий приклад побудови онімів засвідчує динаміку сприйняття суб'єкта номінації – наратора й, відтак, і читача. Із комах і звірів об'єкти номінації перетворюються на персонажів, суб'єктів психічної і соціальної діяльності, увиразнюючи авторську ідею. При перекладі загальна тенденція номінування зберігається, перекладач лише додає конотації до зооніму.

Відповідного емоційно-експресивного забарвлення перекладач додає і до перекладу антропонімів. До початку своєї персикуватої мандрівки сирота Джеймс жив у двох своїх тіток – товстошкірих і безжалісних егоїсток (Aunt Sponge and Aunt Spiker).

“Their names were Aunt Sponge and Aunt Spiker, and I am sorry to say that they were both really horrible people. They were selfish and lazy and cruel, and right from the beginning they started beating poor James for almost no reason at all” (Dal, 2022).

«Їх звали тітка Шкварка й тітка Шпичка, і я мушу з прикрістю додати, що вони обидві були просто жахнучі. Самозакохані, ледачі й жорстокі, вони тільки те й робили, що безпричинно лупцювали бідолашного Джеймса» (Дал, 2010: 14).

Зіставляючи оригінал та переклад, можемо констатувати заміну онімів еквівалентами, котрі призводять до комічного ефекту. Тітки змальовуються злими і жорстокими, здатними образити хлопчика. Автор відповідно і номінує героїнь – “Aunt Sponge” and “Aunt Spiker”. При перекладі перекладач зберігає комічний ефект і говорить про них як про тітку Шкварку (що є ознакою її портретування, увага акцентується на її надмірній вазі) та тітку Шпичку (оскільки тітка є дуже худю, тому порівнюється зі шпичкою). У цьому конкретному випадку власні назви, взяті зі словника реальної епохи, зберігають усю сукупність соціально-мовленнєвих конотацій, однак при навмисному «недбалому» поводженні з ними, можуть слугувати одним із засобів створення комічного ефекту:

“Aunt Sponge was enormously fat and very short. She had small piggy eyes, a sunken mouth, and one of those white flabby faces that looked exactly as though it had been boiled. She was like a great white soggy overboiled cabbage. Aunt Spiker, on the other hand, was lean and tall and bony, and she wore steel-rimmed spectacles that fixed onto the end of her nose with a clip” (Dal, 2022).

«Тітка Шкварка була неймовірно жирна й куца. Вона мала маленькі поросячі оченята, запалий рот, біле обвисло-драглисте обличчя і скидалася на величезний білий качан розвареної капусти. Зате тітка Шпичка була худюща, довжелезна й кістлява, а її окуляри в металевій оправі трималися на кінчику носа на спеціальній защіпці» (Дал, 2010: 42).

Тітки отримували насолоду, виганяючи племінника вночі на вулицю, завантажуючи хлопчика непосильною працею, тому цілком логічним є опис персонажів, яких автор хотів хоч якось висміяти. Перекладач витримує стиль автора та передає цей комічний ефект у перекладі. Примітно, що тітки не називали героя на ім'я, що свідчило б про родинну близькість, а замість цього використовувати епітети з негативною семантикою: “гідка тварина, брудна зануда, злиденна істота”, додаючи до принизливих епітетів ще й займенник

II особи *you*: «They never called him by his real name, but always referred to him as “you disgusting little beast” or “you filthy nuisance” or “you miserable creature” (Dal, 2022).

Роальд Дал у випадку із найменуванням тіток Джеймса використовує алітерацію, яка проявляється у повторах шиплячих звуків, що є стильовою особливістю творчості автора. В. Морозов тонко відчуває здатність письменника перетворювати усі можливі мовні засоби на знаряддя створення комічного ефекту, що зазвичай сприяє формуванню певної характеристики героїв та констатування на підсвідомому рівні читача оціночної характеристики персонажа, і додає такої конотації й у переклад. Перекладач зберігає цей прийом при перекладі, що сприяє створенню комічного ефекту, формує ставлення потенційного читача до певного персонажа та створює відповідну атмосферу у творі.

Як показує аналіз твору, перекладач активно використовує графони (термін введений В. Кухаренко), навмисне перекидає орфографічні норми, що надає індивідуальних чи діалектних відхилень від фонетичної норми мови. Перекладач В. Морозов, наприклад, через мовлення маленької дівчинки передає монолог дитини, щоб додати певного гумору у текст та окреслити її вік. При цьому трансформації зазнають і оніми, які виголошує мала героїня:

«The procession was moving slowly along Fifth Avenue when suddenly a little girl in a red dress ran out from the crowd and shouted, “Oh, James, James! Could I please have just a tiny taste of your marvellous peach?”» (Dal, 2022).

«Кортеж поволі рухався уздовж П'ятої авеню, коли це з натовпу вибігла малесенька дівчинка у червоній суконочці й закричала: – Ой, Дзельмьсь, Дзельмьсь! Будь ляська, мозьна мені кусьнути манюній сьматоцьок твого чудового пельсіка?» (Дал, 2010: 84).

Репліка належить маленькій дівчинці, тому при перекладі українською мовою така адаптація доречна, однак, урахувавши художній стиль Р. Дала, який полягав у «не заграванні з дитячою аудиторією», таке перетворення можна вважати недоречним, оскільки його немає в оригіналі.

Стильовою особливістю художньої прози Р. Дала є часте використання прикметників *tiny*, *little* та *small*, які зазвичай є маркерами зменшеності або пестливості.

“The paper bag burst open as it hit the ground and the thousands of tiny green things were scattered in all directions” (Dal, 2022).

«Паперовий мішечок упав на землю й подерся, а тисячі крихтих зелених зерняток розлетілися довкола» (Дал, 2010: 23).

Часом при відтворенні онімів письменник звертається до лінгвістичної категорії демінутивності, яка передбачає передачу власних назв за допомогою зменшено-пестливого значення предмету, істоті тощо, яка у тексті вписується за допомогою суфіксів –іє.

“Oh, Auntie Sponge!” James cried out. “And Auntie Spiker!” (Dal, 2022).

«– Ой, тіточко Шкварочко! – благов крізь сльози Джеймс. – Тіточко Шпичечко!» (Дал, 2010: 35).

Перекладач адаптує текст українською мовою, збільшуючи кількість демінутивної лексики, що характерно для українських казок, оскільки саме у цьому жанрі відображається емоційна насиченість казки, що значно полегшує сприйняття інформації для дітей. У цьому випадку українською мовою

імена тіток передаються за допомогою використання суфікса -к. Перекладач вдається до одомашнення, смислового узгодження, що певною мірою змінює оригінал, однак надає англійській казці національних рис мови перекладу.

Висновки. Таким чином, оніми в повісті «Джеймс і гігантський персик» Р.Дала у складі стилістичних прийомів є індивідуально-авторським баченням художнього простору. Ономастика художнього твору у складі різноманітних стилістичних прийомів, взаємодіючи зі всіма іншими образними художніми засобами у тексті, створює особливу тональність твору і відображає авторську позицію. Розуміння ролі власних назв у художньому тексті, вивчення унікальних особливостей ономастики твору при впровадженні авторського задуму сприяє більш точній інтерпретації тексту, кращому розумінню іншої культури. При перекладі тексту українською мовою перекладач намагається наблизитися до оригіналу, зберегти конотативні значення, передбачені Р.Далом, що відбивається у стилістиці, лексикології тощо (зменшено-пестливі назви, багатокomпонентна лексика, комічний ефект тощо).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белей Л. Функціонально-стилістичні можливості української літературно-художньої антропонімії XIX–XX ст. Ужгород, 1995. 234 с.
2. Дал Роальд. Джеймс і гігантський персик [текст]. К. : «А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА», 2010. 224 с.
3. Калінкін В. М. Онімний простір та поетонімосфера: загальне і специфічне в обсязі й змісті. *Наукові записки Тернопільського держ. пед. ун-ту. Серія: Мовознавство.* № 4.1 (9). Ономастика. 2003. С. 24–27.
4. Карпенко Ю. А. Специфика имени собственного в художественной литературе. *Onomastica.* Т. 31. Warszawa, 1986. С. 6–22.
5. Миколишена Т. В. Мовностилістичні особливості відтворення картини чарівного світу Р. Дала в англо-українському перекладі. Харків, 2018, 259 с.
6. Німчук В. В. Ономастична термінологія. Київ : Наукова думка, 1996. С. 24–43.
7. Папуша О. М. Наратив дитячої літератури: специфіка художнього дискурсу : автореф. дис. ... канд. філол. наук. Тернопіль, 2004. 19 с.
8. Dahl Roald. James and the giant peach. URL: <http://booksonline.com.ua/view.php?book=99315> (дата звернення: 27.10.2022).

REFERENCES

1. Belei L. Funktsionalno-stylistychni mozhlyvosti ukrainskoi literaturno-khudozhnoi antroponomii XIX–XX st. [Functional and stylistic possibilities of Ukrainian literary and artistic anthroponymy of the XIX–XX centuries]. Uzhhorod, 1995. 234 p. [in Ukrainian]
2. Dal Roald. Dzheims i hihantskyi persyk [James and the Giant Peach]. Kyiv : «A-BA-BA-NA-LA-MA-NA», 2010. 224 p. [in Ukrainian]
3. Kalinkin V. M. Onimnyi prostir ta poetonimosfera: zahalne i spetsyfyfne v obsiazi y zmisti [Onymic space and poetonimosphere: general and specific in scope and content]. *Onomastyka.* 2003. P. 24–27. [in Ukrainian].
4. Karpenko Yu. A. Spetsyfyka ymeny sobstvennoho v khudozhestvennoi literature [The specificity of the proper name in fiction]. *Onomastica.* Т. 31. Warszawa. 1986. P. 6–22 [in Ukrainian].
5. Mykolyshena T.V. Movnostylistychni osoblyvosti vidtvorennia kartyny charivnoho svitu R.Dala v anhlo-ukrainskomu perekladi [Linguistic peculiarities of the reproduction of R. Dahl’s picture of the magical world in the English-Ukrainian translation]. Kharkiv, 2018. P. 259 [in Ukrainian].
6. Nimchuk V. V. Onomastychna terminolohiia [Onomastic terminology]. Kyiv : Naukova dumka, 1996. Pp. 24–43. [in Ukrainian].
7. Papusha O.M. Naratyv dytiachoi literatury: spetsyfyka khudozhnoho dyskursu [Narrative of children’s literature: specificity of artistic discourse]. Ternopil, 2004. 19 p. [in Ukrainian].
8. Roald Dahl. James and the giant peach. URL: <http://booksonline.com.ua/view.php?book=99315>

UDC 81'225

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/56-4-31>

Svitlana MANHURA,

orcid.org/0000-0002-7017-7317

*Senior Lecturer at the Department of Germanic Philology and Translation
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) svetmangura@gmail.com*

LEXICAL, TERMINOLOGICAL AND GENRE-STYLISTIC PROBLEMS OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL TRANSLATION

The article attempts to consider the peculiarities of scientific and technical texts translation and analyzes the fact that all the aspects of original text are interconnected, and the actions of the translator resemble a PC, when all information is simultaneously and successfully processed. Linguistic features of scientific and technical literature, as well as characteristic language constructions and methods of their translation are considered in the work. The main difficulties, stages and types of translation of scientific and technical texts, taking into account lexical-grammatical, morphological and syntactic aspects, are analyzed. In particular, the article considers the aspect of the dependence of grammar on vocabulary (for example, the grammatical meaning of a phrase of a certain syntactic model can change depending on the words used in the phrase), and vocabulary depends on grammatical moments (for example, a change in the typical combination of words can lead to a new vocabulary – of the semantic variant of the word, that is, actually before the formation of a new word).

Similarly, vocabulary and grammar are interconnected with genre and stylistic problems. Since the stylistic characteristics of the text include both the frequency of the use of certain words and the use of certain grammatical forms and constructions, that is why the allocation of lexical, terminological and genre-stylistic problems of translation into a separate translation sphere is conditionally and to a certain extent inappropriate. However, considering in the article the problems of translation from the English language with an educational, analytical and, to some extent, heuristic purpose, it is advisable to separately consider various aspects and problems of translation, in this case – lexical, terminological and genre-stylistic difficulties.

The article highlights the following lexical difficulties in scientific and technical translation, in particular from English: the polysemy of words (terms) and the choice of an adequate dictionary match or variant of the translation of a word (term), the peculiarities of the use of popular words in scientific and technical texts, the correct use of one or another method of vocabulary translation, determination of the boundaries of the acceptability of the translation of lexical transformations, translation of neologism terms, abbreviations.

Key words: translation, lexical transformations, scientific and technical text, style, term, translation difficulties.

Світлана МАНГУРА,

orcid.org/0000-0002-7017-7317

*старший викладач кафедри германської філології та перекладу
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) svetmangura@gmail.com*

ЛЕКСИЧНІ, ТЕРМІНОЛОГІЧНІ ТА ЖАНРОВО-СТИЛІСТИЧНІ ПРОБЛЕМИ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ

У статті зроблено спробу розглянути особливості перекладу науково-технічних текстів та проаналізувати той факт, що всі аспекти оригінального тексту взаємопов'язані, а дії перекладача нагадують ПК, коли вся інформація одночасно та успішно обробляється. У роботі розглядаються лінгвістичні особливості науково-технічної літератури, а також характерні мовні конструкції та прийоми їх перекладу. Проаналізовано основні труднощі, етапи та види перекладу науково-технічних текстів із урахуванням лексико-граматичного, морфологічного та синтаксичного аспектів. Зокрема, у статті розглядається аспект залежності граматики від лексики (наприклад, граматичне значення словосполучення певної синтаксичної моделі може змінюватися залежно від вжитих у фразі слів), а лексики – від граматичних моментів (для наприклад, зміна типового сполучення слів може призвести до нової лексики – семантичного варіанта слова, тобто фактично до утворення нового слова).

Подібним чином лексика і граMATика є взаємопов'язаними з жанрово-стилістичними проблемами. Оскільки стилістичні характеристики тексту включають як частоту вживання певних слів, так і вживання певних граматичних форм і конструкцій, саме тому виділення лексичних, термінологічних та жанрово-стилістичних проблем перекладу в окрему перекладацьку сферу є умовним та певною мірою недоцільним. Проте, розглядаючи у статті проблеми перекладу з англійської мови з навчальною, аналітичною та, певною мірою, евристичною метою, доцільно окремо розглядати різні аспекти та проблеми перекладу, у даному випадку – лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні труднощі.

У статті виділяють такі лексичні труднощі науково-технічного перекладу, зокрема з англійської мови: багатозначність слів (термінів) і вибір адекватного словникового відповідника чи варіанта перекладу слова (терміна), особливості вживання популярних слів у науково-технічних текстах, правильне застосування того чи іншого способу перекладу лексики, визначення меж прийнятності перекладу лексичних трансформацій, переклад термінів-неологізмів, аббревіатур.

Ключові слова: *переклад, лексичні трансформації, науково-технічний текст, стиль, термін, перекладацькі труднощі.*

Problem statement. In connection with the rapid development of technology and the spread of scientific and technical information, the importance of scientific and technical translation has increased. Translation and teaching experience shows that, in addition to general textbooks and dictionaries, practical manuals for the translation of technical texts aimed at studying both lexical and grammatical features of English language are necessary for successful learning of the ability to freely read, understand and correctly translate scientific and technical literature.

Technical translation is a certain type of translation activity, the basis of which is the translator's creative mental abilities. The science of translation and the theory of translation is one of the youngest sciences of linguistics. In the world, the need for communication in such spheres as science, culture, trade, etc. is constantly growing. In most cases, such mutual communication is possible due to translation. The theory of translation becomes a linguistic science, which is based on linguistic regularities inherent in any translation process.

The main difficulty in the translation of scientific and technical texts, namely the translation of terms, lies in the disclosure and transmission of foreign realities by means of Ukrainian language. It would be wrong to talk about the translation of terms as such. A prerequisite for a complete translation of any special text, especially a scientific and technical one, is its full understanding by the translator. Mechanical memorization of terms, without penetrating into their essence, without knowledge of the very phenomena, processes and mechanisms that are discussed in the original, can lead to multiple errors in the translation. The translator must study in detail the field of science and technology in which he works. Only then he will be able to safely use the appropriate terminological dictionaries.

There are several types of scientific and technical translation. For example, free translation – understanding and conveying the general meaning of the text. This type of translation is used in the form of translation – synopsis, abstract, annotation, etc. In addition to knowledge of grammar and vocabulary, he needs a certain amount of knowledge in science and technology.

Literal translation reveals the meaning of each sentence and helps to understand it correctly. In literal translation, the translated sentence has the same structure and word order as the corresponding English sentence. But a literal translation cannot be an adequate translation.

An adequate translation conveys the exact meaning of the text with all the nuances and features of the style in accordance with the norms of the native language.

Research analysis. Translation of texts of scientific and technical style became the subject of attention of scientists who tried to give different definitions of this process. Weighty contribution to the development of the problem of translation in general and translation of scientific and technical literature in particular contributed by L. S. Barkhudarov, V. E. Breus, V. N. Komisarov, V. V. Koptilov, Y. I. Retsker, and A. V. Fedorov., I. S. Byk, O. V. Burda-Lassen, V. I. Karaban paid a lot of attention to the study of translation strategies.

The purpose of the article. Scientific and technical texts are characterized by a special style that distinguishes them from other types of texts. When translating such texts, this feature creates additional difficulties and problems. The aim of the article is to analyze the most common of them and to find the best solution for their translation.

Among the lexical difficulties of scientific and technical translation, V.I. Karaban singles out multiple meanings of words (terms) and the choice of an adequate dictionary counterpart or translation variant of a word (term), the peculiarities of the use of common words in scientific and technical texts, the correct application of one or another method of vocabulary translation determination of the limit of admissibility of translation lexical transformations, translation of neologism terms, abbreviations, such “false friends” of the translator as pseudo-internationalisms, lexicalized plural forms of nouns and homonymous terms, ethno-specific vocabulary and ethno-national variant of terms, foreign language words and terms in English scientific and technical texts. To grammatical differences, the author refers to the peculiarities of the grammatical structure of the language, the form and tradition of written scientific communication.

Among the genre and stylistic difficulties of translating scientific and technical texts from English into Ukrainian is the translation of metaphorical terms, figurative and non-figurative phraseology, clichés and colloquial lexical elements that are used in scientific and technical texts, the peculiarities of the personal English use in written text, genre features of scientific and technical texts (instructions, specifications, patents, etc.), etc.

Presentation of the main material. The reasons for the existence of lexical difficulties in translation from English are, first of all, disagreements in the picture of the world of English and Ukrainian languages, the peculiarities of the ambiguity of English and Ukrainian words, the absence of correspondences of new terms in the target language, the peculiarities of word formation and term formation in English and Ukrainian languages, etc.

Among the reasons that predetermine the existence of genre and stylistic problems of scientific and technical translation from English, one should name certain disagreements in the stylistic and genre norms for presenting information in scientific and technical texts in English and Ukrainian languages, the peculiarities of the use of words and established figurative and non-figurative phrases, etc.

The main ways to solve the noted problems of translation are, firstly, the proper identification of such problems, secondly, the knowledge and ability to apply adequate methods and techniques for translating lexical elements, phrases and phraseological units, thirdly, the pragmatic adaptation of the original text during translation from English and, fourthly, the formation of permanent skills to overcome various kinds of lexical, terminological and stylistic difficulties of translation, taking into account the norms of Ukrainian language and genre norms of the original culture.

At present, there is no doubt about the need for a deep linguistic scientific study of the theory and practice of scientific and technical literature translation.

One of the most difficult areas of technical translation in terms of highly specialized terminology is oil and gas sphere. This is due to several reasons. Firstly, linguistics in general and translation is a human science, not a technical one.

Secondly, for a high-quality translation of a scientific and technical text, it is necessary to master a fairly large amount of vocabulary. Thirdly, the available dictionaries do not always correctly reflect the specifics of technical terms.

The rapid growth in the number of terminological units due to the intensive development of the oil and gas

refining industry, the development of petrochemistry, design, and scientific thought has led to the emergence of numerous encyclopedic publications and dictionaries on the subject under study. The contradictory nature of information in the literature of this kind causes a number of inconsistencies and inaccuracies in the translation of specialized literature and technical documentation, and also causes great difficulties in the communication of oil professionals.

In the field of technical translation, the problem of terminology translation is especially relevant. This is due to differences in the meaning of the same terms in relation to each of the areas of scientific and technical knowledge.

A translator of technical texts on oil and gas field is required to understand the specifics of terminology in both English and Ukrainian versions. He must not only know both languages well, but also have a good understanding of the subject. Only then will he be able to cope with the difficulties of translating technical terms specific to the oil and gas industry.

It is necessary to understand how important a high level of professionalism is for a translator of technical texts, how important it is to study specialized literature and high-quality, constantly updated reference materials in order to accurately translate technical terms from English. The complexity of technical translation in the oil and gas industry is exacerbated by the fact that technical terminology and conventions are often developed by people who are not native English speakers. In addition, the oil and gas sector combines a lot of technologies from various fields of knowledge, such as engineering, chemistry, geology, insurance, accounting, etc. Moreover, oil and gas companies often develop their own terminology.

There are significant grammatical differences between scientific and technical texts written in different languages, due to the peculiarities of the grammatical structure of the language, norms and traditions of written scientific speech. Thus, in English professional texts more often than in Ukrainian ones, passive forms and impersonal forms of verbs, adverbial inflections and specific syntactic constructions, personal pronouns of the first person singular and one-member infinitive and nominative sentences are used, etc. Nevertheless, most of the grammatical differences between English and Ukrainian scientific and technical texts are of an inventory nature, caused by the peculiarities of the construction of these languages. Thus, Ukrainian language lacks indefinite and definite articles, which are used in English not only as definite designations, but also signal the peculiarities of the distribution of information in an English sentence.

However, in a special text there is often an element of novelty, which is particularly interesting for the reader, but is connected with the use of new terms not yet recorded in dictionaries. It is clear that such cases can create serious problems for the translator. The main condition for overcoming this difficulty is a detailed analysis of the described phenomenon and its transfer in terms that are already established in science. Current scientific problems, the latest technical inventions and discoveries are covered in printed publications and, above all, in periodicals, to which the translator should refer. Consulting a specialist in this field can be of great help here. First, it is necessary to establish exactly what the problem described in the foreign language translation is and what the problems of its presentation in the translation are. As already indicated, the problem may be in the description of new processes or the latest equipment. The translator must carefully compare all cases of the use of new terms or places that are difficult to convey by the means of Ukrainian language in order to get a clear idea of the described problem from the general content of the text.

Conclusions. It is clear that such cases can create serious problems for the translator. The main conditions for overcoming these difficulties are a

detailed analysis of the described phenomenon and its transfer in terms that are already established in science. Current scientific problems, the latest technical inventions and discoveries are covered in printed publications and, above all, in periodicals, to which the translator should refer. First, it is necessary to establish exactly what the problem described in the foreign language translation is and what the problems of its presentation in the translation are. As already indicated, the problem may be in the description of new processes or the latest equipment. The translator must carefully compare all cases of the use of new terms or places that are difficult to convey by means of Ukrainian language in order to form a clear idea of the general content of the text. The translator can be greatly helped by already existing translated literature on this issue, especially if there is an opportunity to compare the original and the translation.

So, the main difficulty of translating scientific and technical texts, namely the translation of terms, lies in the disclosure and transmission of foreign realities using Ukrainian language. It would be wrong to talk about the translation of terms as such. A prerequisite for a full-fledged translation of any special text, especially a scientific and technical one, is its full understanding by the translator.

BIBLIOGRAPHY

1. Карабан В. Переклад англійської наукової і технічної літератури: Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. 4-е вид., виправлене. Вінниця : Нова книга, 2004. 574 с.
2. Коваленко А. Загальний курс науково-технічного перекладу. Київ : Інкос, 2002. 317 с.
3. Коптілов І. В. Теорія і практика перекладу : навч. посібн. / за заг. ред. І.В. Коптілов. Київ, 2013. 280 с.
4. Корунець І. В. Theory and Practice of Translation. Вінниця : Нова книга, 2001. 447 с.
5. Лещук Т. Й. Науково-технічна термінологія. Стан і перспективи: комплекс досліджень на прикладі нім. мови. Львів : Сполом, 2007. 814 с.
6. Плескач В. Кальки в українській технічній термінології. *Вісн. Львів. нац. ун-ту. Проблеми української термінології*. 2002. № 453. С. 183–184.

REFERENCES

1. Karaban V. Pereklad anhliiskoi naukovoї i tekhnichnoi literatury: Hramatychni trudnoshchi, leksychni, terminolohichni ta zhanrovo-stylistychni problem [Translation of English scientific and technical literature: Grammatical difficulties, lexical, terminological and genre-stylistic problems]. 4-e vyd., vypravlene. Vinnytsia : Nova knyha, 2004. 574 s. [In Ukrainian].
2. Kovalenko A. Zahalnyi kurs naukovo-tekhnichnoho perekladu [General course of scientific and technical translation]. Kyiv : Inkos, 2002. 317s. [In Ukrainian].
3. Koptilov I. V. Teoriia i praktyka perekladu [Theory and practice of translation]: navch. posibn. / za zah. red. I.V. Koptilov. Kyiv, 2013. 280 s. [In Ukrainian].
4. Korunets I. V. Theory and Practice of Translation. Vinnytsia : Nova knyha, 2001. 447 s.
5. Leshchuk T. Y. Naukovo-tekhnichna terminolohiia. Stan i perspektyvy: kompleks doslidzhen na prykladi nim. movy [Scientific and technical terminology. Status and prospects: a set of studies based on the example of German language]. Lviv: Spolom, 2007. 814 s. [In Ukrainian].
6. Pleskach V. Kalky v ukrainskii tekhnichnii terminolohii [Calque in Ukrainian technical terminology]. *Visn. Lviv. nats. un-tu. Problemy ukrainskoi terminolohii*. 2002. № 453. P. 183–184. [In Ukrainian].

УДК 811.112.2'373.4

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/56-4-32>

Оксана МОКЛЯК,

orcid.org/0000-0003-1883-1593

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри гуманітарних і соціальних дисциплін

Полтавського державного аграрного університету

(Полтава, Україна) *oxana.mokliak@gmail.com*

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ УГРУПОВАННЯ АФЕКТОНІМІВ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Стаття присвячена дослідженню німецького афектонічного ресурсу, зокрема проблемі класифікації цього різноманітного за своєю природою матеріалу. Огляд близько 2000 ласкавих звертань, зібраних в онлайн-словнику «Kosenamen», засвідчив їхню лексико-семантичну неоднорідність, що детерміновано свідомою лінгвокреативною діяльністю адресантів, які намагаються посилити прагматичний ефект, надати інтимній комунікації оригінальності, неповторності. Мовець не лише прагне вплинути на емоційний стан адресата, висловити глибокі почуття, а й презентує себе через продукування унікальних, цікавих апелятивів. З-поміж можливих мотивів використання афектонімів не останнє місце посідає саме потреба творця іменувань постати привабливою особистістю й отримати схвалення від коханої людини за свої вербальні дії. У процесі аналізу спектра ласкавих апелятивів виокремлено одиниці метафоричної та метонімічної природи. Часто вибір експресивних ласкавих звертань здійснюється спонтанно, великою мірою під час любовного номінування проявляється суб'єктивізм, залежність від ситуативного контексту, тому в дослідженні представлено узагальнені припущення стосовно актуалізованих асоціативних сем. Зважаючи на те, що не завжди вдається визначити для афектонімів мотивованість метафоричних перенесень, в основу їх класифікації було покладено належність вихідної лексеми до певного семантичного поля. Лексико-семантичне багатство афектонімів-метафор представлено через виокремлення угруповань, пов'язаних з: 1) тваринним світом (зооморфізми); 2) рослинним світом (ботаморфізми); 3) небесними тілами та явищами природи; 4) міфічними істотами, казковими та біблійними героями; 5) прецедентними іменами; 6) конкретними предметами (назвами дорожочинних каменів і металів; назвами солодощів та ін.); 7) абстрактними поняттями. Метонімічний характер перенесення презентують 1) іменування, творення яких детерміноване зовнішністю референта номінації, його вдачею, оцінним ставленням мовця до адресата, а також 2) афектоніми-соматизми (похідні від назв частин тіла людини й частин організму тварини).

Ключові слова: афектоніми, звертання, інтимна комунікація, лексико-семантичні угруповання, метафора, метонімія.

Oksana MOKLIAK,

orcid.org/0000-0003-1883-1593

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Humanitarian and Social Disciplines

Poltava State Agrarian University

(Poltava, Ukraine) *oxana.mokliak@gmail.com*

LEXICO-SEMANTIC GROUPING OF AFFECTONYMS IN GERMAN LANGUAGE

The article is devoted to the study of the German affectonym resource, in particular to the problem of classification of this diverse material. A review of about 2000 affectionate addresses collected in the online dictionary "Kosenamen" testified to their lexical-semantic heterogeneity, which is determined by the conscious linguistic creative activity of the addressees, who try to enhance the pragmatic effect, to give intimate communication originality, uniqueness. The speaker not only seeks to influence the emotional state of the addressee, to express deep feelings, but also presents himself through the production of unique, interesting appeals. Among the possible motives for using affectonyms, the need of the creator of names to appear attractive and to receive approval from a loved one for his verbal actions occupies not the last place. In the process of analyzing the spectrum of affectionate appeals, units of a metaphorical and metonymic nature were singled out. Often, the choice of expressive endearments is carried out spontaneously, to a large extent during love nominations, subjectivism and dependence on the situational context is manifested, therefore, the research presents generalized assumptions regarding actualized associative families. Considering the fact that it is not always possible to determine the motivation of metaphorical transfers for affectonyms, the basis of their classification was the belonging of the original lexeme to a certain semantic field. The lexical-semantic richness of affectonyms-metaphors is presented by distinguishing groups related to: 1) the animal world (zoomorphisms); 2) plant life (botamorphisms); 3) heavenly bodies and natural phenomena; 4) mythical creatures, fairy-tale and biblical heroes; 5) precedent names; 6) specific items (names of precious

stones and metals; names of sweets, etc.); 7) abstract concepts. The metonymic character of transference is presented by 1) naming, the creation of which is determined by the appearance of the referent of the nomination, its character, the evaluative attitude of the speaker towards the addressee, as well as 2) affectonyms-somatisms (derived from the names of parts of the human body and parts of the animal body).

Key words: affectonyms, address, intimate communication, lexical-semantic groups, metaphor, metonymy.

Постановка проблеми. Ласкаві звертання, або афектоніми, які, безперечно, є невід’ємними елементами інтимного дискурсу, наділені значним прагматичним потенціалом, здатністю регулювати чуттєве тло комунікації. Такі іменування експлікують особливо ніжне ставлення до коханої людини, впливають на емоційний стан співрозмовника, моделюють так звану «мову для двох», тобто постають як своєрідні паролі кожної романтичної діади. При цьому фантазія творців афектонімів є безмежною, що детерміновано бажанням закоханих індивідуалізувати любовне спілкування, надати йому свіжості, неповторності. Усупереч усталеній думці щодо стриманості німецького стилю комунікації продукування афектонімів носіями німецької мови також вирізняється неабиякою креативністю. Свідченням цього є сучасний онлайн-словник німецьких ласкавих звертань (Kosenamen), що налічує близько 2000 одиниць, які, власне, і стали об’єктом нашої уваги (Kosenamen, 2022).

Аналіз досліджень. Загалом питання ранжування барвистого спектра ласкавих апелятивів у різних мовах цікавило багатьох дослідників. Зокрема, лексико-семантичні угруповання українських афектонімів презентують у своїх працях Е. Ветрова, М. Лесюк, О. Мокляк, М. Скаб, різноплановість ласкавих номінацій в польському, французькому, іспанському, нідерландському узусах розкривають Я. Перлін, М. Мілевська, македонські та словенські ласкаві звертання є предметом вивчення З.-К. Кобос, П. Юрич, англійські афектоніми намагаються класифікувати І. Мигович, Л. Дашко. Німецькі ж ласкаві іменування вчені розглядають або в контексті аналізу любовної комунікації (Е. Лайзі, М. Шнайдер), або ж як один із різновидів звертань під час дослідження апелятивної системи загалом (Н. Величко, І. Корнійко). Щодо семантичної типології німецького афектонімного ресурсу, то вказана проблема поки що не була детально висвітлена, що й визначає актуальність цієї наукової розвідки. **Мета** статті полягає в диференціально-інтегративному осмисленні німецького афектонімного матеріалу та його систематизації.

Виклад основного матеріалу. Ласкаві номінації, заявлені в онлайн-словнику «Kosenamen», вражають своєю різноманітністю й багатогран-

ністю. Під час номінативних ігор закохані проявляють неабиякі творчі здібності; окрім типових для німецького узусу афектонімів (*Schatz, Engel, Hase, Baby, Bär, Schnucki, Maus, Spatz, Süße, Liebling*), вони використовують низку унікальних звертань з метою індивідуалізації інтимного спілкування, задля підкреслення неповторності адресата, його значущості для мовця. Промовистим у цьому контексті є афектонім *Ein und Alles*. Е. Лайзі пов’язує процес ласкавого називання партнера з давнім уявленням про «магію імен», коли кожна номінація сприймається як сутнісна й невід’ємна частинка особистості: *Ach du, mein kleines unschuldiges Lämmchen!* (Leisi, 1978: 27). Оскільки більшість афектонімів, уведених у любовний лексикон образним світосприйняттям, особливим натхненням їх творців, має переносне значення, то релевантним видається розподіл цих одиниць на основі метафоричного й метонімічного перенесення.

В інтимному дискурсі домінують звертання-метафори, вони вважаються найекспресивнішими, найяскравішими, найживописнішими одиницями, здатними передавати глибоке почуття любові й неймовірну ніжність. Однак варто зауважити, що механізм метафоризації ласкавих апелятивів часто не підпорядковується законам метафоричного переосмислення, суть якого полягає в «установленні асоціацій щодо подібності між властивостями об’єктів позамовного ряду і позначуваної особи» (Сукаленко, 2011: 25). Складно однозначно інтерпретувати закономірності процесу метафоризації таких звертань, великою мірою тут виявляє себе суб’єктивізм, залежність від ситуативного контексту, який є відомим лише учасникам інтеракції (Мокляк, 2015: 77).

Найбільш численну групу утворюють афектоніми-зооморфізми. Людина з давніх-давен вивчала тваринний світ, спостерігала за ним, а потім екстраполювала на себе, тож метафоричне перенесення базується на виявленні схожості поведінки, зовнішності, відчуття від сприйняття двох об’єктів.

В інтимному дискурсі використовують як гіперонім *Tierchen*, так і низку гіпонімних афектонімів, наприклад, *Frettchen, Äffchen, Eselchen, Katzi* та ін. Афектонім *Hase (Hasi)* є одним із найуживаніших у німецькому узусі, він експлікує семи

«пухнастий», «маленький», «приємний». Звісно, адресант не оминає і асоціації «боязливий», особливо яскраво це простежується в іменуванні *Angsthasi*. Називаючи так кохану, мовець намагається продемонструвати свій намір стати для неї захисником. Подібний характер мають також афектоніми *Zibbe, Zicke, Zickchen, Lämmchen*.

Номінацію *Maus (Mausi, Mäuschen)* часто вживають, звертаючись до осіб жіночої статі, цей вокатив презентує значення «метка, маленька беззахисна істота». Аби увиразнити асоціативні паралелі, надати грайливості комунікації, творці метафор вдаються до неочікуваних комбінацій: *Knuddelmaus, Schatzirmausi, Schokomaus, Tanzmaus, Schmusemaus, Pupsirmaus, Purzelmausi, Knutschmaus, Honigmaus, Happymausi, Flummi-maus, Fratzmaus, Engelmaus, Erdbeermaus, Chaosmaus, Bibirmaus, Babymaus, Feuermäuschen, Zaubermaus, Sonnenmaus, Bettmaus, Zuckermäus, Mausirmaus*. Загалом бажання передати кілька смислів у короткій формі змушує закоханих шукати нешаблонні, неконвенційні засоби вербальної ласки: *Spatzmäuschen, Hasenmaus, Hasirmausmausemas*.

Сексуальність, граційність, ніжність і водночас певна неприступність номінованої особи підкреслюється іменуваннями *Katzi, Kätzchen, Wildkatze, Löwin, Hündin*. Еротичний підтекст мають афектоніми *Honigstute, Hengst*, закохані вербалізують щирі надії на близькість і взаємне задоволення.

У ролі ласкавих звертань використовують зооморфізми, що позначають великих, хижих тварин, які у природі є особливо небезпечними (*Tiger, Bär, Löwe, Wolf*). Жінки, називаючи так свого коханого, з одного боку, вказують на його мужність, вміння захистити себе і близьких у житті, а з іншого – тішать себе думкою, що їм вдалося «приручити», підкорити сильного чоловіка, перетворити його в милого, ласкавого «звіра». Нівелювання зверхності, що проявляється в названих вище номінаціях, здійснюється шляхом різних словотвірних модифікацій, така операція в одну мить змінює характер референта, перетворюючи дужого чоловіка в милого, грайливого тигрика чи ведмедика: *Bärchen, Bärlein, Bärle, Bärli, Bärlibär, Bärchi, Flauschbärchi, Matzbär, Bussibär, Glücksbärchi, Kuscheltiger, Knuddeltiger*. Цікавими в цьому відношенні є такі «гібридні» зооморфізми, у яких яскраво продемонстровано «приборкання страшного звіра»: *Hasibär, Tigermäus, Tigermotte*.

Позитивні якості номінованої особи часто намагаються підкреслити за допомогою афектонімів, похідних від назв птахів. Носії німецької мови вживають як родові позначення (*Vögelchen*),

так і видові назви. Номінації *Schwan, Taube, Täubchen* актуалізують асоціації «вірність», «ніжність», саме ці ознаки мають супроводжувати, на думку закоханих, любовні стосунки. Афектонім *Kolibri*, адресований жінці, вказує на її тендітність, імпліцитно засвідчує бажання мовця оберігати свою половинку. У стереотипному звертанні *Spatz* відображена непосидючість, задержуватість іменованого. Особливо теплі почуття передають апелюючи, утворені від назв малят птахів, адже маленьке іманентно є милим, привабливим: *Küken, Entlein*. Слушно зауважує В. П. Мусієнко: «якщо зооморфізм покликаний лише висловлювати приязнь та любов, то назва маляти передає більшу міру ніжності» (Мусієнко, 1992: 22).

Загалом носії німецької мови часто вживають в інтимному спілкуванні номінації, що походять від назв невеликих за розміром тварин (*Igel, Schnecke (Zauberschnecke Schneckchen, Schnecki, Osterschnecke), Käfer (Käferchen), Bienchen (Frühlingsbienchen, Zuckerbienchen), Kampfhummel, Laus, Motte, Mücke, Wurm, Schildkröte*). Привабливими для німецького колективного мислення є номінації *Frosch, Fröschi, Fröschlein*, які переважно застосовували, звертаючись до немовлят. Зараз ці одиниці поруч із афектонімом *Kröte* користуються популярністю і серед закоханих. Деякі з названих зооморфізмів поза контекстом викликають неприємні асоціації, лише позитивна атмосфера інтимного спілкування сприяє нейтралізації негативного значення. До того ж адресанти намагаються покращити загальне враження від іменування за рахунок додавання елементів *Herz-, Zucker-, Gold-, Honig-*, які мають емоційно-оцінне забарвлення зі знаком «плюс»: *Honiglaus, Goldkäferchen, Herzkäferchen* та ін.

2. Ботармофізми. У любовному дискурсі переважає «квітова» метафора, представлена гіперонімом *Blümchen* та найрізноманітнішими гіпонімами (*Kaktuslotusblümchen, Lotusblume, Tausendschön, Kaktusblümchen, Maiglöckchen, Gänseblümchen, Sonnenblume, Rose, Röschen, Moosrose*). Квіти, за словами В. В. Нагель, з-поміж інших рослин вирізняються найбільшою яскравістю, очевидно, саме ця ознака береться до уваги під час уживання номінацій особи, утворених від назв квітів (Нагель, 2008: 8). Найулюбленішим квітковим образом німців, використовуваним в інтимному дискурсі, є троянда – символ краси, гармонії, пристрасті, чуттєвості. У функції ласкавого звертання вживають також номінації *Pfirsichblüte, Kirschblüte*, підкреслюючи надзвичайну привабливість, ніжність адресата-жінки.

Легко метафоризуються і вживаються як афектоніми назви фруктів (*Pampelmuse, Honigmelönchen, Kiwi, Erdbeerchen, Butterbirne*), а також гіперонім *Früchtchen*. Апелятиви, утворені від позначень овочів, мають жартівливий характер: *Zwiebelchen, Zuckerrübe* та ін. Щодо номінацій, похідних від назв дерев, то для німецького мовного континенту притаманним є порівняння жінки із сосною (*Kuscheli*).

3. Афектоніми, похідні від номенів небесних світил і природних явищ: *Stern, Sternchen, Seestern, Abendstern, Sonne, Sonnenschein, Sonnenstern*. Незначний перелік звертань цієї групи компенсується їхньою піднесеністю. Кохана людина осмислюється як центр Всесвіту, велична і прекрасна зоря, що освітлює життєву дорогу, як джерело щастя, радості, утіхи. Учасники любовної інтеракції використовують також номінацію *Wölkchen*, можливо, з метою підкреслення ніжності, тендітності співрозмовника або ж як вказівку на його сумний настрій.

4. Назви міфічних істот, казкових та біблійних героїв. Іменування *Held, Heldin* презентують захоплення закоханих одне одним. Мовець, вживаючи афектоніми *Prinzessin, Traumprinzessin, Märchenprinz, Königin, Mondgöttin, Mondfee, Fee, Zauberfee, Sternfee, Elfchen, Glücksmuse*, возвеличує кохану людину, наділяє надприродними якостями, здатністю наповнити життя мрією і казкою. Частотним є вживання німцями в любовній комунікації звертання *Engel (Engelchen)*, тоді як, скажімо, в українській мовній картині це іменування сприймається як застаріле. Творення нових апелятивів з компонентом *Engel* вражає оригінальністю, неповторністю поєднань: *Mondscheinengel, Schneeengel, Goldengel, Wolkenengel, Mausengelchen*. На основі антитези створено звертання *Engelteufel*, яке, однак, має жартівливо-ласкавий характер. Негативний заряд номінації *Teufel* стирається внаслідок впливу позитивної атмосфери інтеракції. Таку метафору в мовознавстві визначають як перенесення негативної форми на позитивний референт, суть його полягає в адресуванні лексем, які вказують на щось погане, тим, хто викликає доброзичливо-ніжні почуття: *Teufelchen, Hexe, Hexlein, Poltergeist, Krümelmonster*.

5. Прецедентні імена: *Schneeflöckchen, Zeus, Romeo* та ін. Такі номінації використовують зазвичай з метою акцентування на схожості рис у первинного носія імені й власне коханої людини. Так, імена *Casanova, Tarzan* асоціюються з сексуальністю, привабливістю, *Adonis, Amur, Venus, Aphrodite* – з неймовірною красою, почуттям любові.

6. Назви предметів. Адресант залучає до арсеналу афектонімів назви таких елементів об'єктивного світу, які або викликають приємні тактильні асоціації – «м'який», «пухнастий» (*Puschel, Fussel*), або ж презентують вказівку на невеликий розмір (*Püppchen, Puppe, Knopf*) тощо.

Слова-назви дорогоцінних каменів і металів: *Rubin, Juwel, Goldie, Perle, Flussperle, Karibikperle*. До цієї групи зараховуємо також афектонім *Schatz (Schatzi, Schätzchen, Schätzlein)*, який займає першу позицію з-поміж найулюбленіших ласкавих номінацій. Уживаючи вказані одиниці в любовній комунікації, мовець у такий спосіб підносить кохану людину на своєрідний п'єдестал, перетворює її на об'єкт сліпого обожнювання. Крім того, адресант з насолодою демонструє своє право володіти цим скарбом, адже всі закохані є трішки власниками.

Афектоніми, похідні від назв солодощів. Причина появи номінацій цієї групи є очевидною: десерт завжди сприймається як джерело гормону щастя, таким об'єктом «солодких» утіх постає і номінат (адресат) (певною мірою актуалізуються асоціації з еротичними іграми). В інтимному дискурсі послуговуються як афектонімами узагальненого характеру (*Süßi, Süßer, Süße, Supersüße, Leckerchen, Sweety, Dolcessa*), так і звертаннями, утвореними від назв конкретних ласощів (*Honig, Zuckerkeks, Keks, Zuckerröllchen, Muffin, Sahnetörtchen, Sahnehäubchen, Cremetörtchen, Karamellbonbon, Drops* та ін.).

7. Назви абстрактних понять. Номінації *Zartheit, Liebe, Amore, Gutes, Schönheit, Kleines Wunder* вказують на позитивну оцінку адресата, яка визначається сприйняттям у німецькому соціумі таких базових цінностей.

8. Метонімічно організованими одиницями є афектоніми, поява яких детермінована зовнішністю референта номінації (*Kleine, Schöne, Habibi*), його вдачею (*Naseweis, Knuddelchen*), оцінним ставленням мовця до адресата (*Kopfverdreherin, Geliebte, Liebste, Dummerchen*). Звертання *Dummerchen* в інтимному дискурсі набуває ласкаво-поблажливого емоційного забарвлення, що зумовлено атмосферою спілкування, а також додаванням форманта зі зменшено-пестливим значенням.

9. Соматизми. У використанні афектонімів-соматизмів проявляється особлива чуттєвість, коли кожна частина тіла коханої людини викликає захват і обожнювання: *Grübchen, Füßchen, Eisfüßchen, Engelshaar, Engelsauge, Augenlicht, Löckchen, Wuschelköpfchen*. Концепт «серце» сприймається носіями багатьох мов як символ любовних почуттів, тому цілком зрозумілим

є частотне використання цієї лексеми у функції ласкавого звертання, що є характерним і для німецького континууму: *Herz, Herzchen, Herzblatt, Zartherzherzchen*. У ролі ласкавих звертань застосовують також назви еротично привабливих частин тіла. Еротика, яка належить до сфери чуттєвого, сприяє продукуванню нових оригінальних «знаків зваблювання», гендерно маркованих номінацій: *Ärschchen, Honigbusen, Venusbrüstchen, Apfelpopöchen*.

З-поміж зооморфізмів натрапляємо на специфічні метонімічні афектоніми, утворені від лексем, що називають частини організму тваринки – лапку, мордочку, вухо, зуб тощо: *Igelschnäuzchen, Tatzi, Hasenpfötchen, Elefantenpopöchen, Hasenöhrchen, Hasenzeh, Mausechwänzchen, Mausefüßchen, Mausezähnen, Mausebein, Mausebeinchen, Bärenherz, Hasiherz, Katzenpfötchen* та ін. Важко знайти раціональне пояснення такому вибору іменувань. Можливо, надмірність почуттів, які переповнюють закохане серце спонукає до пошуку

нових, оригінальних ласкавих звертань, які б індивідуалізували комунікацію, стали своєрідними маркерами, що відрізняють одну романтичну пару від іншої.

Висновки. Отже, афектоніми – це особливі елементи інтимної комунікації, символи ніжності, пристрасті, любові. Такі іменування є унікальними пароліними знаками «мови для двох», тож їх творці, залучаючи різноманітні, часом неочікувані, метафоричні й метонімічні образи, намагаються продукувати неповторні номінації, які б із захватом сприймалися адресатом, вивищували його над буденністю.

Запропонована класифікація метафоричних і метонімічних афектонімів, характерних для слововжитку носіїв німецької мови, експлікує різнобарв'я досліджуваних одиниць, однак вона не може претендувати на вичерпність, зважаючи на динамічність системи ласкавих звертань. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні особливостей творення німецьких оканіональних афектонімів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мокляк О. І. Лінгвопрагматичні характеристики українських афектонімів : дис. ... канд. філол. наук. Полтава, 2015. 283 с.
2. Мусієнко В. П. Дівчино-рибчино... *Культура слова*. 1992. Вип. 42. С. 21–24.
3. Нагель В. В. Оцінні найменування осіб в українській мові кінця XX – початку XXI століття : автореф. дис. ... канд. філол. наук. Дніпропетровськ, 2008. 22 с.
4. Сукаленко Т. Метафора як засіб вербалізації гендерних стереотипів. *Мова і суспільство*. 2011. Вип. 2. С. 23–32.
5. Kosenamen. URL: <https://kosenamen-liste.de/>
6. Leisi E. Paarsprache. *Linguistische Aspekte der Zweierbeziehung*. Heidelberg : Quelle und Meyer, 1978. 167 p.

REFERENCES

1. Mokliak O. I. Linguopragmatic characteristics of Ukrainian affectonyms [Linguopragmatic characteristics of Ukrainian affectonyms] : diss. of Cand. of Philol. Science. Poltava, 2015. 283 p. [in Ukrainian].
2. Musiienko V. P. Divchyno-rybchyno [Fish girl...] *Word culture*. 1992. Issue 42. P. 21–24 [in Ukrainian].
3. Nahel V. V. Otsinni naimenuvannia osib v ukrainskii movi kintsia XX – pochatku XXI stolittia [Valuable personal names in the Ukrainian language of the late 20th – early 21st centuries] : abstract of the diss. of Cand. of Philol. Scienc. Dnipropetrovsk, 2008. 22 p. [in Ukrainian].
4. Sukulenko T. [Metaphor as a means of verbalizing gender stereotypes]. *Language and Society*. 2011. Issue 2. P. 23–32 [in Ukrainian].
5. Kosenamen URL: <https://kosenamen-liste.de/> [in German].
6. Leisi E. Paarsprache. *Linguistische Aspekte der Zweierbeziehung*. Heidelberg : Quelle und Meyer, 1978. 167 p. [in German].

Юлія НІКОЛАЄНКО,
orcid.org/0000-0002-4635-2461
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри германської філології та перекладу
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) nikolayenko.y@ukr.net

РОЗВИТОК НАВИЧОК СПІВРОБІТНИЦТВА У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

У статті розглядається проблема формування навичок співробітництва у процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів у закладах вищої освіти. На основі проведеного аналізу наукових публікацій доведено, що у сучасних умовах для успішного працевлаштування та професійної самореалізації перекладач має володіти не тільки фаховими компетенціями («hard skills»), але й уміннями і навичками ефективної взаємодії у професійному середовищі («soft skills»). У сучасних дослідженнях не існує єдиного підходу до визначення «soft skills» та їх класифікації. Найчастіше до «soft skills» науковці відносять особистісні та міжособистісні характеристики, які необхідні для забезпечення особистого розвитку та соціальної взаємодії у професійному середовищі. Одним із ключових компонентів у структурі «soft skills» є навички співробітництва як здатність окремої особи ефективно взаємодіяти у групі. До навичок співробітництва включають: формування спільного розуміння цілей, яких потрібно досягти, чи проблеми, яку необхідно вирішити; здатність кожного члена групи робити власний внесок для спільного результату; регулювання роботи групи. З огляду на відсутність у навчальних планах з підготовки перекладачів спеціальних дисциплін, спрямованих на розвиток «soft skills», ми пропонуємо інтегрувати формування цих навичок у процес вивчення та викладання дисциплін професійної підготовки. Зокрема, нами розроблено низку рекомендацій щодо розвитку навичок співробітництва у процесі формування граматичної компетенції майбутніх перекладачів. Основною формою для розвитку навичок ефективної співпраці є парна і групова робота. У нашому дослідженні представлено ряд методів для одночасного формування граматичної компетенції та розвитку навичок співробітництва, що включають як традиційні (виконання граматичних вправ), так і творчі та інтерактивні методи (моделювання комунікативних ситуацій, активне слухання, творчі письмові завдання, індуктивний підхід, «навчаючи, вчуся»). Також запропоновано ряд прийомів, що допоможуть студентам навчитися оцінювати групову роботу та свій власний внесок у загальний результат.

Ключові слова: навички співробітництва, м'які навички, граматична компетенція, майбутні перекладачі, методи групової роботи.

Yuliia NIKOLAIENKO,
orcid.org/0000-0002-4635-2461
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Germanic Philology and Translation
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) nikolayenko.y@ukr.net

COLLABORATION SKILLS DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF FUTURE INTERPRETERS' GRAMMAR COMPETENCE FORMATION

The article deals with the problem of collaboration skills development in the process of professional training of future interpreters at higher educational establishments. According to the analysis of scientific publications it has been proved that nowadays in order to have a successful career and to develop professionally an interpreter should possess both professional competences (hard skills) and skills needed for an efficient interaction in his or her professional environment (soft skills). Modern researchers do not have a single approach to the definition and classification of soft skills. Generally, scientists consider this term to include personal and interpersonal skills, which are necessary to provide personal development as well as social interaction in professional environment. One of the key components in the structure of soft skills is collaboration. The latter refers to the capacity of an individual to contribute effectively in a group. Collaboration skills include building shared understanding of the goals needed to be achieved or the problem which must be solved; collectively contributing to overall result; regulating of group work. Taking into an account the fact that universities curriculums for interpreters do not usually have special courses aimed at soft skills development, the author proposes to integrate the formation of these skills into the process of learning and teaching of professional academic disciplines. In particular, the article presents a number of practical recommendations to develop collaboration skills while forming future interpreters' grammar competence. Peer and group work is considered to be the main activity to promote students' skills

of effective cooperation. The author describes a number of methods for simultaneous grammar competence formation and collaboration skills development. They include traditional (doing grammar exercises) as well as creative and interactive methods (communicative situations modelling, active listening, creative writing tasks, guided discovery, «learning by teaching»). The author also mentions some techniques that can help students learn how to assess group's performance and their own contribution to overall result.

Key words: *collaboration skills, soft skills, grammar competence, future interpreters, group work methods.*

Постановка проблеми. У сучасному світі одним із чинників успішної професійної самореалізації є володіння не тільки фаховими компетенціями (*hard skills*), але й так званими м'якими навичками (*soft skills*), які забезпечують ефективну взаємодію у професійному середовищі. У своїй професійній діяльності перекладач має досконало володіти іноземною та рідною мовами, уміти здійснювати переклад з однієї мови на іншу, бути посередником у комунікації між представниками різних лінгвокультурних соціумів, а також домовлятися із замовником, співпрацювати із колегами, організовувати роботу у команді, знаходити компромісні рішення тощо. З огляду на це у процесі підготовки майбутніх перекладачів у ЗВО пріоритетним завданням є впровадження у навчальний процес технологій і методів, що спрямовані як на формування фахової компетентності, так і на розвиток “*soft skills*”.

Аналіз досліджень. Останнім часом з'явилося чимало публікацій, присвячених формуванню “*soft skills*” майбутніх фахівців різного профілю, що свідчить про актуальність цієї проблеми. О. Василенко, І. Корчак, розглядають “*soft skills*” як чинник успішної професійної діяльності. А. В. Гарага вважає формування «м'яких навичок» перспективним напрямом підвищення якості вищої освіти. Н. А. Длугунович, О. Г. Глазунова, Т. В. Волошин, Л. В. Іванова, В. І. Корольчук, О. В. Скорнякова досліджують проблему формування “*soft skills*” у ІТ-фахівців, В. Євтушенко, А. Мозгова, Г. Мозгова – у фахівців в галузі маркетингу, К. М. Гнезділова – у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, Л. Г. Бишовець, О. Б. Куракін, О. Г. Шестель – у фахівців сфери обслуговування. В окремих публікаціях розкривається потенціал іноземної мови як навчальної дисципліни у формуванні “*soft skills*”. Зокрема, Ж. Діденко розробила низку вправ для формування м'яких навичок у майбутніх менеджерів на заняттях з англійської мови у умовах дистанційного навчання (Діденко, 2014). Г. В. Корнюш пропонує розвивати “*soft skills*” у контексті іноземної підготовки студентів ЗВО, використовуючи «індивідуальні, парні, групові форми роботи, виважену комбінацію й відповідну змістову наповненість різних видів мовленнєвої діяльності» (Корнюш, 2020: 107). Паславська І. С. дослі-

джує застосування інтерактивних технологій у процесі навчання іноземної мови для розвитку таких гнучких навичок як комунікабельність, аргументація, адаптивність, самоконтроль, винахідливість, самодисципліна, командна робота, лояльність та мотивованість (Паславська, 2020). В одному з наших попередніх досліджень ми вивчали можливість використання ігрових технологій для формування “*soft skills*” на заняттях з іноземної мови у ЗВО (Ніколаєнко, 2022). У статті О. А. Чухно представлено вправи для одночасного навчання англійської мови та формування таких м'яких навичок, як інтерактивні й комунікативні навички, когнітивні навички, навички самоменеджменту й навички використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (Чухно, 2021). Вищезазначені публікації доводять можливість і необхідність формування “*soft skills*” у процесі іноземної підготовки здобувачів вищої освіти. Ми повністю погоджуємося з твердженням О. А. Чухно про те, що за умов «аспектного навчання англійської мови й відсутності в навчальному плані спеціальних дисциплін для формування м'яких навичок їх розвиток має бути інтегрований у процес формування мовних і мовленнєвих компетентностей» (Чухно, 2021: 95). Однак, аналіз наукової літератури свідчить про те, що проблема розвитку “*soft skills*” у майбутніх перекладачів потребує подальшого вивчення.

Мета статті – розробити рекомендації щодо розвитку навичок співробітництва у процесі формування граматичної компетенції майбутніх перекладачів.

Виклад основного матеріалу. Згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, провідним підходом у вивченні та викладанні іноземної мови є діяльнісно-орієнтований підхід. У рамках цього підходу, усі, хто вивчає і використовує мову, є, перш за все, соціальними агентами («*social agents*»), тобто членами певного соціуму, які виконують певні завдання, як мовленнєві, так і непов'язані з мовою, у певних умовах для здійснення певної діяльності. У цьому контексті мовленнєві завдання стають «складником ширшого соціального контексту, і лише він здатен надати їм повноцінного значення» (Common European Framework of Reference for Languages, 2001: 9). Для успішного виконання завдань важ-

ливо не лише добре володіти іноземною мовою, але й уміти ефективно взаємодіяти з іншими членами соціуму. Отже, використання діяльнісно-орієнтованого підходу у навчанні іноземної мови передбачає комплексне формування комунікативної мовленнєвої компетентності та “soft skills”.

Незважаючи на те, що високий рівень розвитку “soft skills” є однією з ключових вимог роботодавців на сучасному ринку праці, у науковій літературі не існує єдиного загальноприйнятого визначення цих навичок. У зарубіжних публікаціях знаходимо такі визначення “soft skills”: особисті якості, цілі, мотивація і переваги, які цінуються на ринку праці, в школах та багатьох інших сферах (Heckman, Kautz, 2012); динамічна комбінація когнітивних і метакогнітивних навичок, міжособистісних, інтелектуальних та практичних навичок, які допомагають людині адаптуватися і поводитися так, щоб ефективно справлятися з викликами у професійному і повсякденному житті (Haselberger, 2012); особистісні та міжособистісні (соціально-емоційні) навички, необхідні для особистого розвитку, соціальної взаємодії та успішної професійної діяльності (Kechagias, 2011).

За визначенням К. О. Коваль, “soft skills” – це «соціологічний термін, який відноситься до емоційного інтелекту людини, свого роду перелік особистих характеристик, які так або інакше пов’язані з ефективною взаємодією з іншими людьми» (Коваль, 2015: 163). На думку Ж. Діденко, «гнучкі навички – це комплекс умінь або навичок, необхідних для міжособистісного спілкування, досягнення цілі за допомогою критичного та творчого мислення, а також особистісних складових частин емоціонального інтелекту, які впливають на життя та працевлаштування майбутніх фахівців» (Діденко, 2021: 267).

Аналіз наукових джерел виявив низку різноманітних підходів до класифікації “soft skills” як у зарубіжних, так і в українських дослідників. Наведемо для прикладу класифікацію К. О. Коваль, згідно з якою “soft skills” включають такі групи навичок, як індивідуальні якості (здатність приймати рішення і вирішувати проблеми, позитивне мислення і оптимізм, орієнтація на кінцевий результат), комунікаційні якості (здатність зрозуміло формулювати думки, дружнє спілкуванні і гарні манери, здатність взаємодіяти з різними людьми, вислуховувати і брати до уваги всі точки зору, аргументовано відповідати, враховувати культурні і національні особливості), управлінські якості (працювати у команді, об’єднувати і мотивувати команду, навчати і розвивати членів

команди, запобігати ризикам, чітко планувати час) (Коваль, 2015: 165).

Згідно з дослідженнями, що охоплювали ряд європейських країн, найбільш затребувані “soft skills” на ринку праці можна поділити на три групи: особисті навички (уміння вчитися, стресостійкість, професійна етика, смоусвідомлення, креативність), соціальні навички (комунікація, робота і команді, переговори, управління конфліктами, лідерство), методологічні навички (орієнтація на клієнта, пристосованість до змін, орієнтація на результат, аналітичні навички, уміння приймати рішення) (Cinque, 2016: 174).

З огляду на вищезазначені класифікації, можемо стверджувати, що навички співробітництва належать до ключових “soft skills”, якими має володіти фахівець будь-якого профілю для успішної професійної самореалізації. Як зазначається у звіті Австралійської ради досліджень у сфері освіти, співробітництво – це здатність окремої особи ефективно взаємодіяти у групі. Навички співробітництва включають наполегливість, здатність робити внесок у досягнення групи, ціннісне сприйняття внесків інших членів групи та вирішення розбіжностей. Ефективна співпраця передбачає розподіл обов’язків між учасниками, що призводить до компіляції їхніх зусиль (Scoular, 2020: 4). Навички співробітництва можна розділити на три групи: 1) формування спільного розуміння цілей, яких потрібно досягти, чи проблеми, яку необхідно вирішити (здатність спілкуватися з іншими членами групи, ділитися ресурсами та інформацією, розподіляти ролі і обов’язки); 2) здатність кожного члена групи робити власний внесок для спільного результату (активна участь кожного у роботі групи, здатність визначити і оцінити вклад інших у спільний результат, ефективно виконання своєї ролі та обов’язків); 3) регулювання роботи групи (моніторинг ефективності власного внеску у роботу групи, пошук шляхів для вирішення спірних питань, забезпечення постійного взаєморозуміння у процесі виконання групових завдань) (Scoular, 2020). Наділі у контексті нашого дослідження ми будемо використовувати вищезазначені тлумачення і класифікацію навичок співробітництва.

Значна увага розвитку навичок співробітництва майбутніх перекладачів приділяється у процесі формування їх комунікативної іншомовної компетентності. Для цього під час вивчення і викладання таких дисциплін, як «Практика усного і писемного мовлення» або ж «Практичний курс іноземної мови» використовуються різноманітні комунікативні та інтерактивні методи,

зокрема дискусії, групова робота, презентації, проекти, моделювання комунікативних ситуацій, проблемне навчання, ігрові методики тощо. Крім того, у підготовці майбутніх перекладачів застосовується аспектно навчання різних систем мови, зокрема граматики. Навчальна дисципліна «Практична грамика іноземної мови» спрямована на формування граматичної компетенції, тобто знань і здатності користуватися граматичними ресурсами мови. Досить часто оволодіння граматику асоціюється як у студентів, так і у викладачів з вивченням правил і виконанням вправ. Саме тому наше дослідження спрямоване на розкриття потенціалу навчальної дисципліни «Практична грамика іноземної мови» у формуванні не лише граматичної компетенції, але й навичок співробітництва.

Ми погоджуємося з Г. В. Корнюш у тому, що для ефективного формування “soft skills” у процесі навчання іноземної мови необхідно створити відповідні педагогічні умови. До таких умов належать комбінування форм організації навчальної діяльності (індивідуальної, парної, групової), збалансоване поєднання видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, письма, читання), методів і вправ, які відтворюють реальні життєві сценарії і фахово орієнтовані ситуації, а також належну реалізацію процесу само- та взаємооцінювання навчальних досягнень і результатів роботи (Корнюш, 2020: 104). Вважаємо, що такі умови мають бути створені і у процесі навчання граматики іноземної мови.

На нашу думку, важливим чинником успішного формування навичок співробітництва є ознайомлення студентів зі змістом цього поняття. Це може відбуватися у вигляді пояснювальної бесіди чи дискусії. Також можна використати метод мозкового штурму чи проблемного навчання, коли студенти самостійно мають розкрити визначення поняття «співробітництво». Коли студенти вже мають уявлення про те, що таке «співробітництво», переходимо до відпрацювання цих навичок у процесі формування граматичної компетенції.

Найбільш ефективною для розвитку навичок співробітництва майбутніх перекладачів є парна і групова робота. Викладачу слід звернути особливу увагу на поділ студентів на пари чи групи. З одного боку, гарною ідеєю є запропонувати студентам самим обрати, з ким вони працюватимуть, адже молоді люди цінують, коли їм надають право вибору і враховують їх побажання. Проте, за таких умов студенти постійно обиратимуть тих, з ким їм комфортно працювати, тих, з тим вони зазвичай спілкуються у повсякденному житті. Тому

склад пар і груп необхідно постійно змінювати, що також позитивно впливатиме на формування навичок співробітництва, адже майбутні перекладачі мають навчитися співпрацювати і досягати взаєморозуміння з різними людьми, а не лише з тими, з ким у них є дружні відносини. Важливо також допомогти студентам навчитися розподіляти ролі і обов'язки при виконанні завдань. Для цього кожній групі можна запропонувати самим визначити обсяг роботи, потім поділити виконання завдання на частини і вибрати, хто яку частину завдання буде виконувати.

Перейдемо до розгляду основних методів і технологій, які сприяють розвитку навичок співробітництва майбутніх перекладачів. Розпочнемо з найбільш розповсюдженого методу формування граматичної компетенції, а саме виконання тренувальних вправ. Наведемо кілька прикладів роботи у парах чи групах: 1) Студенти виконують вправи індивідуально, а потім разом перевіряють один одного, аналізують помилки; 2) Студенти отримують завдання зробити помилки під час виконання вправ, потім обмінюються виконаними вправами з іншою групою, яка має знайти і виправити ці помилки; 3) Студенти повинні розробити завдання для іншої групи чи пари, зокрема знайти вже готові вправи для відпрацювання певного граматичного матеріалу або ж самостійно придумати речення, у яких потрібно використати певні граматичні конструкції. Це також можуть бути вправи або тести. Потім пари чи групи обмінюються завданнями, виконують їх і віддають на перевірку тій групі, яка розробила ці завдання.

Необхідно наголосити, що у процесі формування граматичної компетенції не варто обмежуватися лише виконанням вправ. Сучасна методика навчання іноземної мови пропонує широкий арсенал методів і прийомів, які можна успішно адаптувати для розвитку навичок співробітництва на заняттях з граматики. Наприклад: 1) Моделювання комунікативних ситуацій. Студенти в парах або невеликих групах мають змоделювати певну ситуацію повсякденного чи професійного спілкування, використовуючи певні граматичні конструкції; 2) Активне слухання. Студенти поділяються на дві групи (А і Б). Кожна група отримує свій список питань. Після прослуховування аудіозапису студенти розподіляються на пари (студент А і студент Б) і разом обговорюють зміст прослуханого повідомлення, при цьому кожен розповідає свою частину інформації; 3) Творчі письмові завдання – колективне написання міні-оповідання, рекламного оголошення, твору, есе, електронного листа, блогу тощо.

Методи групової роботи, під час якої у студентів формуються навички співробітництва, можна застосовувати і на етапі ознайомлення з новим граматичним матеріалом. Одним із таких методів є метод сугестивного відкриття або ж індуктивний підхід (guided discovery), коли викладач не ознайомлює студентів з готовими правилами граматики, а пропонує їм самостійно їх сформулювати. Викладач знаходить і презентує певний мовний контекст (це може бути як письмовий текст, так і аудіо чи відеозапис). Студенти розподіляються на групи і ознайомлюються з цим текстом. Потім вони отримують від викладача певні питання, які допомагають їм проаналізувати граматичні структури і самостійно сформулювати правила вживання відповідної граматичної конструкції. Кожна група презентує власне формулювання правил іншим групам, після чого відбувається загальне обговорення результатів роботи кожної групи і спільне колективне формулювання нового граматичного правила. Також можна застосовувати метод «навчаючи, вчуся» (learning by teaching). Кожен студент спочатку отримує індивідуальне завдання – опрацювати певну частину нового навчального матеріалу. Це може бути як домашнє завдання, так і робота в аудиторії, коли викладач роздає картки з поясненнями. Опрацювавши новий матеріал, студенти розбиваються на пари і повідомляють один одному свою частину нового матеріалу, виступаючи одночасно у ролі того, хто вчить, і того, хто вчиться. Потім пари змінюються. Завдання кожного – поспілкуватися з максимальною кількістю учасників, донести свою інформацію і дізнатися якомога більше нового від інших. На підсумковому етапі кожен студент повідомляє, що він чи вона дізналися від інших і чому навчилися. Звичайно, такі методи потребують ретельної підготовки з боку викладача і займають багато часу аудиторної роботи. Проте, значними перевагами є активізація пізнавальної активності студентів, розвиток їх критичного мислення, умінь і навичок ефективно взаємодіяти з партнерами, зокрема обмінюватися інформацією, пояснювати, слухати, ставити питання і відповідати на питання, доносити власну точку зору і розуміти іншого тощо.

Важливим аспектом у формуванні навичок співробітництва є навчити студентів оцінювати як свій власний внесок у колективний результат, так і досягнення інших учасників групи. Для цього після завершення виконання завдання необхідно проводити аналіз роботи групи та ефективності співробітництва. Студентам можна дати готовий список питань, на які вони мають відповісти, наприклад: 1) Чи комфортно мені було працювати у групі? 2) Що саме легко вдавалося? 3) У чому виникли труднощі? 4) Над чим мені ще потрібно працювати для ефективної взаємодії з партнерами? 5) Хто, на мою думку, зробив найбільший внесок у загальний результат і чому? Також можна виділити окремого спостерігача, який не братиме участі у груповій роботі, а лише аналізуватиме роботу кожного члена групи, а потім ознайомить усіх зі своїми висновками. Навички оцінювання і самооцінювання ефективності групової роботи є важливим компонентом навичок співробітництва, проте їх формування є складним і тривалим процесом. При цьому для викладача надзвичайно важливо створювати сприятливий психологічний клімат в аудиторії, підтримувати постійний зворотній зв'язок зі студентами, але не втручатися у роботу групи, робити акцент на досягненнях, а не на помилках, та допомагати студентам знаходити шляхи для самовдосконалення.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що розвиток “soft skills” є пріоритетним завданням у підвищенні якості професійної підготовки майбутніх перекладачів та важливим чинником їхньої конкурентоспроможності та успішної професійної самореалізації. Навички співробітництва є ключовим компонентом “soft skills”. У ході проведеного дослідження доведено необхідність комплексного розвитку навичок співробітництва та сформулювало низку рекомендацій щодо передумов, методів та форм роботи у процесі формування граматичної компетенції студентів. Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо впровадження розроблених методів формування навичок співробітництва в навчальний процес ЗВО та вивчення їх ефективності у підготовці майбутніх перекладачів до взаємодії у професійному середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Діденко Ж. Формування м'яких навичок (“soft skills”) на заняттях англійської мови у майбутніх менеджерів в умовах дистанційного навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 35. Т. 2. 2021. С. 266–271.
2. Корнюш Г. В. Формування м'яких навичок у студентів закладів вищої освіти в контексті навчання іноземних мов. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2020. Вип. 36. С. 99–110.
3. Коваль К. О. Розвиток “soft skills” у студентів – один з чинників для їх працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2015. № 2. С. 162–167.

4. Николаенко Ю. О. Ігрові технології для формування “soft skills” на заняттях з іноземної мови у ЗВО. *Психолого-педагогічні координати розвитку особистості* : зб. наукових матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції, 2 – 3 червня 2022 р. Полтава : Нац. ун-т ім. Ю. Кондратюка, 2022. С. 161–163.
5. Паславська І. С. Розвиток у студентів “soft skills” у процесі вивчення іноземної мови як необхідний компонент конкурентоспроможності майбутніх фахівців. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2020. № 3 (334). С. 196–204.
6. Чухно О. А. Формування м’яких навичок майбутніх учителів під час навчання англійської мови. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2021. Вип. 66. С. 93–99.
7. Cinque M. «Lost in Translation». Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*. May 2016. Volume 3. Issue № 2. P. 389–427.
8. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 260 p.
9. Haselberger D., Oberhuemer P., Pérez E., Cinque M., F. D. Capasso. Mediating soft skills at higher education institutions. Guidelines for the design of learning situations supporting soft skills achievement. 2012. 133 p.
10. Heckman J. J., Kautz T. Hard evidence on soft skills. *Labour Econ.* 2012, Aug. 1. № 19(4). Pp. 451–464.
11. Kechagias K., ed., Teaching and assessing soft skills. 1 st Second Chance School of Thessaloniki, 2011. 189 p.
12. Scoular C., Duckworth D., Heard J., Ramalingam D. Collaboration: definition and structure. Australian Council for Educational Research Ltd., 2020. 10 p.

REFERENCES

1. Didenko Zh. Formuvannya miakykh navychok (“soft skills”) na zaniattiakh anhliiskoi movy u maibutnix menezheriv v umovakh dystantsiinoho navchannia [Soft skills formation during English classes with future managers under conditions of distance learning]. *Aktualni pytannia humanitarnukh nauk*. Vyp. 35. T. 2. 2021. S. 266–271 [in Ukrainian].
2. Korniyush H. V. Formuvannya miakykh navychok u studentiv zakladiv vyshchoii osvity v konteksti navchannia inozemnykh mov [Formation of university students’ soft skills in the context of foreign languages learning]. *Vyklyadannia mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky*. 2020. Vyp. 36. S. 99–110 [in Ukrainian].
3. Koval K. O. Rozvytok “soft skills” u studentiv – odyn z chynnykiv dlia iikh pratsevlashtuvannia [Students’ soft skills development as an employment factor]. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu*. 2015. № 2. S. 162–167 [in Ukrainian].
4. Nikolaienko Yu. O. Ihrovi tekhnolohiii dlia formuvannia “soft skills” na zaniattiakh z inozemnoii movy u ZVO [Game technologies for soft skills formation during foreign languages classes at higher educational establishments]. *Psykhologo-pedahohichni koordynaty rozvytku osobystosti* : zb. naukovykh materialiv III Mizhnarodnoii nauково-praktychnoi konferentsii, 2–3 chervniia 2022 r. Poltava : National University “Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic”, 2022. S. 161–163 [in Ukrainian].
5. Paslavska I. S. Rozvytok u studentiv “soft skills” u protsesi vyvchennia inozemnoii movy iak neobkhdnyi komponent konkurentospromozhnosti maibuthikh fakhivtsiv [Students’ soft skills development as an essential component of future specialists competitiveness]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka*. 2020. № 3 (334). S. 196–204. [in Ukrainian].
6. Chukhno O. A. Formuvannya miakykh navychok maibuthikh uchyteliv pid chas navchannia anhliiskoi vymovy [Future teachers’ soft skills formation while learning English pronunciation]. *Naukova zapysky VDPU imeni Mykhaila Kotsubynskoho. Serii: pedahohika i psykhohiia*. 2021. Vyp. 66. S. 93–99. [in Ukrainian].
7. Cinque M. «Lost in Translation». Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*. May 2016. Volume 3. Issue № 2. P. 389–427.
8. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 260 p.
9. Haselberger D., Oberhuemer P., Pérez E., Cinque M., F. D. Capasso. Mediating soft skills at higher education institutions. Guidelines for the design of learning situations supporting soft skills achievement. 2012. 133 p.
10. Heckman J. J., Kautz T. Hard evidence on soft skills. *Labour Econ.* 2012, Aug. 1. № 19(4). Pp. 451–464.
11. Kechagias K., ed., Teaching and assessing soft skills. 1 st Second Chance School of Thessaloniki, 2011. 189 p.
12. Scoular C., Duckworth D., Heard J., Ramalingam D. Collaboration: definition and structure. Australian Council for Educational Research Ltd., 2020. 10 p.

УДК 811.111

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/56-4-34>

Катерина ПАЛІЙ,

orcid.org/0000-0002-1991-2937

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри германської філології та перекладу

Національного університету

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

(Полтава, Україна) *e.paliy777@gmail.com*

Максим ДОМАРЕНКО,

orcid.org/0000-0003-1930-7312

викладач кафедри германської філології та перекладу

Національного університету

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

(Полтава, Україна) *wigglyfern@gmail.com*

Ольга ЛУПАЙ,

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

спеціальності 035 Філологія

Національного університету

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

(Полтава, Україна) *olgalupai14@gmail.com*

КОЛОРАТИВИ У ФРАЗЕОЛОГІЇ ТА ПАРЕМІЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Статтю присвячено дослідженню компонентного складу та семантики англійських фразеологічних та паремійних одиниць з колоративами з огляду на національну специфіку мовної картини світу носіїв англійської мови.

Актуальність запропонованого дослідження зумовлена зростанням інтересу сучасної лінгвістики до проблеми системного опису семантичних та лінгвокультурних особливостей фразеологічних та паремійних одиниць, а також поглибленого вивчення тематичних та лексико-семантичних груп одиниць, які, зокрема, формують семантику фразеологізмів та паремій. Такі дослідження сприяють більшому розумінню національної мовної картини світу та національного менталітету, дають можливість глибше пізнати культурну спадщину народу, сприяють ефективній міжкультурній комунікації та здійсненню адекватного перекладу.

Встановлено, що не всі кольори основного спектру беруть однаково активну участь у формуванні англійських фразеологізмів та паремій. Такі кольорні позначення, як *red* 'червоний', *white* 'білий', *black* 'чорний', *blue* 'синій', *blakitnyi* 'блакитний' та *green* 'зелений' найчастіше зустрічаються у складі фразеологізмів та паремій і відображають культурні особливості носіїв англійської мови найбільш повно.

Визначено, що для фразеологічної системи англійської мови найбільш характерним є вживання фразеологізмів з позначенням кольору *red* 'червоний', який символізує широке коло понять – від життя і енергії до війни і кровної помсти. Водночас, у паремійній системі лексеми *white* 'білий' та *black* 'чорний' набувають особливого соціально детермінованого символізму, ілюструючи, зокрема, довгу боротьбу темношкірого населення за свої права.

Емпірично доведено, що, оскільки значення фразеологізмів та паремій незмінно спрямовані на людину, то, відповідно, найчисленнішою семантичною групою для лексем, що порівнюються, стала семантична група «Характеристика людини». Аломорфними семантичними ознаками досліджуваних фразеологічних та паремійних одиниць є більша кількість семантичних груп у складі фразеологізмів з колоративами та їхня більш розгалужена тематична співвіднесеність.

Підсумовано, що носії англійської мови, з огляду на проведений лінгвістичний та екстралінгвістичний аналіз фразеологізмів та паремій з колоративами, є енергійним і такими, що велику увагу приділяють духовній красі та фінансовому благополуччю, політиці, не бояться смерті, але намагаються не замислюватися про вічне і не піддаватися помилкам.

Ключові слова: колоратив (колоронім, кольоропозначення, кольорне позначення), фразеологія, фразеологічна одиниця (фразеологізм), паремійна одиниця (паремія), семантична група.

Kateryna PALII,
orcid.org/0000-0002-1991-2937
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Germanic Philology and Translation Department
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) e.paliy777@gmail.com

Maksym DOMARENKO,
orcid.org/0000-0003-1930-7312
Lecturer at the Germanic Philology and Translation Department
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) wigglyfern@gmail.com

Olha LUPAI,
Undergraduate Student of the first (bachelor) Level of Higher Education
of 035 Philology Specialism
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) olgalupai14@gmail.com

COLOR NAMES IN IDIOMS, PROVERBS AND SAYINGS OF THE ENGLISH LANGUAGE

The paper dwells on the study of the component structure and semantics of English idioms (phraseological units), proverbs and sayings with color names (terms) in view of the national specificity of the linguistic picture of the world pertaining to English language speakers.

The scientific and practical relevance of the presented research is due to the growing interest of modern linguistics to the issue of systematic description of semantic and linguocultural peculiarities of phraseological units, proverbs and sayings as well as to in-depth study of thematic and lexical-semantic groups of units, which, in particular, form the semantics of phraseological units, proverbs and sayings. Such studies contribute to a greater understanding of the national linguistic picture of the world and national mentality, provide an opportunity to learn more deeply about the cultural heritage of the people, contribute to effective intercultural communication and the implementation of adequate translation.

It has been determined that not all colors of the main spectrum take an equally active part in the formation of English idioms, proverbs and sayings. Such color names as 'red', 'white', 'black', 'blue', and 'green' are most often found in idioms, proverbs and sayings and reflect the cultural characteristics of English speakers most vividly.

It has been found out that the most characteristic of the phraseological system of the English language is the use of the idioms with the 'red' color, which symbolizes a wide range of concepts – from life and energy to war and blood revenge. At the same time, within the system of proverbs and sayings, 'white' and 'black' acquire a special socially determined symbolism, illustrating, in particular, the long struggle of the black population for their rights.

It has been empirically proven that since the meanings of idioms, proverbs and sayings are invariably aimed at a person, then, accordingly, the semantic group of "Characteristics of a person" has become the most numerous one for all the lexemes under consideration. To allomorphic semantic features of the phraseological units belong a larger number of semantic groups in their paradigm as well as their more extensive thematic correlation.

Based on the linguistic and extralinguistic analysis of the idioms, proverbs and sayings with color terms, it may be concluded that, English language speakers are quite energetic, tend to pay great attention to spiritual beauty and financial well-being, as well as politics, are not afraid of death, but try not to think about the eternal and be prone to mistakes.

Key words: color name, (color term), phraseology, idiom (phraseological unit), proverb, saying, semantic group.

Постановка проблеми. Фразеологічна та паремійна системи, як невід'ємні частини та своєрідні скарбниці будь-якої мови світу, надзвичайно сильно сприяють як долученню до нової культури, так і усвідомленню цінності та багатства своєї. Фразеологізми та паремії відбивають багатвікову історію будь-якого народу, своєрідність його культури, побуту та традицій, а, отже, є високо інформативними одиницями мови.

Кольорові позначення (також колоративи, колороніми, кольоропозначення, кольорні позна-

чення), що мають високий символізм і сильний вплив на психіку людини, часто відображаються у фразеологічній та паремійній системах мов, що, в свою чергу, має велике значення для вивчення та пізнання іноземної мови.

Таким чином, практична цінність дослідження особливостей вживання кольоропозначень у фразеологічній та паремійній системах англійської мови, узагальненим фрагментом якого є ця стаття, полягає у можливості використання даного емпіричного матеріалу при складанні тематичних

фразеологічних та паремійних словників, які можуть бути використані у процесі викладання таких навчальних дисциплін, як, зокрема, «Практика усного та писемного мовлення (англійська мова)» та «Компаративна лінгвістика (модулі «Порівняльна лексикологія англійської та української мов», «Порівняльна стилістика англійської та української мов»).

Аналіз досліджень. Актуальність запропонованого дослідження зумовлена зростанням інтересу сучасної лінгвістики до проблеми системного опису семантичних та лінгвокультурних особливостей фразеологічних та паремійних одиниць, а також поглибленого вивчення тематичних і лексико-семантичних груп одиниць, які, зокрема, формують, семантику фразеологізмів та паремій. Такі дослідження сприяють більшому розумінню національної мовної картини світу та національного менталітету, дають можливість глибше пізнати культурну спадщину народу, сприяють ефективній міжкультурній комунікації та здійсненню адекватного перекладу.

Серед найбільш цікавих і ґрунтовних робіт останніх років, присвячених вивченню тематичної семасіології, можна виділити дослідження, що розглядають, зокрема у зіставному і типологічному аспектах, найменування людини, природні явища, соматизми, терміни спорідненості та ін. (Удинська, 2007; Малюга, 2009, 2013; Ніколаєва, 2006; Материнська, 2005).

Поряд із парадигмою розвідок, що зосереджують увагу на семасіологічному аспекті знакових для розуміння мовної картини світу прошарків лексики, на особливу увагу для даного дослідження заслуговують роботи, в яких розглядається специфіка функціонування колоративів, в тому числі й у складі ідіоматичної лексики (Гуменюк, Кушнерик 2019, 2020; Харчук, 2006; Gibbs, 2001 та ін.).

Метою цього дослідження є виявити спільні та відмінні ознаки у компонентному складі та семантиці англійських фразеологічних та паремійних одиниць з колоративами з огляду на національну специфіку мовної картини світу носіїв англійської мови. Поставлена мета передбачає вирішення наступних завдань:

- визначити та проілюструвати особливості вживання колоративів у складі фразеологізмів та паремій англійської мови;
- скласти семантичні класифікації фразеологічних та паремійних одиниць з колірними позначеннями;
- систематизувати універсальні та специфічні ознаки досліджуваних одиниць в контексті особ-

ливостей мовної картини світу носіїв англійської мови.

Матеріалом дослідження послужили 239 лексем (150 фразеологізмів та 89 паремій), відібраних шляхом суцільної вибірки з фразеологічних та паремійних словників англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Глибока та різноманітна символіка кольоропозначень знайшла своє відображення у фразеологічній та паремійній системах англійської мови. Фразеологізми та паремії з колоронімами відображають народну мудрість, настанови, принципи та правила повсякденного життя тієї чи іншої нації, а також особливості мислення та культурно-історичне тло, які дійшли до наших днів через прислів'я та приказки.

1. Особливості компонентного складу фразеологізмів із колоративами. Позначення кольорів входять до складу достатньої кількості фразеологічних одиниць (далі ФО) англійської мови (нараховано в емпіричному матеріалі дослідження 150 ФО).

У Таблиці 1 представлені кількісні дані щодо частотності вживання позначень кольорів у складі фразеологізмів сучасної англійської мови.

Таблиця 1

Колірні позначення у складі фразеологічних одиниць англійської мови

Група колірних позначень	Колірне позначення	Кількість
Основний спектр	<i>red</i> 'червоний'	32 (21,7%)
	<i>blue</i> 'синій, блакитний'	26 (17,3%)
	<i>white</i> 'білий'	24 (16,4%)
	<i>black</i> 'чорний'	19 (12,6%)
	<i>green</i> 'зелений'	13 (8,2%)
	<i>pink</i> 'рожевий'	9 (6,8%)
	<i>yellow</i> 'жовтий'	6 (4%)
	<i>brown</i> 'коричневий'	6 (4%)
Відтінки кольорів	<i>grey</i> 'сірий'	5 (3,4%)
	<i>purple</i> 'пурпурний'	2 (1,3%)
Два колірних позначення	<i>violet</i> 'фіолетовий'	1 (0,6%)
	<i>white</i> 'білий' + <i>black</i> 'чорний'	7 (3,7%)
Разом		150 (100%)

Як видно з таблиці, найчастіше в англійській мові вживаються ФО з позначками кольору *red* 'червоний', *blue* 'синій, блакитний' та *white* 'білий'.

Колоратив *red* 'червоний' символізує енергію, кров як символ життя, любов, радість та силу. У той же час це позначення кольору асоціюється з війною, ворожнечею і помстою. Широке коло

переносних значень, в свою чергу, зумовлює велику кількість фразеологічних одиниць з компонентом 'червоний'.

На другому місці за частотністю вживання знаходяться фразеологізми з колоронімом *blue* 'синій, блакитний'. Синій – колір неба, спокою та вічності. В англійській мові це позначення кольору має особливий символізм. Це колоронім, що асоціюється із сталістю, вірністю, добротою. Характерним для англійської мови також є значення туги і зневіри.

На останньому місці серед найбільш уживаних ФО з колоронімом знаходяться фразеологізми з позначенням кольору *black* 'чорний'. Сприйняття цього кольору пов'язано з негативним досвідом, хоча для англійської лінгвокультури не характерне гостре протиставлення чорного і білого кольорів.

Такі колороніми, як *green* 'зелений', *pink* 'рожевий' та *yellow* 'жовтий', зустрічаються у складі фразеологізмів англійської мови помітно рідше. Серед фразеологічних одиниць з цими кольорними позначеннями, ФО з колоративом *green* 'зелений' зустрічаються частіше за інших. *Зелений* викликає у носіїв англійської мови асоціації з весною, молодістю, природою та рослинністю. Це позначення кольору характеризується в основному позитивною конотацією – реалізує такі поняття, як доброта, умиротворення, дозвіл, свобода дій.

Кольорове позначення *pink* 'рожевий' в англійській мові має значення життєвої сили та молодості.

Yellow 'жовтий' – універсальний символ осені, а також науки, багатства, мрії, сміливості, радості. До негативних значень можна віднести асоціацію жовтого із заздрістю та ревнощами. Для англійської мови також характерним є національно-специфічне значення боягузливості, яке може виражати жовтий колір.

Brown 'коричневий' в англійській культурі – символ засмучення та депресії, а *grey* 'сірий' як в англійській, так і в багатьох інших мовах, означає зречення, смиренність, меланхолію та байдужість.

Відтінкові колороніми у складі англійських ФО включають такі компоненти як *violet* 'фіолетовий' і *purple* 'пурпурний'. Хоча *violet* 'фіолетовий' і вважається позначенням кольору основного спектру, цей колоронім володіє низьким символізмом і вкрай рідко входить до складу фразеологізмів. Колоратив *purple* 'пурпурний' в англійській культурі асоціюється з розкішшю і королівською сім'єю, і вживаються зазвичай у літературному мовленні.

2. Особливості колоративних компонентів у структурі паремій. До складу паремійних оди-

ниць (далі ПО) англійській мові входять колоративи основного спектру: *white* 'білий', *black* 'чорний', *green* 'зелений', *red* 'червоний', *grey* 'сірий', *blue* 'синій, блакитний', *yellow* 'жовтий', *brown* 'коричневий'. Окремо варто відзначити наявність значної кількості паремій, що включають два кольоропозначення (в основному це колороніми *white* 'білий' та *black* 'чорний'). У кількісному відношенні паремії, що включають лексему-колоронім, складають 89 одиниць.

Таблиця 2 репрезентує кількісні дані щодо частотності вживання позначень кольорів у складі паремій сучасної англійської мови.

Таблиця 2

Колірні позначення у складі паремійних одиниць англійської мови

Група колірних позначень	Колірне позначення	Кількість
Основний спектр	<i>white</i> 'білий'	18 (20,2%)
	<i>black</i> 'чорний'	17 (19,1%)
	<i>green</i> 'зелений'	15 (17%)
	<i>red</i> 'червоний'	7 (7,9%)
	<i>grey</i> 'сірий'	7 (7,9%)
	<i>blue</i> 'синій, блакитний'	4 (4,5%)
	<i>yellow</i> 'жовтий'	3 (3,4%)
	<i>brown</i> 'коричневий'	1 (0,9%)
Два колірних позначення	<i>white</i> 'білий' + <i>black</i> 'чорний'	17 (19,1%)
Разом		89 (100%)

Отже, в англійській мові можна зустріти найбільше паремій з колоративами *white* 'білий', *black* 'чорний', *green* 'зелений', а також ПО, що включають два кольорні позначення. Характерним значенням колороніма *white* 'білий' в англійській мові є значення раси – біла людина. При цьому семантика таких паремій зводиться або до глузування з «білої людини», або до повчального висловлювання. Очевидно, в паремійній системі англійської мови знайшла своє відображення довга боротьба темношкірого населення за свої права. Те саме частково можна сказати і про паремії з позначенням кольору *black* 'чорний'. При цьому символіка цього колороніма полягає або у характеристиці «чорної людини» як позитивного героя, або відноситься до абстрактного зла, яке псує все, що з ним стикається. Що стосується кольоропозначення *green* 'зелений', його символіка в пареміях багато в чому збігається з фразеологізмами. *Green* 'зелений' в парадигмі ПО англійської мови означає молодість, свіжість, свободу, а також природу та рослинність.

Таблиця 3

Семантичні групи ФО з колоративним компонентом в англійській мові

№ з/п	Семантична група	Кількість
1	Характеристика людини	31 (20,7%)
2	Дії людини	18 (12%)
3	Почуття, емоції людини	18 (12%)
4	Здоров'я людини	17 (11,4%)
5	Фінансовий стан людини	14 (9,4%)
6	Абстрактні поняття	11 (7,3%)
7	Професійна діяльність людини	8 (5,3%)
8	Місця та заклади	6 (4%)
9	Характеристика дії	5 (3,3%)
10	Зустрічі, події	5 (3,3%)
11	Мовлення	4 (2,7%)
12	Предмет	3 (2%)
13	Пряме значення кольору	3 (2%)
14	Природа	2 (1,3%)
15	Книги та література	2 (1,3%)
16	Техніка	2 (1,3%)
17	Ментальна діяльність людини	1 (0,7%)
	Разом	150 (100%)

Виділити конкретну символіку кольоропозначення *red* ‘червоний’ в англійських пареміях складно, проте можна стверджувати, що у носіїв англійської лінгвокультури цей колір не асоціюється із зовнішньою та внутрішньою красою, а його використання характерне тільки для фразеології. Так, у пареміях англійської мови *red* ‘червоний’ найчастіше означає сам колір і не несе в собі символічного навантаження. Позначення кольору *grey* ‘сірий’, що входить до складу ПО, на відміну від ФО, має значення старості й мудрості, а не зречення й байдужості. Найчастіше цей колоронім зустрічається в пареміях як символ сивини.

Вкрай рідкісними в англійській мові є паремійні одиниці з колоративами *blue* ‘синій, блакитний’ та *yellow* ‘жовтий’, і всього один раз зустрічається паремія з позначенням кольору *brown* ‘коричневий’. У пареміях англійської мови колоронім *blue* ‘синій, блакитний’ має в основному значення чистого блакитного неба, чогось доброго і вічного. Колоратив *brown* ‘коричневий’ входить до складу однієї ПО (*Never wear a brown hat in Friesland* ‘Не носіть коричневу шапку в Фрісландії’). В даному випадку лексема *brown* ‘коричневий’ несе в собі пряме значення кольору.

3. Семантична класифікація фразеологізмів з колоративами. Позначення кольорів – універсальні одиниці, що мають аналоги в усіх мовах світу. Однак вони мають символізм, який відрізняється від мови до мови. Тому, незважаючи на загальну семантичну спрямованість на людину та сфери її життя, значення фразеологічних одиниць з кольоропозначеннями в англійській мові мають свою певну специфічність. Наступна таблиця презентує в загальному вигляді з кількісними характеристиками 17 семантичних груп ФО з колоративами, які були виділені в даному емпіричному матеріалі.

Нижче надається ілюстративний матеріал щодо семантичних груп, представлених вище: 1) характеристика людини, напр.: *white hat* ‘гарний хлопець, герой’, *black leg* ‘людина, що працює під час страйку’, *yellow dog* ‘підла людина’; 2) дії людини, напр.: *put out the red carpet (for someone)* ‘вітати когось із особливими почестями, церемоніями’, *tickle someone pink* ‘радувати когось’; 3) почуття, емоції людини, напр.: *green with envy* ‘заздрити, ревнувати’, *be in a blue funk* ‘перебувати у меланхолії, депресії, пригніченому стані’; 4) здоров'я людини, напр.: *keep the bones green* ‘мати відмінне здоров'я’, напр.: *brown bottle flu* ‘похмілля або нудота від алкоголю’; 5) фінансовий стан людини, напр.: *be in the black* ‘не мати боргів, перебувати у фінансово вигідному ста-

новищі’, *buy a white horse* ‘смітити грошима’; 6) абстрактні поняття, напр.: *grey area* ‘предмет чи проблема, яку люди не знають як вирішити’, *black eye* ‘заплямована репутація’; 7) професійна діяльність людини, напр.: *the men in grey suits* ‘люди в бізнесі чи політиці, які мають велику владу або вплив, хоча громадськість про них не знає’, *pink-collar job* ‘робота, яку виконують переважно жінки (в офісах та за невелику зарплату)’; 8) місця та заклади, напр.: *red state* ‘штат США, який більшістю голосів обирає кандидата, що належить до Республіканської партії’; 9) характеристика дії, напр.: *like the white on rice* ‘максимально близько’; 10) зустрічі, події, напр.: *red-letter day* ‘дуже важливий, особливий день’; 11) мовлення, напр.: *scream blue murder* ‘кричати або голосно скаржитися’; 12) предмет, напр.: *pink slip* ‘лист від роботодавця з повідомленням про звільнення’ (друкується зазвичай на рожевому папері); 13) пряме значення кольору, напр.: *lily-white* ‘чисто білий’; 14) природа, напр.: *black gold* ‘необроблена нафта’; 15) книги та література, напр.: *purple prose* ‘яскрава проза’; 16) техніка, напр.: *blue movie* ‘фільм, який містить рейтинговий контент’; 17) ментальна діяльність людини, напр.: *blue-sky thinking* ‘стиль мислення, не обмежений загальними нормами чи правилами’.

4. Семантична класифікація паремій з колоративами. Усі паремії, що увійшли до вибірки під час семантичної класифікації, було

поділено на 10 семантичних груп, представлених у таблиці 4.

Таблиця 4

Семантичні групи ПО з колоративним компонентом в англійській мові

№ з/п	Семантична група	Кількість
1	Характеристика людини	32 (36%)
2	Рівність	19 (21,3%)
3	Відмінна, найкраща риса людини або предмета	8 (9%)
4	Пряме повчання	8 (9%)
5	Абстрактні поняття	7 (7,9%)
6	Ментальна діяльність людини	6 (6,7%)
7	Природа	3 (3,4%)
8	Почуття, емоції людини	3 (3,4%)
9	Пряме значення кольору	2 (2,2%)
10	Родина	1 (1,1%)
	Разом	89 (100%)

Проілюструвати зазначені вище семантичні групи можна наступними прикладами: 1) характеристика людини, напр.: *Frequent washing makes not the crow whiter* ‘Скільки ворону не мий, білішою вона не стане’ (про людину, яку неможливо виправити); 2) рівність, напр.: *A black hen lays a white egg* ‘Чорна курка відкладає білі яйця’ (про людину, зовнішність якої не відповідає її внутрішньому світу); 3) відмінна, найкраща риса людини або предмета, напр.: *Not all that is black is charcoal* ‘Не все те золоте, що блищить’ (досл. ‘Не все чорне – деревне вугілля’); 4) пряме повчання, напр.: *Dream in color; plan in black and white* ‘Май різнокольорові мрії, але чорно-білі плани’ (настанова бути гнучким та вміти підлаштовуватися під ситуацію); 5) абстрактні поняття, напр.: *A hedge between keeps a friendship green* ‘Жива огорожа зберігає дружбу зеленою’ (ваша дружба процвітатиме, якщо Ви і ваш друг поважатимете приватне життя один одного); 6) ментальна діяльність людини, напр.: *It is difficult to catch a black cat in a dark room, especially when it is not there* ‘Складно зловити чорного kota в темній кімнаті, особливо коли його там немає’ (визначення обману, омани); 7) природа, напр.: *A green winter makes a fat churchyard* ‘Безсніжна зима наповнює цвинтарі’ (це давнє марновірство, яке не має жодного підґрунтя, що Різдво без снігу супроводжуватиметься багатьма хворобами та смертями.); 8) почуття, емоції людини, напр.: *The grass is always greener on the other side* ‘На іншій стороні трава завжди зеленіша’ (про те, що у когось все краще, ніж у тебе); 9) пряме значення кольору, напр.: *Yellow was made for the daisy, for the sun*

and happy-crazy ‘Жовтий колір – колір ромашок, сонця та божевільної радості’; 10) родина, напр.: *A young wife, new bread, and green wood devastate a house* ‘Молода дружина, свіжа їжа та сире дерево руйнують будинок’.

Висновки. З огляду на мету дослідження, яка полягає у виявленні спільних та відмінних ознак у компонентному складі та семантиці англійських фразеологічних та паремійних одиниць з колоративами в контексті особливостей реалізації мовної картини світу англійської нації, вдалося сформулювати наступні висновки та узагальнення.

1. Вивчення компонентного складу фразеологізмів та паремій з колоронімами в англійській мові демонструє, що не всі кольори основного спектру беруть однаково активну участь в їх формуванні. Такі кольорні позначення, як *red* ‘червоний’, *white* ‘білий’, *black* ‘чорний’, *blue* ‘синій’, *blakitnyi*, *green* ‘зелений’ найчастіше зустрічаються у складі фразеологізмів та паремій і відображають культурні особливості носіїв англійської мови найбільш повно.

2. Для фразеологічної системи англійської мови найбільш характерним є вживання ФО з позначенням кольору *red* ‘червоний’, який символізує широке коло понять, від життя і енергії до війни і кровної помсти.

3. До складу паремій в англійській мові найчастіше входять колороніми *white* ‘білий’, *black* ‘чорний’ та *green* ‘зелений’. У паремійній системі лексеми *white* ‘білий’ та *black* ‘чорний’ набувають особливого соціально детермінованого символізму, ілюструючи, зокрема, довгу боротьбу темношкірого населення за свої права. Що стосується кольоропозначення *green* ‘зелений’, його символіка в пареміях багато в чому збігається з фразеологізмами. *Green* ‘зелений’ в парадигмі ФО та ПО англійської мови традиційно означає молодість, свіжість, свободу, а також природу та рослинність.

4. Аналіз семантики англійських фразеологізмів та паремій з колоративним компонентом дозволяє виявити як спільні, так і відмінні для зазначених лексичних рівнів ознаки. Оскільки значення фразеологізмів і паремій незмінно спрямовані на людину, то, відповідно, найчисленнішою семантичною групою стала група «Характеристика людини». Безпосередньо з характеристикою людини пов’язані й такі менш чисельні групи, як «Почуття та емоції людини», «Ментальна діяльність людини». Кількість ФО та ПО, що входять до складу цих двох груп, різняться. Так, більш продуктивною для фразеологізмів є група на позначення почуттів та емоцій людини, а для

паремій – група із загальним значенням «Ментальна діяльність людини» (див. також п. 3 та п. 4., табл. 3 та табл. 4).

5. Аломорфними семантичними ознаками ФО та ПО, що аналізуються, є більша кількість семантичних груп у складі фразеологізмів з колоративами (пор. 17 груп ФО та 10 груп ПО) та різна тематична співвіднесеність певних досліджуваних одиниць (так, наявними у фразеологічній системі колоративів є групи на позначення дій, професійної діяльності, здоров'я, фінансового стану, мовлення людини, місць та закладів, подій, техніки, літератури, які є відсутніми у паремійній системі цих одиниць; одночасно серед паремій є такі, що позначають пряме повчання та рівність, на відміну від фразеологізмів з колоронімами, які не мають вказаних значень).

6. У фразеологічній та паремійній системах англійської мови відводиться місце для ФО зі значенням боягузтво, що не засуджується носіями

мови, але й не вважається чеснотою. Англійські люди – енергійні і надають перевагу духовній красі. Важливу роль для них відіграє також і фінансове благополуччя, що підтверджується достатньо великою кількістю ФО зі значенням грошей, заборгованостей банку чи їх відсутності, і навіть наявність спеціальних днів із великими знижками у магазинах. Носії англійської мови схильні вигадувати неіснуючі захворювання, і найпопулярніші з них також відбито у фразеологічній системі мови. Англійські нації (зокрема американці) надають особливого значення політиці, звідси й кольору, які присвоюються тому чи іншому штату залежно від цього, яку партію підтримує більшість його населення. Носії англійської не бояться смерті, але намагаються не замислюватися про вічне і не піддаватися помилкам. І, звичайно, особливе значення для них має боротьба двох світів – світу білих людей та світу чорних людей, якою насичені паремії англійської мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гуменюк І. І. Phraseological equivalents with color names in English and Ukrainian languages. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Германістика та міжкультурна комунікація*. Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2020. № 2. С. 108–114.
2. Кушнерик В. І., Гуменюк І. І. Структурно-граматичні особливості фразеологічних одиниць із колоративами в англійській мові. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Філологічні науки*. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2019. Випуск 48. С. 180–185.
3. Малюга А. Ф. Найменування явищ природи у зіставному аспекті : монографія (Типологічні, зіставні, діахронічні дослідження. Т. 9.). Донецьк : ДонНУ, 2013. 246 с.
4. Малюга А. Ф. Фразеологічні одиниці з компонентом-найменуванням явищ природи в англійській, німецькій, іспанській, українській та російській мовах. *Проблеми зіставної семантики*. Київ, 2009. С. 296–301.
5. Материнська О. В. Типологія найменувань частин тіла : монографія (Типологічні, зіставні, діахронічні дослідження. – Т. 5.). Донецьк : ДонНУ, 2009. 295 с.
6. Ніколаєва Л. Б. Типологія термінів спорідненості : монографія (Типологічні, зіставні, діахронічні дослідження. – Т. 3.). Донецьк : ДонНУ, 2006. 255 с.
7. Удинська А. Г. Метонімічні переноси на позначення людини в англійській і українській мовах : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.17. Донецьк, 2007. 224 с.
8. Харчук О. В. Фразеологічні одиниці з кінесичним компонентом у сучасній німецькій мові: семантико-структурний аспект : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Київ, 2006. 196 с.
9. Gibbs R. W. Proverbial Themes We Live by. 2001. № 29. P. 167–180.
10. English Learning Resources. URL: <http://english.al/proverb> (дата звернення: 25.10.2022).
11. The Free Dictionary. URL: <http://idioms.thefreedictionary.com> (дата звернення: 25.10.2022).

REFERENCES

1. Humeniuk I. I. Phraseological equivalents with color names in English and Ukrainian languages. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: German Studies and Intercultural Communication*, 2020. № 2. P. 108–114.
2. Kushneryk V. I., Humeniuk I. I. Strukturno-hramatychni osoblyvosti frazeolohichnykh odynts iz koloratyvamy v anhliiskii movi [Structural and grammatical peculiarities of phraseological units with color names in the English language]. *Scientific works of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University: Philological sciences*, 2019, № 2. P. 180–185 [in Ukrainian].
3. Maliuha A. F. Naimenuvannia yavyshech pryrody u zistavnomu aspekti: monohrafiia [Names of natural phenomena in the comparative aspect] (Typological, comparative, diachronic studies. Vol. 9.), 2013, 246 p. [in Ukrainian].
4. Maliuha A. F. Frazeolohichni odynts z komponentom-naimenuvanniam yavyshech pryrody v anhliiskii, nimetskii, ispanskii, ukrainskii ta rosiiskii movakh [Phraseological units with a component-name of natural phenomena in the English, German, Spanish, Ukrainian and Russian languages.]. *Problems of comparative semantics*. 2009. P. 296–301 [in Ukrainian].
5. Materynska O. V. Typolohiia naimenuvan chastyn tila [Typology of names of body parts] (Typological, comparative, diachronic studies. Vol. 5.). 2009. 295 p. [in Ukrainian].

6. Nikolaieva L. B. Typolohiia terminiv sporidnenosti [Typology of kinship terms] (Typological, comparative, diachronic studies. Vol. 3.), 2006, 255 p [in Ukrainian].
7. Udynska A. G. Metonimichni perenosy na poznachennia liudyny v anhliiskii i ukrainskii movakh [Metonymic transfers to name a person in English and Ukrainian], 2007, 224 p. [in Ukrainian].
8. Kharchuk O. V. Frazеологічні одынытси z kынесыchnym komponentom u suchasnyy nymetskyi movi [Phraseological units with a kinesics component in the modern German language], 2006, 196 p. [in Ukrainian].
9. Gibbs R. W. Proverbial Themes We Live by. 2001. № 29. P. 167–180.
10. English Learning Resources. URL: <http://english.al/proverb> (accessed: 25.10.2022).
11. The Free Dictionary. URL: <http://idioms.thefreedictionary.com> (accessed: 25.10.2022).

УДК 811.112.2'42

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/56-4-35>

Тетяна ПЕШКОВА,
orcid.org/0000-0003-4639-8141
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германської філології та перекладу
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) pttv76@i.ua

Оксана ВОРОБЙОВА,
orcid.org/0000-0001-9426-7184
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германської філології та перекладу
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) vorobyovaoksana27@gmail.com

КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ У НІМЕЦЬКОМОВНИХ ГАЛУЗЕВИХ ТЕКСТАХ ТА ЇХ ПЕРЕКЛАДІ

Статтю присвячено дослідженню особливостей комунікативних стратегій у німецькомовних галузевих текстах та їх перекладі.

Актуальність представленого дослідження полягає у аспектах застосування комунікативних стратегій в галузевих текстах німецької мови та галузевому перекладі, що є недостатньо вивченими в сучасній прагмалінгвістиці. Практичні результати подібних наукових розвідок можуть бути значним внеском в розвиток ефективної міжкультурної комунікації та успішної перекладацької діяльності.

У статті проаналізовані найпоширеніші класифікації комунікативних стратегій, що застосовуються у сучасній прагмалінгвістиці.

Досліджено використання певних типів комунікативних стратегій у німецькомовних галузевих текстах (тексти з галузей астрономії техніки та атомної енергетики) та їх перекладі, визначено причини їх використання саме в текстах такого стилю. Встановлено застосування у даних текстах та їх перекладі комунікативних стратегій пропозиції, зв'язності та стилістики. Розглянуто лексичні ланцюжки і когерентність у представлених німецькомовних галузевих текстах та їх перекладі, що є базою для досягнення прагматичної мети. Особливостями застосування є утворення пропозиційно зв'язаних між собою декількох ланок лексичних ланцюжків, які у свою чергу пов'язані між собою і складають певну поропозиційну схему. Здійснено спостереження про певну логічно-лексичне когерентне навантаження кожного з досліджених текстів, що базується на попередньому сприйнятті.

Доцільно констатувати, що схематичні стратегії, продукційні, риторичні, конверсійні у досліджених нами текстах відсутні. У синтаксичній стратегії досліджених нами галузевих текстів переважають прості речення та речення мети для вираження точності, аргументованості та наукової спрямованості. У визначенні та компаративному аналізі комунікативних стратегій та їх аналізі в німецькомовних галузевих текстах та їх перекладі на українську якраз і полягає перспектива майбутніх наукових розвідок та їх внесок в розвиток сучасної парадигми комунікативних та перекладацьких досліджень германських мов.

Ключові слова: комунікативна стратегія, рецепієнт, перекладацька стратегія, пропозиція, когерентність, стилістика, німецькомовний галузевий текст.

Tetiana PIESHKOVA,

orcid.org/0000-0003-4639-8141

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor;
Associate Professor at the Germanic Philology and Translation Department
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) pmtv76@i.ua*

Oksana VOROBIOVA,

orcid.org/0000-0001-9426-7184

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor;
Associate Professor at the Germanic Philology and Translation Department
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) vorobyovaoksana27@gmail.com*

COMMUNICATIVE STRATEGIES IN GERMAN-LANGUAGE INDUSTRY TEXTS AND THEIR TRANSLATION

The article dwells on the study of the peculiarities of communicative strategies in German-language field texts and their translation.

The scientific relevance of the presented research lies in the aspects of applying communicative strategies in field texts of the German language as well as field translation, which are insufficiently studied in modern pragmalinguistics. The practical results of such scientific investigations can be a significant contribution to the development of effective intercultural communication and successful translation activities. The article analyzes the most common classifications of communicative strategies used in modern pragmalinguistics.

The use of certain types of communicative strategies in German-language sectoral texts (texts from the fields of astronomy, technology and atomic energy) as well as their translation have been studied, the reasons for their use in the texts of this style have been determined. The use of communicative strategies of proposal, coherence and stylistics in these texts and their translation has been established.

Lexical links and coherence in the presented German-language field texts and their translation, which is the basis for achieving a pragmatic goal, have been considered. Features of the application are the formation of propositionally connected several links of lexical chains, which in turn are connected to each other and make up a certain propositional scheme. An observation has been made about a certain logical-lexical coherent load of each of the studied texts, which is based on the previous perception.

It is expedient to state that there are no schematic, production, rhetorical, or conversational strategies in the texts we have studied. In the syntactic strategy of the field texts studied by us, simple sentences and sentences of purpose prevail to express accuracy, argumentation and scientific orientation. In the definition and comparative analysis of communicative strategies and their analysis in German-language field texts and their translation into Ukrainian lies the prospect of the future scientific research and their contribution to the development of the modern paradigm of communicative and translational research of Germanic languages.

Key words: *communicative strategy, recipient, translation strategy, proposal, coherence, stylistics, German-language industry text.*

Постановка проблеми. Поняття стратегії у комунікативному аспекті відзначається значним рівнем абстрактності. У найбільш загальному вигляді, стратегія виступає видом взаємодії із опонентом за певними правилами, що дають змогу досягти необхідної цілі. Сам термін «стратегія» прийшов із сфери воєнної галузі, та спочатку означає конкретні правила ведення війни, що мають привести до перемоги над супротивником. Сьогодні ж цей термін вживається відносно багатьох аспектів існування людини, у тому числі він пов'язаний і з мовним аспектом. Оскільки людина ставить перед собою безліч цілей, пов'язаних саме із цим аспектом свого буття, тоді доцільно говорити про стратегічні явища у перекладі. Якщо комунікація має в своїй основі певний конфлікт

цілей піврозмовників, має певні обмеження у часі та просторі, а також характеризується наявністю можливості вибору та наявністю певних правил, при цьому основним засобом досягнення поставлених цілей виступає мовленнєвий вплив, і така комунікація називається стратегічною.

Зрозумілим є, що комунікативна стратегія включає планування ходу мовленнєвої комунікації відповідно до умов спілкування та особистісних рис самих комунікативів, а також безпосередню реалізацію цього плану. Таким чином, комунікативна стратегія являє собою комплекс мовленнєвих дій, спрямованих на досягнення комунікативних цілей

Отже, комунікативна стратегія – це така модель спілкування, яка має на меті планування процесу

комунікації, результатом якої виступає досягнення комунікативної мети. Це певний комплекс мовленнєвих дій, через які адресат досягає поставлених перед собою цілей. Щодо досягнення комунікативної мети, відносять переклад. Одночасно він є і комплексом дій, що спрямовані на досягнення мети комунікації.

Загалом же, питання типології комунікативних стратегій – дуже обширне, оскільки класифікацій стратегій на сьогодні розроблено велику кількість, однак жодна з них не претендує на повну вичерпність. Як правило, класифікації комунікативних стратегій будуються на основі певного одностороннього принципу, тому необхідно розглянути найбільш популярні та найбільш цікаві приклади класифікації комунікативних стратегій.

Аналіз досліджень. На сьогодні ще не існує єдиної загальноприйнятої типології комунікативних стратегій, тому що в зв'язку з різноманітністю комунікативних ситуацій наявна проблема вибору оптимальних принципів для їх стратифікації. Тому звернемося до найбільш повних класифікацій комунікативних стратегій відповідно до різних принципів.

Так, однією з найвідоміших та водночас одною з найбільш узагальнених є класифікація Т. Ван Дейка та В. Кінча, які з огляду на характер процесів породження й розуміння дискурсу виділили наступні комунікативні стратегії (Дейк ван Т. А., Кинч, 1988: 166–172). *Пропозиції* конструюються на базі значень слів, які були активовані в семантичній пам'яті, та синтаксичних структур самих пропозицій. *Стратегії зв'язності* їх головною метою є встановлення зв'язків між фактами на основі лінійного впорядкування речень, експліцитних засобів зв'язку і знань, тощо. Макростратегії за допомогою цих стратегій утворюються макропропозиції таким чином, щоб адресат зміг здогадатися про загальну тематику повідомлення, отримавши лише мінімум інформації з перших пропозицій. *Схематичні стратегії* є одною з найвищих форм, які організують макропропозиції (глобальний зміст тексту). За допомогою суперструктури (звична схема будь-якого художнього тексту, а саме: зав'язка, кульмінація і розв'язка) забезпечується узагальнений синтаксис глобального значення та макроструктури тексту. *Продукційні стратегії* передбачають складання плану повідомлення на основі елементів спільного знання комунікантів та комунікативного контексту. *Стилістичні стратегії* дають змогу добирати та інтерпретувати мовні засоби з огляду на контекстуальну інформацію. *Риторичні стратегії* підвищують ефективність вербаль-

ної комунікації і сприяють розумінню дискурсу. Невербальні стратегії жести, міміка, постава. *Конверсаційні* (розмовні) стратегії реалізують соціальні і комунікативні функції дискурсивних одиниць, мовленнєвих актів. Ця класифікація найбільш чітко представлена в роботах Маслової (Маслова, 2015: 82).

До того ж, деякі дослідники виділяють комунікативне суперництво, за допомогою якого адресант або адресат мають змогу отримати інтелектуальну перевагу у суперечці і таким чином підняти свій статус у суспільстві на сходинку вгору. (Семенюк, Паращук 2010: 172; Селіванова, 2008: 603–605). Через відсутність у науковій літературі чіткого розмежування типів стратегій та їх співвідношення із тактиками, іноді тактики, віднесені до певної стратегії, можуть використовуватися для реалізації іншої стратегії.

Враховуючи те, що побудова комунікативних стратегій значною мірою залежить від екстралінгвістичних факторів (таких як національна чи етнічна приналежність, соціальний статус, стать і вік комунікантів, темпоральність, адресантно-адресатні відношення тощо), А. Белова komponує комунікативні стратегії у вигляді набору наступних протилежностей: універсальні / етнічно-специфічні, загальноновживані / індивідуальні, загальноновживані / статуснозумовлені, загальноновживані / вікові, унісекс / гендерно-марковані, вербальні / невербальні, атемпоральні / обмежені у часі, кооперативні / конфліктні, адресантноорієнтовані / адресатноорієнтовані, інформативні / спонукальні (Белова, 2004: 3–4).

Питання типології комунікативних стратегій є дуже обширне, оскільки класифікацій стратегій на сьогодні розроблено велику кількість, однак жодна з них не претендує на повну вичерпність.

Мета статті. Дослідити використання певних комунікативних стратегій у німецьких галузевих текстах та їх перекладі.

Виклад основного матеріалу. Для дослідження ми вибрали зразки німецькомовних текстів техніки, атомної енергетики та астрономії. Зрозуміло, що технічні тексти або наукові та загалом, технічна комунікація не має якихось прагматичних родзинок, експресивних аспектів тощо. Її мета донести інформацію, висновки, тези науки та техніки до реципієнта. Тому завданнями (комунікативною стратегією перекладу) перекладача у такому випадку є чіткий, лексично та синтаксично вірний переклад. Комунікативні стратегії при перекладі необхідно не плутати з перекладацькими стратегіями, що застосовує перекладач як особистість.

В рамках нашої статті ми вважаємо за доцільне обрати аналіз комунікативних стратегій за класифікацією Ван Дейка.

Для першого прикладу галузевого тексту нами було обрано технічний текст німецькою мовою про тормозну систему автомобіля та його переклад.

Bremsbeläge findet man an jedem PKW- oder Motorradreifen, jedem Fahrradreifen, jedem Traktorreifen und in verschiedenen Formen bei praktisch allen Bremssystemen, egal, wo diese eingesetzt werden.

Bei einem PKW-Reifen mit Scheibenbremse rotiert die Scheibe zusammen mit der Felge. Die Scheibe läuft quasi durch die Bremsanlage, im Fall der Bremsung wird sie von beiden Seiten von den Bremsbacken gepackt. Weitere Komponenten der Bremsanlage sind die Bremsschläuche und die Bremszylinder. Elementarer Bestandteil der Bremsbacken ist der Bremsbelag, denn dieser übt den unmittelbaren Druck auf die Bremsscheibe aus und nimmt die entstehende Energie auf. Die Bewegungsenergie wird dabei in Wärme umgewandelt und durch die Kühlung abgeführt.

Bremsbeläge sind enormen mechanischen und thermischen Beanspruchungen unterworfen. Die meisten Varianten bestehen aus Mischungen aus Koks, Metall und Bindemitteln. Im Sport- und Luxussegment werden auch Kohlenstoff- Mischungen und Silicium- Mischungen verwendet.

Die Beläge sind einer Abnutzung unterworfen und müssen je nach Abnutzung erneuert werden. Das Wechseln der Bremsbeläge sollte rechtzeitig erfolgen, da bei starker Abnutzung ein erhebliches Sicherheitsrisiko besteht. Zudem werden die Bremsscheiben beschädigt, was meist einer teuren Reparatur entspricht.

Der Bremszylinder ist ein weiterer wichtiger Bestandteil einer Bremsanlage. Ein Bremszylinder ist ein zylindrischer Körper mit einem im Inneren befindlichen Kolben. Der durch das Bremsventil verursachte Druck wird in einem Bremszylinder in Form von Druckluft oder Bremsflüssigkeit umgewandelt. Der Bremszylinder, der ein Teil der Druckluftbremse (hydraulischen Bremse) ist, übersetzt durch die Bremskraftübertragung die Kraftbewegung auf das Bremsgestänge. Federn verhelfen dem Kolben wieder in die Endlage und wirken auf das Bremsgestänge ein, das so wieder zurückgezogen wird und die Bremsen sich wieder lösen können.

Für den individuellen Einsatzbereich gibt es verschiedene Bremszylinder. Es gibt einen Hauptbremszylinder, der Druck auf die Pneumatik ausübt, und einen Radbremszylinder, der den Druck der Hauptbremszylinder im Bremssystem auf die Bremsbacken überträgt. Radbremszylinder sind bei der Hydraulischen

likbremse auf der Bremsankerplatte angebracht und haben den Nutzen, auf die Bremsbacken zu wirken. Die im Bremssattel befindlichen Bremszylinder drücken auf die Bremsbeläge. Bei der Druckluftbremse sind die Bremszylinder häufig am Fahrgestell zu finden, wobei sie über ein Gestänge die Bremsnocken betätigen, die die Bremsbacken spreizen.

Переклад:

Гальмівні колодки можна знайти на кожній автомобільній чи мотоциклетній шині, кожній велосипедній шині, кожній тракторній шині та в різних формах практично у всіх гальмівних системах, незалежно від того, де вони використовуються.

В автомобільній шині з дисковими гальмами диск обертається разом з диском. Диск проходить через гальмівну систему, так би мовити, при гальмуванні він захоплюється гальмівними колодками з обох сторін. Іншими компонентами гальмівної системи є гальмівні шланги та гальмівні циліндри. Гальмівна накладка є елементарною складовою гальмівних колодок, оскільки вона чинить прямий тиск на гальмівний диск і поглинає отриману енергію. Кінетична енергія перетворюється на тепло і розсіюється під час охолодження.

Гальмівні колодки піддаються величезним механічним і термічним навантаженням. Більшість варіантів складаються із суміші коксу, металу та в'язучих. Карбонові суміші та кремнієві суміші також використовуються в спортивному та люксовому сегменті.

Гальмівний циліндр є ще однією важливою частиною гальмівної системи.

Гальмівний циліндр – це циліндричний корпус з поршнем всередині. Тиск, створюваний гальмівним клапаном, перетворюється в гальмівному циліндрі у форму стисненого повітря або гальмівної рідини. Гальмівний циліндр, який є частиною пневматичного гальма (гідралічного гальма), передає рух сили на гальмівну тягу, передаючи гальмівну силу. Пружини повертають поршень у кінцеве положення та діють на гальмівну тягу, яка потім відтягується назад, і гальма можна знову відпустити.

Існують різні гальмівні циліндри для окремих застосувань. Існує головний циліндр, який тисне на пневматику, і колісний гальмівний циліндр, який передає тиск від головних циліндрів гальмівної системи на гальмові колодки. Колісні гальмівні циліндри встановлені на гальмівній пластині гідралічних гальм і впливають на гальмівні колодки. Гальмівні циліндри в супорті тиснуть на гальмівні колодки. У пневматичних гальмах гальмівні циліндри часто розташовані на шасі, де вони приводяться в дію гальмівними кулачками через зв'язок, який розсуває гальмівні колодки.

У поданому тексті та його перекладі застосовані комунікативні стратегії пропозиції, що представлені лексичним логічним ланцюжком: Bremsebeläge (гальмівні колодки) – Reife (шини) – Bremszylinder (гальмівний циліндр) – Bremssystem (гальмівна система) – Bremsbacken (гальмівна подушка) – Radbremszylinder (гальмівний циліндр колеса) – Druckluftbremse (тиск у гальмівній системі) – Bremsscheiben (гальмівні диски) – Bremsventil (гальмівний вентиль) – Druckluft (повітряний тиск). Їх же можна віднести до стратегії зв'язності, оскільки, коли людина думає про гальма, автоматично йдеться про колеса. Крім того, зрозумілим є, що вентиль утворює тиск. Також речення технічного тексту мають певну синтаксичну організацію: прості речення або підрядні речення мети.

Переклад технічного тексту відбувається максимально близько за лексичною та синтаксичною будовою, а також застосовує вище перелічені комунікативні стратегії.

Зразок тексту з галузі астрономії.

Die Mondoberfläche ist mit vielen Kratern bedeckt. Die Mondtrichter sind die Spuren der Zusammenstöße mit verschiedenen Sternschuppen. Sichtbare dunkle Flecken auf der Mondoberfläche sind keine ehemaligen Meere, wie die Menschen ursprünglich geglaubt haben. Das sind grosse Flachfelder, die infolge von Vulkanausbrüchen entstanden sind und aus Lava bestehen. Auf dem Mond gibt es keine Atmosphäre und auf ihrer Oberfläche existiert kein Leben. Da die Luft hier fehlt, ist der Himmel über dem Mond immer schwarz und es gibt dort keinen Wind.

Vom Wort "Mond" ist das Wort "Monat" entstanden. Ein Monat ist der Zeitraum, innerhalb von welchem der Mond sich ein Mal um die Erde dreht. Von diesem Wort wurde das Wort "Monat" gebildet, das 1/12 des irdischen Jahres bedeutet.

Ein Tag dauert auf dem Mond 360 Stunden. Genauso lange dauert eine Nacht auf dem Mond. Die Tagestemperaturen können +130°C und die Nachttemperaturen -170°C erreichen.

Переклад: Поверхня Місяця вкрита безліччю кратерів. Місячні воронки – це сліди зіткнень з різними зоряними масштабами. Видимі темні плями на місячній поверхні не є колишніми морями, як люди спочатку вважали. Це великі плоскі поля, що утворилися в результаті виверження вулканів і складаються з лави. На Місяці немає атмосфери, і на його поверхні немає життя. Оскільки тут немає повітря, то небо над місяцем завжди чорне і там немає вітру.

Слово «місяць» походить від слова «місяць». Місяць – це час, за який Місяць робить один оберт навколо Землі. Від цього слова утворилося слово «місяць», що означає 1/12 частину земного року.

Доба на Місяці триває 360 годин. Саме стільки триває ніч на Місяці. Температура вдень сягає +130°C, а вночі –170°C.

У вищенаведеному тексті з астрономії виокремлюємо такі смислові лексично-логічні ланцюжки: Mond (місяць-супутник Землі) – Monat (місяць календарний) – Stunden (година) – Nacht (ніч) – Tag (день) – Temperatur (температура). Людина описує астрономічне тіло виходячи з відомих їй речей. У даному випадку понять, що визначають порядок, умови, життя на землі.

Mond (місяць) – Krater (кратер) – Fachfelder (пласкі поля) – Atmosphäre (атмосфера) – Wind (вітер) – Luft (повітря) – Leben (життя). А цей логічний ланцюжок вказує на умови існування або неможливість існування людини. Крім того перший та другий ланцюжок пов'язані між собою.

Щодо стилістичної комунікативної стратегії, тут також як у попередньому тексті застосовуються прості речення з незначною кількістю підрядних мети.

Третім прикладом обрано текст з галузі атомної енергетики.

Das Atom ist ein sehr kompliziertes System. Nach der Entdeckung des Neutrons versuchen die Physiker, Atomkerne mit Neutronen zu beschossen. Die Uranatomkerne wurden unter dem Einfluss der Neutronen in zwei gleiche Teile gespalten. Dabei entstanden auch freie Neutronen, die weitere Uranatomkerne spalteten und eine Kettenreaktion verursachten. Dies führte zur enormen Freisetzung der Energie.

Für eine Kettenreaktion muss das vorhandene Uranstück eine bestimmte kritische Masse haben. Die Geschwindigkeit der Neutronen ist üblicherweise zu hoch und muss künstlich gebremst werden, damit die Kettenreaktion aufrechterhalten bleibt. Neutronen werden durch Graphitstäbe, schweres Wasser, Berillium gebremst.

Im laufenden Reaktor entsteht die Wärme, die in die Elektroenergie umgeformt wird. Das ist eigentlich die praktische Ausnutzung der Atomenergie. Heutzutage wird die Kernenergie nicht nur im Bereich Energieerzeugung, sondern auch in anderen Industriezweigen verwendet. Die heutigen Atomphysiker suchen nach neuen Möglichkeiten der Anwendung der Kernenergie.

Атом – дуже складна система. Після відкриття нейтрона фізики бомбардували атомні ядра нейтронами. Під дією нейтронів атомні ядра урану розщепилися на дві рівні частини. Це також виробляло вільні нейтрони, які розщеплювали ядра урану й викликали ланцюгову реакцію. Це призвело до величезного вивільнення енергії.

Щоб відбулася ланцюгова реакція, присутній шматок урану повинен мати певну критичну масу. Швидкість нейтронів, як правило, занадто висока, і її потрібно штучно сповільнювати, щоб ланцюгова реакція продовжувалася. Нейтрони сповільнюються графітовими стрижнями, важкою водою, берилієм.

У працюючому реакторі виділяється тепло, яке перетворюється в електричну енергію. Це фактично практичне використання атомної енергії. Сьогодні атомна енергетика використовується не тільки в галузі електроенергетики, а й в інших галузях промисловості. Сучасні фізики-ядерники шукають нові способи використання ядерної енергії.

У поданому тексті виокремлюємо три логічно-лексичні ланцюжки, які, в свою чергу, пов'язані між собою.

Atom (атом) – Atomkerne (ядро атома) – Uran (уран) – Neutrons(нейтрон)

Uran (уран) – kritische Masse (критична маса) – Neutrons (нейтрон)- Kettenreaktion (ланцюгова реакція).

Wärme (тепло) – Atomenergie (атомна енергія) – Elektroenergie (електрична енергія).

Такі лексично-логічні ланцюжки є типовим проявом пропозиційно-зв'язаних комунікативних стратегій. Перший ланцюжок дає поняття про атом

як фізичну частинку, наступний ланцюжок – про властивості атома урану щодо створення цепної реакції; і останній ланцюжок – про практичне використання атомної енергії.

Висновки. Вищенаведені приклади німецькомовних текстів та їх українських перекладів дають змогу констатувати, що комунікативними стратегіями у текстах технічного спрямування є стратегії пропозиції, зв'язності та стилістичні. Особливостями є утворення пропозиційно зв'язаних між собою декількох ланок лексичних ланцюжків. Особливостями застосування є утворення пропозиційно зв'язаних між собою декількох ланок лексичних ланцюжків, які у свою чергу пов'язані між собою і складають певну поропозиційну схему. Схематичні стратегії, продукційні, риторичні, конверсаційні у досліджених нами текстах відсутні. У синтаксичній стратегії досліджених нами галузевих текстів та їх перекладі переважають прості речення та речення мети для вираження точності, аргументованості та наукової спрямованості.

Практичні результати наших наукових розвідок можуть бути значним внеском в розвиток ефективної міжкультурної комунікації та успішної перекладацької діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белова А. Д. Комунікативні стратегії і тактики: проблеми систематики. *Мовні і концептуальні картини світу* : зб. наук. пр. Київ : КНУ ім. Т. Шевченка, 2004. С. 11–16.
2. Бобошко Т. М. Комунікативні стратегії й тактики та оцінні висловлення. *Лінгвістика XXI століття*. 2013. С. 51–58.
3. Горіна О. В. Когнітивно-комунікативні характеристики американського електорального дискурсу республіканців : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Харків. 2008. 23 с.
4. Дейк ван Т. А., Кинч В. Стратегии понимания связного текста. *Новое в зарубежной лингвистике*. 1988. Вып. 23. С. 153–211.
5. Коптілов В. В. Теорія і практика перекладу : навч. посіб. Київ : Юніверс, 2003. 280 с.
6. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад). Вінниця : Нова книга. 2001. 448 с.
7. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. / О. А. Семенюк, В. Ю. Парашук. Київ : ВЦ «Академія». 2010. 240 с.
8. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підручник. Полтава : Довкілля-К. 2008. 712 с.
9. Маслова Т. Б. *Принципи класифікації комунікативних стратегій* : матеріали II Міжнародної наукової конференції. Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2015. С. 82–85.

REFERENCES

1. Bielova A. D. Komunikatyvni stratehii i taktyky: problemy systematyky. [Communicative strategies and tactics: systematic problems]. *Linguistic and conceptual pictures of the world*. 2004. Pp. 11–16 [in Ukrainian].
2. Boboshko T. M. Komunikatyvni stratehii y taktyky ta otsinni vyslovlennia. [Communicative strategies and tactics and evaluative statements]. *XXI century linguistics*. 2013. Pp. 51–58. [in Ukrainian].
3. Horina O. V. Kohnityvno-komunikatyvni kharakterystyky amerykanskooho elektoralnoho dyskursu respublikantsiv [Cognitive and communicative characteristics of the American electoral discourse of Republicans]. 2008. 23 p. [in Ukrainian].
4. Deyk van T. A., Kynch V. Strategii ponimaniya svyaznogo teksta [Strategies for understanding connected text]. *New in foreign linguistics*. 1988. Nr 23. Pp. 153–211 [in Russian].
5. Koptilov V V. Teoriia i praktyka perekladu [Theory and practice of translation]. 2003. 280 p. [In Ukrainian].
6. Korunets I. V. Teoriia i praktyka perekladu (aspektnyi pereklad) [Theory and practice of translation (aspect translation)]. 2001. 448 p. [in Ukrainian].
7. Osnovy teorii movnoi komunikatsii [Basics of the theory of language communication]. 2010. 240 p. [in Ukrainian].
8. Selivanova O. O. Suchasna linhvistyka: napriamy ta problemy [Modern linguistics: directions and problems]. 2008. 712 p. [in Ukrainian].
9. Maslova T. B. Pryntsyvy klasyfikatsii komunikatyvnykh stratehii [Principles of classification of communicative strategies]. 2015. P. 82–85 [in Ukrainian].

Oleksandr TUPYTSYA,
orcid.org/0000-0002-6329-7011
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of German Philology and Translation
National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»
(Poltava, Ukraine) tupytsya@ukr.net

Ivan POPOVYCH,
orcid.org/0000-0003-1720-095X
Doctor of Medical Sciences,
Associate Professor at the Department of Therapeutic Dentistry
Poltava State Medical University
(Poltava, Ukraine) ivanstomat@ukr.net

FEATURES OF THE INITIAL STAGE OF LEARNING A SECOND FOREIGN (GERMAN) LANGUAGE BY STUDENTS IN UKRAINE

The article considers the peculiarities of the development of phonetic competence of students majoring in “Philology”, who begin to study a second foreign language (German). Phonetic competence is the ability to articulate, intonate one’s utterances and understand the speech of others, which, according to the authors, is based on skills that are laid down at the initial stage of learning a second foreign language. Phonetic competence is an important component of all types of speech skills, and therefore develops comprehensively in speech activity. The authors are convinced that the study of phonetics is not possible without the practical mastery of lexical and grammatical constructions of a foreign language. The author’s methods of development of phonetic competence of students-philologists are offered, which are based on the principles: 1) comparative analysis of phonetic phenomena in different languages; 2) taking into account the difference between spelling and pronunciation; 3) development of phonemic hearing; 4) active training; 5) the use of emotional means. The teacher’s task is to create an emotional factor (game techniques, models of communication situations, selection of speech patterns) to create a communicative environment, motivation and interest. The “German pronunciation games” selected by the authors are aimed at creating a “German accent” for students. Thus, practice proves that the principle of approximation, which is applied at the initial stage of learning a foreign language, is inappropriate for students learning German as a second foreign language. The main rule of organizing a lesson in a second foreign language for students of philology is communicative orientation. It is determined that a well-organized initial stage of development of phonetic competence contributes to the further mastering of the practical course of the second foreign language.

Immersion in «German pronunciation», which is created on the basis of the proposed communicative games, intensifies the process of learning a foreign language at an early stage. The system of phonetic games makes it possible to change the forms of work, to create a speech environment that promotes the interconnected development of different types of speech activity, as well as the study of various aspects of language (vocabulary, grammar).

Key words: student-philologist; phonetic competence; second foreign language (German); communicative approach; pronunciation game.

Олександр ТУПИЦЯ,
orcid.org/0000-0002-6329-7011
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри германської філології та перекладу
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) tupytsya@ukr.net

Іван ПОПОВИЧ,
orcid.org/0000-0003-1720-095X
доктор медичних наук,
доцент кафедри терапевтичної стоматології
Полтавського державного медичного університету
(Полтава, Україна) ivanstomat@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ПОЧАТКОВОГО ЕТАПУ ВИВЧЕННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ (НІМЕЦЬКОЇ) МОВИ СТУДЕНТАМИ В УКРАЇНІ

У статті розглянуто особливості початкового етапу підготовки студентів спеціальності «Філологія», які вивчають другу іноземну мову (німецьку). Автори переконані, що розвиток фонетичної компетенції на почат-

ковому етапі є важливою складовою всіх видів мовленнєвих умінь, вона розвивається в мовленнєвій діяльності. Вивчення фонетики неможливе без практичного оволодіння лексико-граматичними конструкціями іноземної мови. Провідним принципом на початковому етапі вивчення другої іноземної мови, на думку авторів, є комунікативна спрямованість навчання – оволодіння мовою як засобом спілкування, набуття практичних навичок, забезпечення максимальної мовленнєвої активності студентів, створення ситуацій для спілкування. Ефективність кожного заняття з другої іноземної мови визначається кількістю мовленнєвої практики окремого студента.

Запропоновано методику розвитку фонетичної компетентності студентів-філологів, яка ґрунтується на принципах: 1) порівняльного аналізу фонетичних явищ у різних мовах; 2) урахування різниці між написанням і вимовою; 3) розвитку фонематичного слуху; 4) активного навчання; 5) використання емоційних засобів. Підібрані авторами «Ігри в німецьку вимову» спрямовані на формування «німецького акценту». Практика доводить, що принцип апроксимації, який застосовується на початковому етапі вивчення іноземної мови, є недоцільним для студентів, які вивчають німецьку мову як другу іноземну. Визначено, що правильно організований початковий етап розвитку фонетичної компетенції сприяє подальшому засвоєнню другої іноземної мови. Занурення в «німецьку вимову», яке створюється на основі запропонованих комунікативних зразків, інтенсифікує процес вивчення іноземної мови на початковому етапі. Система фонетичних ігор дає можливість змінити форми роботи, створити мовленнєве середовище, яке сприяє взаємопов'язаному розвитку різних видів мовленнєвої діяльності, а також вивчення різних аспектів мови (лексики, граматики). Так відбувається навчання на початковому етапі, тривалість його може бути різною, із поступовим переходом до «розмовної» тематики, вивчення лексики та граматики.

Ключові слова: студент; фонетична компетенція; друга іноземна мова (німецька); комунікативний підхід; гра у вимову.

Statement of the problem in general and its connection with scientific or practical tasks.

Today determines the need to know several foreign languages, which is why the specialty “Philology” is popular among higher education in Ukraine. Educational programs of different universities have their own specific features, in particular in the focus on translation in the field, specialization in the second, third foreign languages and others. Students already beginning their studies in this specialty already have some knowledge of English, which they deepen by studying various theoretical and practical disciplines, and a second foreign language is “chosen” at the university. Mostly the second language is German, which most students did not study.

Learning a second foreign language is a practical course aimed at mastering practical phonetics, practice of oral and written speech, practical grammar, the development of skills in various types of speech activities using methods and techniques aimed at mastering various aspects of speech competence. That is, the practical course of the second foreign language and translation is complex. It is important to take into account the linguistic experience of students in English and native languages to master the second language.

An important problem is how to quickly “immerse” future philologists-translators in a second foreign language, while “not releasing” those who have already studied German before entering the university.

Analysis of recent research and publications.

Phonetic competence at the initial stage of learning a foreign language is the subject of research in the works of many modern scholars: V. M. Gutnik studies the

peculiarities of the formation of phonetic awareness in future teachers in a communicative introductory correctional course in German (Gutnik, 2016); T. V. Melnyk describes the processes of formation of phonetic competence of students in foreign language classes (Melnyk, 2020). Peculiarities of teaching German as a second foreign language on the basis of English students of economics are described by L. S. Dzevytska (Dzevytska, 2017); the study of a second foreign language in the conditions of distance learning is investigated by S. S. Popadyuk (Popadyuk, 2020). The development of phonetic competence of students of philology in the study of a second foreign language in various aspects is considered in the works of various researchers. At the same time, it is appropriate to consider the problem we have identified not only in theoretical but also in practical terms. The formation of phonetic competence in the activity aspect of its interrelationships with the lexical and grammatical competences of philological students remains out of the attention of scientists.

Formulation of ideas of the article (setting research objectives).

The object of our research is the process of teaching German to bachelors majoring in 035 “Philology” at the initial stage. We set ourselves the goal of considering possible ways to intensify the study of a second foreign (German) language at the initial stage. First of all, the problem of phonetic competence needs to be solved, namely: mastering the skills and abilities of German pronunciation with parallel intensive acquisition of lexical and grammatical skills. The introductory course in phonetics of a second foreign language is not provided in the curriculum, so there is a need to organize such work at the initial stage during the study

of “Practical course of a second foreign language and translation (German)”, “Practice of speaking and writing (German language)”.

Presentation of the main material of the study.

The communicative-activity approach is leading in the organization of educational activities for learning a foreign language in the Free Economic Zone, which is defined as a joint productive activity built on the basis of subject-subject relations of its participants (students and teachers). Communicative-activity approach, according to O. O. Oleksenko, I. O. Reshetnyak directs the student to be active in learning foreign realities, awareness of the importance of self-development, awakens creative potential to acquire professional foreign language competence (Oleksenko, 2018). We agree that the communicative approach to learning should cover all levels: verbal, grammatical and cognitive. Thus, in order to develop the skills of free use of language, it is necessary to expand not only the linguistic picture of the world, but also the extralingual one, which is based on peculiar associative-sensory images related to the subject of speech. That is, the student must not only learn the tokens, but also feel the atmosphere of the environment where the formation of the language of study. This determines the nature and didactic orientation of the teacher-speaker (Agibalova, 2018). Based on a communicative approach, we begin to study German as a second foreign language. The development of communicative competence is also actively promoted by the use of interactive teaching methods, because communicative competence in the structure of foreign language communication means not only knowledge of the rules of communication, but the actual use of knowledge to solve problems. In the process of learning a foreign language in the simulation of communication conditions it reproduces the basic parameters of communication: the relationship of language partners, extralinguistic factors and various situations as forms of communication, attention is paid to dialogic speech (Artemenko, 2018). We use modeling of communication conditions and an interactive method when studying the phonetics of the German language. The interactive method is when the teacher is in dialogue with students, they are equal participants in the learning process, first of all, we start learning through the game: “We do not know German yet, so let’s play” in German»!

We understand that the development of speech and foreign language learning is the only process based on the principles: speech depends on the perfection of speech skills; speech depends on lexical and grammatical skills; oral speech is advanced, and so on.

At the initial stage of learning a second foreign language, we focus on phonetics: phonemes (sounds and their relationship to graphemes), prosodies (intonation, accent, sound models). Phonetic competence is a person’s ability to correctly articulate and intonate the design of their statements and understanding the speech of others, which is based on the complex and dynamic interaction of relevant skills, knowledge and phonetic awareness. The main components of this competence are, therefore, phonetic skills, phonetic knowledge and phonetic awareness. The success of the formation of phonetic competence depends on the level of phonetic skills, the amount of acquired and mastered knowledge about the phonetic side of speech and the dynamic interaction of these components on the basis of general linguistic and phonetic awareness. Methodists are convinced that phonetic competence is an important component of all speech skills (especially in listening and speaking). But no less important is its role in written speech (speech kinesthesia). Mastering oral speech and reading is impossible without strong phonetic skills.

Based on phonetic exercises, we also begin to learn vocabulary and grammar. First we study the alphabet, we study phonemes (transcription), at the same time possible ways of writing and examples: phoneme /a:/ – a, ah, aa – Wagen, er nahm, Staat (grammatical meaning), /ä:/ – ä, äh – Mädchen, wählen, /a/ – a – hatte, Stadt (continue with other phonemes, alphabetically). We pay special attention to the differences from English and Ukrainian languages (we study long and short vowels, diphthongs, special combinations of vowels and consonants, nasal consonants, inspiratory, etc.).

We start playing with sounds. The first game – long vowels (Langvokale spielen). For example: *Franz Kafka (Kleine Faaaaaabel): Ach, saaaagte die Maus, die Welt wird enger mit jeeeeedem Taaaaag. Zuerst waar sie sooooo breit, dass ich Angst hatte, ich lief weiter und waar glücklich, dass ich endlich rechts und links in der Ferne Mauer saaaah, aber diiiiese langen Mauern laufen sooooo schnell aufeinander zuuuu, dass ich schoooon im letzten Zimmer bin, und dort im Winkel steeehet die Falle, in die ich laufe. – Du musst nur die Laufrichtung ändern, saaaagte die Katze, und fraaaaß sie.* Be sure to “visualize” the text, translate it.

Then we play “short vowels”, “long and short”, “game / -ə /, / ɐ /, / a /, / a: /” and others. For example, “Der Geburtstagskalender”: *Im September hat meine Mutter Geburtstag, im Oktober hat mein Vater Geburtstag, im November hat meine Schwester Geburtstag, im Dezember hat mein Bruder Geburtstag*

(we speak in unison: *Im Septemba hat meine Mutta Geburtstag, im Oktoba hat mein Vata Geburtstag, im Novemba hat meine Schwesta Geburtstag, im Dezemba hat mein Bruda Geburtstag*).

We play “-e and -e- in the endings”, “snotty nose game” (nose sounds), “unstressed first syllable”, “-ern and -en”, “diphthongs”, “solid attack”, “-ch- game”, “sch”, “k, ck, ch”, “h”, “z – tß”, “ng”, etc.

We called the next stage of work on the phonetics of the German language “a game of German pronunciation”. That is, we create a situation where the student finds himself in the environment of spoken German. To do this, we identified several features that are characteristic of “German pronunciation”, namely: phonetic and morphological “Abschleifungen” (“erasing”) in colloquial language. (“Abschleifung” – “Erasing” means to make the material (stone, wood, metal) smooth and easy to use. During pronunciation – in all languages of the world – certain “correct forms are smoothed, shortened, reduced or completely “swallowed“. Erasing makes pronunciation smoother). Simply put, these are phonetic and morphological phenomena that create a “German pronunciation“, help students learn quickly by imitating, “playing German pronunciation».

The first “erasing” is the pronunciation of the German **-r** at the end of a syllable, word, or before a syllable with another consonant. In this position the pronunciation of the German **-r** is close to the Ukrainian **-a /ʌ/**: *der, mir, wir, vergessen, hergelaufen, erleben, Computer, aber, fort, du wirst*. We say the sentence intensively, “we play German pronunciation”, we demonstrate the contrast with the native language: *Aber Leider hatten wir immer wieder Ärger in der Firma. Die Feuerwehr fährt schneller als die Bundeswehr. Aber unser Traktor fährt noch schneller*.

The second “erasing” – pronunciation **-e** at the end of the syllable – as an unstressed sound, short, without tension: *habe – Blume – Liebe – beide – geschriebene und gelesene Gedichte*. Similarly, “we play German pronunciation” together with the teacher on the example of sentences: *Ich liebe schöne Blumen. Annette denke ich jede Minute*. “Erasing” **-e** occurs in colloquial German also at the end of the word, this sound disappears completely, for example, in the first person present or in the conjunctive II: *Ich komme gerne zu dir und bleibe bei dir. Das würde ich mir gut überlegen, ich hätte das überhaupt nicht so gemacht wie du. Ich habe Ärger zu Hause*. We imitate, repeat with the teacher, pay attention that there are other “Abschleifungen”. Be sure to write down these sentences (you can prepare printouts for the lesson), make a translation.

The third “erasing” **-en** at the end of the word. We imitate, “playing” this sound with the help of Ukrainian **-м /m/**. Ukrainian sound has more “nose” features, so as in the case of German **-r** “play” Ukrainian **-a /ʌ/**, and with German **-en** – Ukrainian **-м /m/**: *Habm Sie was?* This phonetic phenomenon becomes especially noticeable at the coincidence of several consonants: *b/p+en – bm/pm: haben, sieben, Abend, klappen* (change of final consonants); *n/m + en – n ‘n/m ‘m: denen, Bremen, nehmen, rennen* (as one syllable). In other cases: *d/t + en – dn / tn: hatten, Baden-Baden, Garten, reden; g/k + en – gn/kn: wegen, gegen, Gegend, wecken* (change of endings); *l/r + en – ln/rn: fallen, bellen, fahren, wir waren* (words are pronounced as one-syllable); also: *ch/s/z + en – chn /sn/zn: krachen, sprechen, fassen, kratzen*. Then “play” with phrases such as: *Die beiden haben einen schönen Abend zusammen verbracht. In dem Graben sitzen Knaben, die sich an den Schaben laben. Kennst du die sieben Schwaben, die Angst vor einem Hasen haben. Wir werden Musikanten in Bremen und wollen dich mitnehmen*. Repeat each sentence several times, then with the students.

The fourth “erasing” is a preposition with an article. (*Präposition + Artikel*): *An ‘nem schönen Abend mit so ‘nem Typ in ‘ner Kneipe beim Wein*. Unstressed articles can merge with previous words (prepositions) with a quick pronunciation. In some cases, such a merger is even a grammatical rule, ie it appears in writing. For example : *mita (mit der), mitm (mit dem), mitner (mit einer), mitnem (mit einem), fürn (für den), fürne (für eine), fürnen (für einen), fürs (für das), im (in dem), innem (in einem), innen (in einen), ins (in das), beim (bei dem), beiner (bei einer), beinem (bei einem), son (so ein), sone (so eine), annen (an einen, an den), annem (an einem, an dem)*. We continue the practical “game-imitation of German pronunciation” on the example of sentences: *Wir haben in einem Keller gesessen und uns mit dem besten Wein betrunken. Ich nehme Sie auf der Stelle bei dem Wort. So eine dumme Sache, und das wegen so einem Mann*.

The fifth “erasing” is a verb and a personal pronoun (*Verb + Personalpronomen*): *Hitze hat se sagt se hätt se*. Personal pronouns that stand after the verb (unstressed) change their sound properties, are pronounced briefly, sometimes completely erased: *hatse (hat sie), gehnse (gehen sie), isse (ist sie), hatta (hat er), machta (macht er), kommta (kommt er), hats (hat es), machts (macht es), wills (will es), haste (hast du), biste (bist du), machste (machst du), habmwa (haben wir), gehnwa (gehen wir), machnwa (machen wir), habta (habt ihr), gehta (geht ihr), kommta (kommt ihr), hatm (hat ihm)*. We practice, playing

with sentences: Und dann *hat er* uns gesagt, *dass er* später kommt. Dann *hat sie* ihm einen Kuss gegeben. Was *hast du* darauf geantwortet? Du *hast ihm* doch hoffentlich kein Geld gegeben?

The sixth “erasing” applies to *etwas / einmal* particles: Und nun *mal was* ganz Spannendes! *et-* in *etwas* and *ein-* in *einmal* are erased, but not in cases when *etwas* means *ein wenig*, and *einmal* – *1x, ein einziges Mal*. So *etwas Schönes* habe ich noch nie erlebt. Kommen Sie mich doch bitte einmal besuchen, wenigstens ein Mal! Ich habe einmal *etwas* gesehen, was die die ganze Sache *etwas* positiver erscheinen lässt.

“Erasing” prefixes *hin-/her-*: Wer *rausgeht*, muss auch wieder *reinkommen*. We know that there is a difference in the use of these prefixes, depending on the direction of movement (from / to the speaker) and so on. In colloquial language, this difference is often “erased”, before the word remains only *r-*. Consider examples of “playing German pronunciation”: *herunter – hinunter – herüber – hinüber – hinaus – heraus – hinausgehen – herumlaufen*.

Other cases of phonetic and morphological Abschleifungen: *Alles kamma, wemma will, und ein bissjen is mehr als nix*. In some words, with a quick pronunciation, the consonants *-d / t, -n, -l*: *ma(l), is(t), un(d), nich(t), sin(d)* may be partially or completely erased), *we(nn), ma(n), ka(nn)*.

In the position of contact with *s-, z-* and *sch-* the suffix *-chen* is pronounced as *j* (instead of *ch*): *bisschen, Küsschen, Herzchen, Fläschchen*, but remains in the words *Kindchen, Kettchen*. This form of “erasing” is especially popular for the word *nichts – /nix/*. *Bisher ist es ganz gut gegangen, es ist glücklicherweise nichts Schlimmes passiert. Da kann man mal sehen, dass gar nichts funktioniert, wenn man mal nicht da ist. Das Kindchen hat aus seinem Fläschchen mit dem Herzchen ein bisschen auf sein Bettchen gekleckert.*

Each new word the student pronounces aloud, we work on the pronunciation of a set of sounds and intonation within the sentence (phrase), experiment, select examples of use. We are convinced that the principle of approximation, which is applied at the initial stage of learning German in our case, is inappropriate and even harmful. Approximate pronunciation is a pronunciation in which there are no phonological errors (ie errors in the pronunciation of phonemes in the speech stream), but which allows non-phonological errors (or errors in the pronunciation of allophones). They evoke a foreign accent, but do not interfere with the speaker’s understanding. Students already speak English, which means that they

understand linguistic meanings, they have developed “interlingual sense” (phonetic, lexical, grammatical), awareness of forms. Our task is to use the emotional factor (game techniques, modeling communication situations) to create a communicative (speech) environment, motivation and interest. Our proposed “German pronunciation games” are aimed at creating an “German accent” in English-Ukrainian students, due to the emotional saturation of educational material, the game atmosphere disappears insecurity, fear of error disappears, because the mistake in the game is not terrible, the game can always start again .

The leading principle at the initial stage of learning a second foreign language, in our opinion, is the communicative orientation of learning – mastering the language as a means of communication, acquiring practical skills, ensuring maximum speech activity of students, creating situations for communication. The effectiveness of each lesson in a second foreign language is determined by the amount of speech practice of an individual student.

The organization of teaching phonetics of the German language at the initial stage is based on the principles of: 1) comparative analysis of phonetic phenomena of the first foreign and native languages (articulation of sounds, sound combinations, accentuation, intonation); 2) taking into account the difference between spelling and pronunciation; 3) development of phonemic hearing; 4) active training in “activity” (speech games); 5) the use of means of emotional influence (even at the level of selection of examples).

Conclusions from this study. Immersion in “German pronunciation”, which is created on the basis of the proposed communicative games, intensifies the process of learning a foreign language at an early stage. The system of phonetic games makes it possible to change the forms of work, to create a speech environment that promotes the interconnected development of different types of speech activity, as well as the study of various aspects of language (vocabulary, grammar). This is how learning takes place at the initial stage, its duration can be different, usually the first two or three lessons, with a gradual transition to “conversational” topics, learning vocabulary and grammar. We are convinced that a well-organized initial stage contributes to the further successful mastering by students of the “Practical course of the second foreign language and translation (German)”, as well as other German language subjects, which they study at the bachelor’s and then master’s degree in “Philology”.

BIBLIOGRAPHY

1. Артеменко Т. М. Комунікативна компетентність як основа комунікативно-інтерактивного процесу навчання іноземної мови. *Іншомовна комунікативна компетентність у фаховій діяльності* : тези доповідей Міжуніверситетського науково-практичного семінару. Харків : Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, 2018. С. 11.
2. Гутник В. М. Особливості формування фонетичної усвідомленості у майбутніх вчителів у комунікативному вступному корективному курсі з німецької мови. *Іноземні мови*. 2016. № 1. С. 24–30.
3. Дзевицька Л. С. Особливості навчання німецької мови як другої іноземної на базі англійської студентів-економістів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 4 (68). С. 249–259.
4. Мельник Т. В. Формування фонетичної компетенції студентів на заняттях з іноземної мови. *Актуальні проблеми сучасної науки* : XLII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція. Вінниця, 2020. Ч. 5. С. 53–56.
5. Олексенко О. О., Решетняк І. О. Методологічні підходи до формування фахової іншомовної комунікативної компетентності у ЗВО. *Іншомовна комунікативна компетентність у фаховій діяльності* : тези доповідей Міжуніверситетського науково-практичного семінару. Харків : Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, 2018. С. 75.
6. Попадюк С. С. Особливості викладання другої іноземної мови в умовах дистанційного навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. Вип. 75 (т. 1). С. 163–167.
7. Rug W., Tomaszewski A. Grammatik mit Sinn und Verstand. Übungsgrammatik Mittel- und Oberstufe. Stuttgart: Erst Klett Sprachen, 2009. S. 214–216.
8. Тупиця О. Ю., Зімакова Л. В. Розвиток фонетичної компетентності студентів під час вивчення другої іноземної мови. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Філологічні науки*. 2021. № 7 (345). С. 238–246.

REFERENCES

1. Artemenko T. M. Komunikatyvna kompetentnist yak osnova komunikatyvno-interaktyvnoho protsesu navchannia inozemnoi movy. [Communicative competence as a basis of communicative-interactive process of foreign language learning]. Abstracts of reports of the Interuniversity Scientific and Practical Seminar “*Foreign Language Communicative Competence in Professional Activity*”. Kharkiv : Yaroslav the Wise National Law University, 2018. P. 11 [in Ukrainian].
2. Hutnyk V. M. Osoblyvosti formuvannia fonetychnoi usvidomlenosti u maibutnikh vchyteliv u komunikatyvnomu vstupnomu korektyvnomu kursu z nimetskoji movy. [Features of the formation of phonetic awareness in future teachers in the communicative introductory corrective course in German]. *Foreign languages*. 2016. № 1. Pp. 24–30 [in Ukrainian].
3. Dzevytska L. S. Osoblyvosti navchannia nimetskoji movy yak druhoi inozemnoi na bazi anhliiskoi studentiv-ekonomistiv. [Features of teaching German as a second foreign language on the basis of English students of economics]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. 2017. № 4 (68). Pp. 249–259 [in Ukrainian].
4. Melnyk T. V. Formuvannia fonetychnoi kompetensii studentiv na zaniattiakh z inozemnoi movy. [Formation of phonetic competence of students in foreign language classes]. *Current issues of modern science, XLII International Scientific and Practical Internet Conference*. Vinnytsia, 2020. Part 5. Pp. 53–56 [in Ukrainian].
5. Oleksenko O. O., Reshetniak I. O. Metodolohichni pidkhody do formuvannia fakhovoi inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti u ZVO. [Methodological approaches to the formation of professional foreign language communicative competence an Institution of Higher Education]. Abstracts of reports of the Interuniversity scientific-practical seminar “*Foreign language communicative competence in professional activity*”. Kharkiv : Yaroslav the Wise National Law University, 2018. P. 75 [in Ukrainian].
6. Popadiuk S. S. Osoblyvosti vykladannia druhoi inozemnoi movy v umovakh dystantsiinoho navchannia. [Features of teaching a second foreign language in distance learning]. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. Series 5: Pedagogical sciences: realities and prospects*. Kyiv : M. P. Drahomanov National Pedagogical University Publishing House, 2020. Issue. 75 (vol. 1). Pp. 163–167 [in Ukrainian].
7. Rug W., Tomaszewski A. Grammatik mit Sinn und Verstand. Übungsgrammatik Mittel- und Oberstufe. [Grammar with meaning and reason. Grammar practice for middle and high school]. Stuttgart: First Klett languages, 2009. Pp. 214–216 [in Germany].
8. Tupytsia O. Yu., Zimakova L. V. Rozvytok fonetychnoi kompetentnosti studentiv pid chas vyvchennia druhoi inozemnoi movy. [Development of students’ phonetic competence during learning a second foreign language]. *Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk National University. Philological Sciences*. 2021. № 47 (345). Pp. 238–246 [in Ukrainian].

ЗМІСТ

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У КОНТЕКСТІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ

Olena BALATSKA, Victor CHERNYSHOV SET OF ACTIVITIES FOR TEACHING FIRST-YEAR ENGINEERING STUDENTS HOW TO WRITE A CV.....	4
Алла БОЛОТНИКОВА, Тетяна КОРОЛЬ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ.....	9
Наталія БОНДАР, Людмила МАРТИРОСЯН РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ В КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	16
Світлана ГАЛАУР, Алла БОЛОТНИКОВА ОСОБОВІ ЗАЙМЕННИКИ У ФОРМАХ І РЕГІСТРАХ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ: МЕТОДИЧНИЙ КОМЕНТАР НА ТЛІ УКРАЇНСЬКОМОВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ.....	22
Yuliia HUNCHEKHO, Yulia SYROTA PRACTICAL ASPECT OF ESP STUDENTS RECEPTIVE AND PRODUCTIVE SKILLS DEVELOPMENT.....	28
Ірина ДЕНИСОВЕЦЬ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ТЕРМІНІВ НА ОЗНАЧЕННЯ СПОСОБІВ СЛОВОТВОРЕННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ДЕРИВАТОЛОГІЇ.....	33
Світлана КАМІНСЬКА, Олена ТИРОН ДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ОЦІНКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОГО ТРАНСПОРТУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЧЕРЕЗ ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ.....	40
Mariana KARANEVYCH PRESENTATION OF UKRAINIAN IDENTITY THROUGH MULTILINGUAL MEDIA PROJECT “UKRAİNER”.....	48
Галина КОЗУБ, ДЖА САХІЛ КУМАР ВИТОКИ МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ У СИСТЕМІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ.....	55
Tetiana KOROL, Yuliia HUNCHEKHO PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF PROSPECTIVE PHILOLOGISTS’ TRANSLATION COMPETENCE ASSESSMENT.....	61
Аліна МАСЛОВА, Ольга ГОНЧАРОВА ВПЛИВ МУЛЬТИЛІНГВІЗМУ НА ПІДГОТОВКУ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УКРАЇНІ.....	67
Алла МЕЛЬНИК ПОНЯТТЯ «ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ»: ЙОГО ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ.....	72
Марина МОСКАЛЕНКО, Діана ДУДКА ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ (АНГЛІЙСЬКОЇ) МОВИ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 227 «ФІЗИЧНА ТЕРАПІЯ, ЕРГОТЕРАПІЯ».....	78
Юлія РІЗНИК, Світлана ГАЛАУР ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	83
Angelina ROLIAK ORIGIN OF HUMANISTIC TEACHER EDUCATION: SCANDINAVIAN ENVIRONMENT.....	89
Alla SEREDA, Yuliia FEDORENKO THE ISSUE OF TRANSLATION TECHNIQUES.....	95

Юлія СИРОТА, Алла СЕРЕДА ОСОБЛИВОСТІ «КОЗАЦЬКОГО ТЕКСТУ» У РОМАНІ Є.П. ГРЕБІНКИ «ЧАЙКОВСЬКИЙ».....	101
Галина ТАЛОВИРЯ, Юлія РІЗНИК ВИКОРИСТАННЯ ПЕРСОНАЛІЗОВАНОГО КОНТЕНТУ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	107
Тетяна ТУКОВА НЕВІДМІНЮВАНІ ІМЕННИКИ В ЧУЖОЗЕМНІЙ АУДИТОРІЇ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ.....	113
Оксана ТУР, Людмила ДЕРЕВ'ЯНКО СФОРМОВАНІСТЬ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПОКАЗНИК ЇХ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	120
Оксана ТУРЧИН ПСИХОДИДАКТИЧНА ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ЕКСПРЕСИВНОЇ ПСИХОТЕХНІКИ ЯК ЗАСОБУ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПСИХОЛОГІЯ» У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	127
Yuliia FEDORENKO, Olena BALATSKA THE PECULIARITIES OF ORIGINAL VIDEO MATERIALS USING AS THE WAY OF FUTURE ENGLISH TEACHERS' INTERCULTURAL COMMUNICATION IMPROVEMENT.....	132
Людмила ЧЕРЕДНИК «ФАКТОР ЧЕРЧИЛЛЯ» БОРИСА ДЖОНСОНА ЯК ЖАНРОВА МОДЕЛЬ ПУБЛІЦИСТИЧНОЇ БІОГРАФІЇ.....	139
Віктор ЧЕРНИШОВ, Галина ТАЛОВИРЯ ІСТОРІЯ ФОРМУВАННЯ ПІДХОДУ ТА ЗМІСТ МЕТОДИКИ ОБЕРНЕНОГО НАВЧАННЯ.....	145
Олена ШЕВЧЕНКО ВИКОРИСТАННЯ ПРЕЗЕНТАЦІЙ, ЕЛЕКТРОННИХ ПОРТФОЛІО І БЛОГФОЛІО НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: МЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ І КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ.....	150
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ ТА ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА	
Оксана ВОРОБІЙОВА, Тетяна ПЕШКОВА ПОЛІСЕМІЧНІ НАЙМЕНУВАННЯ ДЕСЕРТІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА НІМЕЦЬКІЙ МОВАХ.....	156
Максим ДОМАРЕНКО ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ВЛАСНИХ НАЗВ У ВІДЕОІГРАХ НА УКРАЇНСЬКУ МОВУ (НА ПРИКЛАДІ ВІДЕОГРИ “THE ELDER SCROLLS V: SKYRIM”).....	162
Inga KAPUSTIAN H.C. ANDERSEN IN UKRAINE: HISTORICAL AND SOCIAL BACKGROUND.....	167
Юлія КУЗНЕЦОВА ВЖИВАННЯ ГРЕКО-ЛАТИНСЬКИХ ЕЛЕМЕНТІВ У ТЕРМІНОЛОГІЇ БУДІВНИЦТВА ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ.....	173
Тетяна КУШНІРОВА ЛІТЕРАТУРНІ ОНІМИ У ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХНЬОГО ПЕРЕКЛАДУ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ (НА МАТЕРІАЛІ ПОВІСТІ «ДЖЕЙМС І ГІГАНТСЬКИЙ ПЕРСИК» РОАЛЬДА ДАЛА).....	178
Svitlana MANHURA LEXICAL, TERMINOLOGICAL AND GENRE-STYLISTIC PROBLEMS OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL TRANSLATION.....	184
Оксана МОКЛЯК ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ УГРУПОВАННЯ АФЕКТОНІМІВ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ.....	188

Юлія НІКОЛАСНКО РОЗВИТОК НАВИЧОК СПІВРОБІТНИЦТВА У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ.....	193
Катерина ПАЛІЙ, Максим ДОМАРЕНКО, Ольга ЛУПАЙ КОЛОРАТИВИ У ФРАЗЕОЛОГІЇ ТА ПАРЕМІЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	199
Тетяна ПЄШКОВА, Оксана ВОРОБІЙОВА КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ У НІМЕЦЬКОМОВНИХ ГАЛУЗЕВИХ ТЕКСТАХ ТА ЇХ ПЕРЕКЛАДІ.....	207
Oleksandr TURUTSYA, Ivan POPOVYCH FEATURES OF THE INITIAL STAGE OF LEARNING A SECOND FOREIGN (GERMAN) LANGUAGE BY STUDENTS IN UKRAINE.....	213

CONTENTS
**INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT
OF FOREIGN-LANGUAGE TRAINING OF A SPECIALIST**

Olena BALATSKA, Victor CHERNYSHOV SET OF ACTIVITIES FOR TEACHING FIRST-YEAR ENGINEERING STUDENTS HOW TO WRITE A CV.....	4
Alla BOLOTNIKOVA, Tetiana KOROL FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS AT THE INITIAL STAGE OF LEARNING THE POLISH LANGUAGE.....	9
Natalija BONDAR, Ludmila MARTIROSYAN IMPLEMENTATION OF INTERCULTURAL ORIENTATION PRINCIPLE IN THE CONTEXT OF GERMAN LANGUAGE STUDYING IN HIGHER SCHOOL.....	16
Svitlana HALAUR, Alla BOLOTNIKOVA PERSONAL PRONOUNS IN THE FORMS AND REGISTERS OF THE FRENCH LANGUAGE: A METHODOLOGICAL COMMENT ON THE BACKGROUND OF UKRAINIAN LANGUAGE COMPETENCES.....	22
Yuliia HUNCHENKO, Yulia SYROTA PRACTICAL ASPECT OF ESP STUDENTS RECEPTIVE AND PRODUCTIVE SKILLS DEVELOPMENT.....	28
Iryna DENYSOVETS TERMS DEFINING WORD FORMATION METHODS ESTABLISHMENT AND DEVELOPMENT IN UKRAINIAN DERIVATOLOGY.....	33
Svitlana KAMINSKA, Olena TYRON DIAGNOSTIC METHODS FOR ASSESSING THE READINESS OF FUTURE MARITIME TRANSPORT SPECIALISTS FOR PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION THROUGH DISTANCE EDUCATION.....	40
Mariana KARANEVYCH PRESENTATION OF UKRAINIAN IDENTITY THROUGH MULTILINGUAL MEDIA PROJECT “UKRAÏNER”.....	48
Galina KOZUB, JHA SAHIL KUMAR ORIGINS OF MEDICAL TERMINOLOGY IN THE LANGUAGE TRAINING SYSTEM OF THE FUTURE DOCTOR.....	55
Tetiana KOROL, Yuliia HUNCHENKO PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF PROSPECTIVE PHILOLOGISTS’ TRANSLATION COMPETENCE ASSESSMENT.....	61
Alina MASLOVA, Olha HONCHAROVA THE IMPACT OF MULTILINGUALISM ON MODERN ENGLISH LANGUAGE TEACHER’S PROFESSIONAL TRAINING IN UKRAINE.....	67
Alla MELNYK THE NOTION OF BLENDED LEARNING: ITS THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS.....	72
Maryna MOSKALENKO, Diana DUDKA FEATURES OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE (ENGLISH) 227 “PHYSICAL THERAPY, ERGOTHERAPY”.....	78
Yuliia RIZNYK, Svitlana HALAUR INNOVATIVE METHODS AND TECHNOLOGIES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION.....	83
Angelina ROLIAK ORIGIN OF HUMANISTIC TEACHER EDUCATION: SCANDINAVIAN ENVIRONMENT.....	89

Alla SEREDA, Yuliia FEDORENKO THE ISSUE OF TRANSLATION TECHNIQUES.....	95
Yulia SYROTA, Alla SEREDA PECULIARITIES OF THE “COSSACK TEXT” IN THE NOVEL BY YE.P. HREBINKA “TCHAIKOVSKY”.....	101
Halyna TALOVYRIA, Yuliia RIZNYK USING PERSONALIZED CONTENT IN ENGLISH CLASSES.....	107
Tetiana TUKOVA INDECLINED NOUNS IN INTERNATIONAL AUDIENCE OF MEDICAL STUDENTS.....	113
Oksana TUR, Ludmila DEREVYANKO EMOTIONAL AND VOLITIONAL QUALITIES OF SPECIALISTS IN TRAINING IN DOCUMENTATION AND INFORMATION SERVICES AS AN INDICATOR OF THEIR COMMUNICATIVE COMPETENCE.....	120
Oksana TURCHYN PSYCHODIDACTIC EFFICIENCY OF THE USE OF EXPRESSIVE PSYCHOTECHNICS AS A MEANS OF OPTIMIZATION OF THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH BY STUDENTS OF SPECIALITY “PSYCHOLOGY” AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....	127
Yuliia FEDORENKO, Olena BALATSKA THE PECULIARITIES OF ORIGINAL VIDEO MATERIALS USING AS THE WAY OF FUTURE ENGLISH TEACHERS’ INTERCULTURAL COMMUNICATION IMPROVEMENT.....	132
Lyudmyla CHEREDNYK “THE CHURCHILL FACTOR” BY BORIS JOHNSON AS A GENRE MODEL OF PUBLIC BIOGRAPHY.....	139
Victor CHERNYSHOV, Halyna TALOVYRIA FLIPPED CLASSROOM: THE APPROACH HISTORY AND ITS METHODS.....	145
Olena SHEVCHENKO USE OF PRESENTATIONS, ELECTRONIC PORTFOLIOS AND BLOG FOLIOS IN CLASSES ON UKRAINIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE: METHODOLOGICAL PRINCIPLES AND EFFECTIVENESS CRITERIA.....	150
CURRENT ISSUES OF FOREIGN PHILOLOGY AND TRANSLATION STUDIES	
Oksana VOROBIOVA, Tetiana PJESHKOVA POLYSEMANTIC NAMES OF DESSERTS IN ENGLISH AND GERMAN.....	156
Maksym DOMARENKO THE TRANSLATION PECULIARITIES OF PROPER NAMES INTO THE UKRAINIAN LANGUAGE (BASED ON THE VIDEO GAME “THE ELDER SCROLLS V: SKYRIM”).....	162
Inga KAPUSTIAN H.C. ANDERSEN IN UKRAINE: HISTORICAL AND SOCIAL BACKGROUND.....	167
Yulia KUZNETSOVA THE USE OF LATIN AND GREEK ELEMENTS IN FRENCH BUILDING TERMINOLOGY.....	173
Tetiana KUSHNIROVA LITERARY ONYMS IN ARTISTIC TEXT AND THE PECULIARITIES OF THEIR TRANSLATION INTO THE UKRAINIAN LANGUAGE (BASED ON THE STORY “JAMES AND THE GIANT PEACH” BY ROALD DAHL).....	178
Svitlana MANHURA LEXICAL, TERMINOLOGICAL AND GENRE-STYLISTIC PROBLEMS OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL TRANSLATION.....	184
Oksana MOKLIAK LEXICO-SEMANTIC GROUPING OF AFFECTONYMS IN GERMAN LANGUAGE.....	188

Yuliia NIKOLAIENKO COLLABORATION SKILLS DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF FUTURE INTERPRETERS' GRAMMAR COMPETENCE FORMATION.....	193
Kateryna PALII, Maksym DOMARENKO, Olha LUPAI COLOR NAMES IN IDIOMS, PROVERBS AND SAYINGS OF THE ENGLISH LANGUAGE.....	199
Tetiana PIESHKOVA, Oksana VOROBIOVA COMMUNICATIVE STRATEGIES IN GERMAN-LANGUAGE INDUSTRY TEXTS AND THEIR TRANSLATION.....	207
Oleksandr TUPYTSYA, Ivan POPOVYCH FEATURES OF THE INITIAL STAGE OF LEARNING A SECOND FOREIGN (GERMAN) LANGUAGE BY STUDENTS IN UKRAINE.....	213

НОТАТКИ

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
ГУМАНІТАРНИХ НАУК:**

**Міжвузівський збірник наукових праць молодих
вчених Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка**

**HUMANITIES SCIENCE
CURRENT ISSUES:**

**Interuniversity collection of Drohobych
Ivan Franko State Pedagogical University
Young Scientists Research Papers**

**ВИПУСК 56. ТОМ 4
ISSUE 56. VOLUME 4**

Редактори-упорядники

Микола Пантюк

Андрій Душиний

Василь Ільницький

Іван Зимомря

Здано до набору 11.11.2022 р. Підписано до друку 25.11.2022 р.

Гарнітура Times New Roman. Формат 64×84/8.

Друк офсетний. Папір офсетний.

Ум. друк. арк. 26,27. Зам. № 1222/491. Наклад 300 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1

Телефони: +38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 7623 від 22.06.2022 р.