

МІНІСТЕРСТВО НАУКИ І ОСВІТИ УКРАЇНИ

ГО «МІЖНАРОДНА АКАДЕМІЯ ОСВІТИ І НАУКИ»

ВГО «НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ НАУК ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ»

РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Філологічний факультет

Кафедра практики англійської мови та методики викладання

ЛУЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кафедра іноземної та української філології

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»

Факультет іноземної філології

Сучасні проблеми германського та романського мовознавства

Матеріали VIII Міжнародної
науково-практичної конференції



Рівне
2023

ББК 81.0

С91

УДК 81

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Михальчук Наталія Олександрівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практики англійської мови та методики викладання (Рівненський державний гуманітарний університет).

Заступник головного редактора:

Бігунова Світозара Анатоліївна – кандидат психологічних наук, доцент (Рівненський державний гуманітарний університет);

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Постоловський Руслан Михайлович – кандидат історичних наук, професор, ректор Рівненського державного гуманітарного університету;

Ніколайчук Галина Іванівна – кандидат педагогічних наук, професор, декан філологічного факультету (Рівненський державний гуманітарний університет);

Ковальчук Інна В'ячеславівна – кандидат психологічних наук, доцент, декан факультету романо-германських мов (Національний університет «Острозька академія»);

Герасимчук Галина Андріївна – кандидат технічних наук, доцент, декан факультету цифрових, освітніх та соціальних технологій Луцького національного технічного університету

Губіна Алла Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри іноземної та української філології (Луцький національний технічний університет);

Калініченко Михайло Михайлович – кандидат філологічних наук, доцент (Рівненський державний гуманітарний університет), старший судовий експерт ЛНДІСЕ;

Мартинюк Алла Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземної та української філології (Луцький національний технічний університет)

Сучасні проблеми германського та романського мовознавства: Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції, 15 лютого 2023 року, Рівне. – 220, [2]с.

Затверджено вченою радою Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 2 від 30.03.2023 р.).

До збірника увійшли матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні проблеми германського та романського мовознавства», присвячені актуальним напрямкам досліджень у галузі філології та методики викладання мов. Матеріали збірника можуть бути корисними для науковців, дослідників, лінгвістів, аспірантів, пошукувачів, викладачів та студентів вищих мовних навчальних закладів.

За достовірність фактів, дат, назв і т. п. відповідають автори статей. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1. СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА КОГНІТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ

<i>Богачик М. С., Алхімова Є.С.</i>	7
Мовні засоби реалізації стратегії персуазивності в промовах британських та американських світових лідерів	
<i>Лавринюк І. М., Пархоменко О. Т.</i>	10
Питання когнітивної лінгвістики та її роль у викладанні іноземних мов	
<i>Мартинюк О. М.</i>	13
Les Particularités de la Traduction de Brevets	

СЕКЦІЯ 2. ТРАДИЦІЙНІ ТА НОВІТНІ АСПЕКТИ ЛІНГВІСТИЧНИХ ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

<i>Бігунов Д. О.</i>	17
Use of Acronyms on the Social Media	
<i>Вовчук Н. І.</i>	20
Види, роль та лексико-стилістичні особливості пейзажу у детективних творах сучасних англійських авторів (Дж. Ле Карре та Дж.Чейз)	
<i>Войтенко І. Г., Марчак М. Л.</i>	26
Неологізми в сучасному суспільному англомовному дискурсі	
<i>Гаврик А. А., Калініченко М. М.</i>	29
Творчість Г. Мелвілла в контексті розвитку популярної літератури США ХІХ ст.	
<i>Кобець С. В., Мельничук О. В.</i>	32
Modern Types of Linguistics	
<i>Котович М. В.</i>	36
Лексико-граматичні особливості авторських лексичних новотворів Павла Вольвача	
<i>Нестерук С. М.</i>	38
Бернард Шоу «Нерівний шлюб»: постімперське прочитання	
<i>Николюк Р. М.</i>	42
Військова лексика у текстах волинських ЗМІ	
<i>Ричагівська Ю. Є.</i>	44
Пунктуаційний знак як стилістично-виражальний засіб у поетичному мовленні	

Самборська І. М.	49
Сучасні підходи до вивчення значення слова	
Самборська І. М., Вовчук Н. І.	54
Лексична конотація та її роль у міжкультурній комунікації	
Семенюк А. А.	59
Мовні трансформації як невід’ємна складова перекладу	
Синевич Б. М.	61
Особливості світовідчуття в літературознавчому середовищі українського зарубіжжя 20-30 років ХХ століття	
Стернічук В. Б., Ковальчук Д. Д.	64
Модальність як форма представлення авторського «я» в тексті	
Тригуб Г. В.	66
Особливості медичних текстів в англійській мові	
Шульжук Н. В.	68
До проблеми формування емотивної екологічної компетенції мовної особистості	
Хникіна О. О.	76
Основні характеристики англійської медичної термінології	

СЕКЦІЯ 3. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Агібалова Т. М., Карачова Д. В.	79
Prevention of Stereotype Threat in Foreign Language Learning	
Бізунова С. А., Johnson E. H.	82
Three Guidelines to Teaching Listening	
Денисюк Л. В., Данілова Н. Р.	84
Вплив дистанційної форми вивчення англійської мови на професійну підготовку фахівців з інформаційних технологій	
Забіяка І. М., Мартинюк К. В.	87
Моделі іншомовної комунікативної компетенції у загальноєвропейському науковому дискурсі	
Івашкевич Е. Е.	91
“Translational intentions” of future translators: justification of the feasibility of the concept	
Кваснецька Н. В.	106
Формування інклюзивної компетентності вчителів іноземних мов	

<i>Максимчук Т. В., Лавринюк І. М.</i>	109
Сучасні аспекти вивчення іноземної мови у світових ЗВО	
<i>Михальчук Н. О., Ніколайчук Г. І.</i>	111
Psychological intentions of communicative behavior of a teacher	
<i>Набочук О. Ю.</i>	126
Psychological factors of personal growth of the teacher	
<i>Пархоменко О. Т., Лавринюк І. М.</i>	139
Поняття «змішаного навчання» в освітньому процесі	
<i>Рогова О. Д.</i>	142
Музейна педагогіка як інноваційна технологія на уроках словесності	
<i>Скуратівська Н. В.</i>	147
The Importance of Skill Building and Development of Emotional Intelligence in the Study of the English Language	
<i>Смаль О. В.</i>	151
Особливості застосування інструментів сучасних технологій при викладанні та вивченні іноземної мови	
<i>Смирнова М. Л., Афанас'єва Л. В.</i>	154
Landeskundliche Materialien in der Deutschstunde	
<i>Судима Т. М.</i>	156
Using Poems to Teach English	
<i>Триндюк В. А., Шульга О. А.</i>	159
Розвиток комунікативних навичок у дітей початкової школи	
<i>Федоришин О. П., Федоришина В.</i>	162
An Overview of Anti-bullying Legislation and Alternatives in Canada	
<i>Хунавцева Н. О., Харченко Є. М.</i>	167
Psychology of facilitative interaction in the paradigm of the theory of attraction	
<i>Шамсутдинова М.-С. Б.</i>	181
Аксіопедагогічна спрямованість майбутніх фахівців іноземної мови в умовах розвитку сучасної української освіти	

СЕКЦІЯ 4. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ MOVHOЇ ПІДГОТОВКИ CТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

<i>Алиєва А. Д., Федчук Т. А.</i>	185
Комунікативна компетентність як складова підготовки студентів-філологів	
<i>Гронь Л. В., Гронь В. М.</i>	187
Psychological characteristics of the internal dialogue	

<i>Івашкевич Е. З., Яцюрин А. О.</i>	192
Psychological characteristics of the internal dialogue	
<i>Корольчук Л. В.</i>	206
The Problem of Motivation of Learning a Foreign Language in HEIs	
<i>Martens В., Білоус Т. М.</i>	208
TESOL in School and Society	
ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ	216

СЕКЦІЯ 1. СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА КОГНІТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ

*Марина Богачик,
Єлизавета Алхімова
(м. Рівне, Україна)*

МОВНІ ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ СТРАТЕГІЇ ПЕРСУАЗИВНОСТІ В ПРОМОВАХ БРИТАНСЬКИХ ТА АМЕРИКАНСЬКИХ СВІТОВИХ ЛІДЕРІВ

Анотація: В публікації досліджується персуазивність та ключові поняття пов'язані з цією стратегією. Зокрема, аналізуються промови видатних політиків Великої Британії та США. Розглядаються приклади застосування зазначеної стратегії. Характеризуються тактики впливу на громаду.

Ключові слова: стратегія персуазивності, політичний дискурс, вплив на громаду, світове лідерство.

Abstract: The publication explores persuasiveness and key concepts related to strategy. In particular, the speeches of prominent politicians of Great Britain and the USA are analyzed. Examples of the application of this strategy are considered. The tactics of influence on the community are characterized.

Key words: persuasiveness strategy, political discourse, community influence, world leadership.

У сучасному політичному дискурсі існує певна кількість стратегій впливу на реципієнта, однак персуазивність є однією з найпоширеніших. Персуазивність можна трактувати як комплексне поняття, котре поєднує у собі різні механізми та способи впливу на адресата з метою переконання останнього здійснити чи не здійснювати певну дію. Д. Харитонова слушно зауважує, що: «...персуазивність не зводиться і не протиставляється аргументації, не ототожнюється лише з риторичними прийомами чи із окремими директивними, апелятивними та імперативними мовленнєвими актами, у тому числі й імпліцитними» (Харитонова, 2017: 187).

По-перше, персуазивна комунікація – це вид ментальної мовної взаємодії впливу комунікантів, за якого адресант реалізує спробу переважно вербального впливу на свідомість адресата. По-друге, цей вплив націлено щоб змінити поведінку адресата (наприклад, спонукати його до певних дій).

Персуазивна комунікація здійснюється через конкретні персуазивні дії: переконання та вмовляння. Основною функцією персуазивної мовної дії є вплив на адресата.

Метою такого впливу є зміна одержувачем своєї інтерпретації насправді на користь відправника, тобто його ставлення і, як наслідок, його поведінки. Із зазначеним поняттям тісно пов'язані такі терміни як маніпуляція та аргументативність.

Категорія аргументативності обов'язково має містити підкатегорію персуазивності, котра передбачає використання додаткових риторичних прийомів і засобів, спрямованих на переконання (Харитонова, 2017: 190).

На думку Г. Почепцова, аргументація може визначатися як «...соціальна, інтелектуальна та невербальна активність, що слугує для того, аби довести чи спростувати думку, яка складається з низки висловлювань, і спрямована на отримання схвалення від аудиторії» (Почепцов, 1999: 301).

Персуазивність представляє собою різновид маніпулювання. Маніпулятивність у гібридному дипломатичному дискурсі передбачає зловживання владою, контроль над мисленням, знаннями, позиціями, віруваннями людей. Цей контроль здійснюється за допомогою текстів, розмов та візуальних повідомлень, в яких має місце навмисне викривлення фактів (дезінформація, відбір інформації), створення ілюзій, міфів, тощо (Dijk, 2006: 359-383).

Персуазивне мовлення використовує мовні стратегії та відповідні лінгвістичні засоби впливу на психіку реципієнта на різних рівнях мови. Для більшого впливу політичні діячі використовують певний різновид лексики. Важливим засобом персуазивного впливу у політичних промовах виступають іменники, що виражають позитивну оцінку: *wealth*, *safety*, *respect*, *honesty*,

prosperity, charity, generosity, tolerance, тощо; іменники, що виражають негативну оцінку: *war, weapon, poverty, slavery, humiliation, danger, violence, disaster*, тощо; прикметники, що виражають позитивну оцінку: *free, equal, courageous, faithful, brave, democratic, friendly, peaceful*, тощо; прикметники, що виражають негативну оцінку: *dangerous, greedy, indifferent, afraid, broken, defeated, unemployed, selfish*, тощо. Вони маркують психологічну емоційність, створюють контакт з аудиторією, виражають суб'єктивну спрямованість змісту, роблять його зрозумілішим, слугують логічним зв'язком між реальним станом речей та бажаною для мовця картиною. Як приклад, проаналізуємо виступ королеви Єлизавети II: “*There is a traditional proverb which says, “He who has health has hope, and he who has hope has everything”. This year, as governments search for new ways to tackle these important challenges, we as individuals can also play our part so that, in pursuing health and vitality for all, we bring hope to the world*” (The Queen, 2005). Яскраво вираженими є іменники позитивної думки: *health, hope, vitality* та негативної думки відповідно: *challenges*. Завдяки зазначеним виразам промова виражає тісну взаємодію з аудиторією та впливає на неї на психологічно-емоційному рівні. Уживання риторичних запитань у промовах має на меті привернення уваги, посилення враження, емоційності висловлювання, створення піднесеного настрою. Суть риторичного запитання полягає в тому, що слухач сам знає відповідь на поставлене запитання. Для прикладу наведемо уривок промови Джорджа Буша: “*Did our generation advance the cause of freedom? And did our character bring credit to that cause?*” (George Bush, *the Guardian*, 2005).

Щоб підкреслити позитивні сторони у промові політики часто вдаються до використання ступенів порівняння прикметників та протиставлення. У промові Джозефа Байдена стосовно ситуації в Україні яскраво продемонстровано цей прийом: “*Ukrainian people are in the strongest possible position to defend their nation, their families and against the brutal aggression of Russia*” (Joseph Biden, 2023).

Отже, на основі зазначеного вище, можемо зробити висновок, що персуазивність є одним з ключових аспектів для написання промов політичних діячів. Мовні засоби, використані у виступах, є потужним засобом впливу на думку та свідомість аудиторії.

ЛІТЕРАТУРА:

Харитоновна Д. Д. Поняття персуазивності та аргументативності як макрота мікрокатегорії у політичному дискурсі. *Studia Linguistica*. 2017. Вип. 11. С. 184-194.

Почепцов Г. Г. Теорія комунікації. К.: Видавничий центр “Київський університет”. 1999. 301 с.

Bush’s inauguration speech. Retrieved from: <https://www.theguardian.com/world/2005/jan/20/uselections2004.usa> (accessed 30 January 2023)

Dijk, T. A. (2006). Discourse and Manipulation. *Discourse & Society*, Vol.17, pp. 359–383.

President Biden confirms US will send 31 Abrams tanks to Ukraine (speech). Retrieved from: https://www.youtube.com/watch?v=AdzI9b_6yiM&ab_channel=TheTelegraph (accessed 30 January 2023).

The Queen’s 2005 Commonwealth Day Message. Retrieved from: <https://www.scoop.co.nz/stories/PO0603/S00099/the-queens-2005-commonwealth-day-message.htm> (accessed 30 January 2023)

*Ілона Лавринюк
Олександр Пархоменко
(Луцьк, Україна)*

ПИТАННЯ КОГНІТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ ТА ЇЇ РОЛЬ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У сучасному світі, під впливом соціальних, політичних, економічних, психолого-педагогічних, культурологічних чинників на систему мовознавчої

освіти виникає необхідність відшукати абсолютно новітні методичні підходи, які сприятимуть максимальній актуалізації особистісно-інтелектуального потенціалу слухача й викликать зацікавлення з точки зору науки як загальними положеннями когнітології та розробками когнітивного підходу у викладанні іноземних мов.

Розгляд основних положень когнітивної психології та когнітивної лінгвістики, філософії, психології особистості, теорії та методики викладання іноземних мов свідчить про те, що проблема когнітивного підходу щодо навчання іноземним мовам до теперішнього часу не була ще достатньо глибоко і детально вивчена. Тому, у зв'язку з цим, на мою думку, вкрай доцільним є глибокий аналіз проблем когнітивної лінгвістики і психології та їх вагової ролі у викладанні.

Серед найважливіших тем когнітивної психології є, звичайно, мова, яка вивчається тут як інтеріорізована система знань. Мовна компетенція, мовні вміння і навички, часто пояснюються як система вроджених знань і одним з завдань когнітивної психології є створення такої когнітивної моделі мови і мовної, комунікативної діяльності, яка могла б об'єднати в інтегральній формі всю інформацію про походження мови, про сприйняття її людиною (Селіванова, 2019).

Досить багато дослідників описували цю проблему, та чіткої відповіді на те, як повинні реалізовуватися принципи когнітивізму в методиці і лінгводидактиці, поки що немає. Основною причиною труднощів, які виникають при вивченні іноземних мов, є вплив саме рідної мови. Коли маленька дитина набуває знання рідної мови у процесі спілкування, насамперед, з батьками, її мозок ще «не зайнятий» ніякою мовною системою, в результаті чого інформація про комунікативні процеси і мову в цілому закладається в ментальні структури людини. Отримана інформація «зкладається» і систематизується в голові автоматично, створюючи можливість обирати певні потрібні форми в ході спілкування дитини з оточуючими. Інша справа, коли вже свідома людина прагне вивчити іноземну

мову. Таким чином, вся інформація про мовну систему сприймається крізь призму рідної мови і на підсвідомому рівні порівнюється з відомими знаннями рідної мовної системи (Stenning, 2018). У результаті виникає явище інтерференції, тобто взаємовплив чи взаємодія двох співвідносних явищ у двох або декількох мовах.

Будь-який викладач іноземної мови, перш за все англійської мови, знає про такі типові помилки студентів, як:

- неправильне використання префіксів і суфіксів (*unexperienced* замість *inexperienced*);
 - неправильне використання граматичних часів; порушення порядку слів у висловлюванні;
 - неправильна сполучуваність (*strong storm* замість *heavy storm*);
 - неправильне вживання прийменників (*typical for* замість *typical of*)
- тощо (Rosch, 2018).

Але найбільшою проблемою когнітивної лінгвістики та психології у викладанні іноземних мов є інтерференція на рівні семантики під якою ми розуміємо розбіжність смислового наміру мовця із семантикою слів, обраних їм в процесі спілкування іноземною мовою. Для прикладу, англійське слово *space* «простір», добре розуміється, тими, хто вивчає англійську мову. Англійське словосполучення *three-dimensional space* – тривимірний простір легко складається в мові з вже вивчених студентами англійських слів. Однак, цілий ряд контекстів вживання даного слова викликає у студентів труднощі. Так, наприклад, фраза *Towns need more green space* викликає у них якесь нерозуміння, і потрібна тривала логічна побудова, щоб досягти повного розуміння фрази. Для цього необхідно пам'ятати, що в українській мові поняття, що позначається словом простір, передбачає наявність певних меж, що є для цього слова визначальним. На відміну від української мови для англійської мови уявлення про заповнення простору деякими предметами (об'єктами) є визначальним, тому словосполучення *green space* повинно трактуватися як «простір, заповнений зеленими об'єктами» (Ковбасюк, 2018).

Підсумовуючи вищесказане, основними завданнями «когнітивного» навчання є допомогти студенту побудувати певне розуміння власної мовної системи. Для цього необхідно надати йому не готові знання, а адекватні певні стратегії оволодіння будь-якою мовою, застосування яких впливатиме на розвиток його інтелектуальних здібностей, активізацію їх пізнавальної діяльності, а також призведе до отримання та використання набутих знань. Когнітивний аспект проявляється в широкому контекстуальному спілкуванні і важливим є розуміння того, що на мовлення впливають не лише екстралінгвістичні фактори, але й індивідуальний психічний образ факторів спілкування, який формується в мозку людини.

Таким чином, дослідження складних психологічних процесів когнітивізму та формування певних уявлень про людське оточення, втілених у мовленнєвий процес та здатність із розумінням використовувати виведені певні когнітивні поняття про світосприйняття та використання їх у реальних комунікативних ситуаціях, доводить безперечну дієвість когнітивно-комунікативного підходу при викладанні іноземних мов у закладах освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

Ковбасюк, Л.А. *Сучасні лінгвістичні теорії* : лекційні, практичні, самостійні модулі та тести. К., 2018.

Селіванова, О.О. *Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми*. Х., 2019.

Rosch, E.H. Cognitive representation of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology*. L., 2018.

Stenning, K. *Methodical semanticism considered as a history of progress in cognitive science*. L., 2018.

*Oksana Martyniuk
(Loutsk, Ukraine)*

LES PARTICULARITÉS DE LA TRADUCTION DE BREVETS

Un brevet est un document juridique qui accorde à son propriétaire le droit exclusif d'exploiter économiquement une invention dans un pays donné pendant une

certaine période de temps. Personne d'autre ne peut fabriquer, annoncer ou utiliser l'invention sans l'autorisation du titulaire du brevet. Cependant, pour qu'un brevet devienne juridiquement contraignant dans un autre pays, dans la plupart des cas, conformément à la loi, il doit être traduit dans la langue officielle.

La traduction de brevet est un domaine particulièrement exigeant. Lors de la traduction de la littérature technique des brevets, le traducteur doit non seulement posséder des connaissances linguistiques approfondies, connaître le vocabulaire technique d'un certain domaine (numérique, chimie, biologie, mécanique etc.), mais également des connaissances extra-linguistiques: les structures de la France et de l'Union européenne, qui sont en charge du dossier du brevet, de la documentation et de tous les niveaux de sa soumission et de son approbation.

Au niveau du macrotexte, un brevet comporte deux parties principales: une description de l'invention et sa formule. La description, la partie la plus essentielle, consiste quant à elle en une description de l'art antérieur, un bref résumé de l'invention et sa description détaillée. La traduction de la description de l'invention au brevet doit également répondre aux normes en vigueur établies dans chaque pays [1]. Pour cela, outre la connaissance de la langue et du thésaurus correspondant, le traducteur doit connaître la structure, le style et la terminologie des descriptions de brevet de la langue cible et de la langue source.

La deuxième partie du brevet est un ensemble de revendications de l'invention, qui définit la portée et les limites de la protection juridique de l'objet du brevet. En termes de longueur, le texte d'un brevet peut aller de quelques milliers à plus de 100 000 mots, selon l'industrie et le type de document.

Le traducteur doit également être capable de comprendre tous les aspects du brevet, tant techniques que juridiques.

Le respect de la terminologie prend une place prépondérante lors de la traduction d'un brevet. Seul un traducteur qualifié ayant une haute expertise dans le domaine concerné est en mesure d'appréhender la complexité du texte original afin de traduire le plus fidèlement possible le contenu du brevet. L'équivalence entre les

termes techniques de la langue source et de la langue cible doit être scrupuleusement respectée [2].

La traduction des termes techniques ne peut pas être approximative, car elle peut provoquer des inexactitudes inacceptables dans les descriptions techniques. Toute erreur peut avoir des conséquences catastrophiques. La tâche du traducteur est de transmettre avec précision l'essence de l'original, en le rapprochant le plus possible des normes stylistiques et lexico-sémantiques de la langue cible.

Le brevet entre dans la catégorie des éléments associés à la propriété intellectuelle. Contrairement à un droit d'exploitation, le brevet nécessite une autorisation préalable de mise sur le marché, ou une certification, afin de pouvoir être exploité. Toute personne ou entreprise détentrice d'un brevet peut interdire à un tiers d'exploiter le concept ou l'objet concerné par le brevet, et ce, pendant une durée de 20 ans [3]. La traduction de brevet requiert également un caractère confidentiel. Un professionnel de la traduction a le pouvoir d'engager sa responsabilité quant au respect de la confidentialité des travaux qui lui sont proposés.

Les textes des descriptions de brevets contiennent un vocabulaire de deux niveaux : vocabulaire scientifique général, vocabulaire juridique du domaine du droit des brevets. Il n'y a pas ici de double interprétation du sens des mots, les abréviations, les désignations conventionnelles. Tout cela détermine la spécificité des textes des descriptions de brevets, et entraîne également certaines difficultés de traduction.

D'une part, une combinaison de deux styles utilisant le vocabulaire juridique et le vocabulaire du domaine du droit des brevets, ainsi qu'un certain domaine de la technologie; l'introduction de nouveaux concepts conduit à des difficultés extrêmes pour le traducteur lors de la compréhension du texte des descriptions de brevets.

D'autre part, la forme standard de présentation, caractéristique de la langue de traduction et de la langue d'origine, la structure des descriptions de brevet avec des sections clairement séparées, la présence de phrases clichées, ainsi que des lexèmes avec des équivalents directs dans le dictionnaire, facilitent le processus de percevoir le texte de la description et sa traduction ultérieure.

RÉFÉRENCES

1. Hamburg Bruce C., Cross M. Translating Patents : Issues in Prosecution. *New York Law Journal*. 2010. Vol. 244. № 28. URL: <https://bit.ly/3R5PoPf>.
2. La traduction de brevet : l'innovation protégée. JLV Traductions, 2018. URL : <https://jlvtraductions.com/fr/traduction-de-brevet/>.
3. Traduction de brevet et propriété intellectuelle : quels sont les enjeux ? URL: <https://bit.ly/3R2Xnwq>.

СЕКЦІЯ 2. ТРАДИЦІЙНІ ТА НОВІТНІ АСПЕКТИ ЛІНГВІСТИЧНИХ ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Dmytro Bihunov
(*Rivne, Ukraine*)

USE OF ACRONYMS ON THE SOCIAL MEDIA

Needless to say, that nowadays the social media plays an important role in people's life. But in spite of the fact what it can be used for, the function of the Internet as a means of communication is significant.

It goes without saying that gestures, facial expressions, intonation and other paralinguistic devices which are used in everyday life are useless and impossible in virtual space. That is why it makes communication in the Internet much more complicated. To avoid misunderstanding, to add brightness and expressiveness to the interaction various components of non-verbal and verbal netiquette (“net” + “etiquette”) are used. That is why a lot of different abbreviations appear as they let write messages much more quickly and somehow more emotionally. One example of such abbreviations is acronyms, i.e., words which are created with the help of initial letters of word phrases. As English is a “lingua franca”, English-language acronyms are widely used. Let us demonstrate some of the popular ones.

Acronyms used for greetings and saying goodbye show positive emotions to the interlocutor:

a) greetings:

GDM8 = Good Day, Mate!; GTSY = Glad To See You; LTNS = Long Time No See; WB = Welcome Back; WTTC = Welcome To The Club

b) saying goodbye:

BBL = Be Back Later; BBN = Bye-Bye Now; BBS = Be Back Soon; BFN/B4N = Bye For Now; BRB = Be Right Back; CU / CYA = See You; CUL8R = See You Later; GTG / GOTG / G2G = Got To Go; KIT = Keep In Touch; L8R G8R = (See You) Later (alli)gator; SYL = See You Later; SYS = See You Soon; TTFN = Ta-Ta For Now; TTYL = Talk To You Later

Also, acronyms can be used as discourse markers:

ADN = Any Day Now; ASAP = As Soon As Possible; BTW = By The Way; OTOH = On The Other Hand

or to highlight the personal attitude:

FYI = For Your Information; JTLUK = Just To Let You Know; P2P = Person To Person; PM = Private Message; WYT = Whatever You Think

or to demonstrate the uncertainty of the speaker:

AFAIK / AFAIC = As Far As I Know; IMO = In My Opinion; IMHO = In My Humble Opinion; ICBW = I Could Be Wrong; POV = Point Of View

or solidarity with the interlocutor:

IC = I See; GMATA = Great Minds Think Alike; ICWYM = I See What You Mean

Also, acronyms can be used to express:

a) agreement

YYSSW = Yeah, Yeah, Sure, Sure, Whatever

b) anger or negative evaluation

ESO = Equipment Smarter Than Operator; FBKS = Failure Between Keyboard And Seat; RTSM = Read The Stupid Manual

c) apology

HHIS = Hanging Head In Shame; PMFJI = Pardon Me For Jumping In; SCNR = Sorry Could Not Resist

d) hope

HIH = Hope It Helps; HTH = Hope This Helps

e) irony or sarcasm

BEG = Big Evil Grin; C&G = Chuckle And Grin; CSG = Chuckle Snicker Grin; G = Grin

f) reassurance

ICBW = It Could Be Worse; KHYF = Know How You Feel; POAHF = Put On A Happy Face

g) refusal to help or cooperate

DIY = Do It Yourself; NOYB = None Of Your Business; YDKM = You Don't Know Me

h) regret or shame

CID = Crying In Disgrace; SHID = Slaps Head In Disgrace

i) thanks

TA = Thanks Again; THX/ TX/ THKS = Thanks; TIA = Thanks In Advance; TU = Thank You; TYVM = Thank You Very Much

j) warning

YBS = You'll Be Sorry

k) wish

AMBW = All My Best Wishes; HAGN = Have A Good Night; HHTYAY = Happy Holidays To You And Yours; GL = Good Luck!

It should be noted that the acronyms can convey

the shouts:

LHM = Lord, Help Me!; LHU = Lord, Help Us OMG = Oh, My God!; WTH = What/ Who The Heck!;

or smile / laughter

BWL = Bursting With Laughter; JK = Just Kidding; LHO = Laughing Head Off; LOL = Laughing Out Loud; LTS = Laughing To Self; ROFL = Rolling On Floor Laughing; ROFLUTS = Rolling On Floor Laughing Unable To Speak; SETE = Smiling Ear To Ear; SWL = Screaming With Laughter

Besides, acronyms can replace different types of communication expressions, e.g. *DDI = Don't Do It!; DETI = Don't Even Think It!; HIOOC = Help! I'm Out Of Coffee!; HB = Hurry Back!; IDST = I Didn't Say That; ISS = I Said So; PLZ/ PLS = Please!; RN = Right Now!; RUOK = Are You OK?; WDYS = What Did You Say?; WYP = What's Your Problem? etc*

Replacing various types of communicative expression, acronyms greatly accelerate the input of information, but require a good memory of speakers and enough experience of communication on the Internet.

Наталія Вовчук
(Рівне, Україна)

**ВИДИ, РОЛЬ ТА ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ
ПЕЙЗАЖУ У ДЕТЕКТИВНИХ ТВОРАХ СУЧАСНИХ АНГЛІЙСЬКИХ
АВТОРІВ (Дж. Ле Карре та Дж.Чейз)**

Пейзаж був об'єктом поодиноких лінгвістичних розвідок (М.П.Брандес, В.А.Кухаренко, О.І.Харитоненко, В.Ф.Ходасевич та ін.), в яких з'ясовувалось його місце та роль у композиції художнього твору. Також він неодноразово привертав увагу дослідників у межах мистецтвознавчого (О.І.Бенуа, Л.Г.Богемська та ін.) та літературознавчого (М.Н.Епштейн, В.Ф.Саводник та ін.) напрямів наукового пошуку. Пейзажний опис став своєрідною точкою перетину різних наукових дисциплін, зокрема мистецтвознавства, літературознавства, лінгвокультурології, лінгвопоетики тощо.

Пейзаж (фр. *paysage* від *pays* – країна, місцевість) – образ живої і неживої (створеної людськими руками) природи у творі, що є змістовим і композиційним елементом, виконує зображувально-виражальні та емоційно-естетичні функції і підпорядкований ідейно-художньому задуму твору (Dictionary of Symbols, 2001).

Як відомо, пейзаж виконує не тільки функцію фону (позначення місця і часу дії у сюжеті твору), але й слугує засобом передачі авторської думки чи психологізму тієї чи іншої ситуації.

Опис природного середовища, місцевості, краєвиду, природно-кліматичного явища у літературних творах набуває антропоцентричних і хронотопних ознак, передає індивідуально-авторський світогляд та ідейно-художню позицію митця і в такий спосіб виявляється тісно пов'язаним з людиною – автором та персонажами твору.

В основу типології пейзажу кладуться різні параметри: 1) спосіб зображення (*статичний та динамічний*), 2) характер простору й часу (*степовий, лісовий, мариністичний, урбаністичний, індустріальний; зимовий, літній, весняний, осінній; нічний, ранковий* тощо), 3) ступінь масштабності (*локальний, екзотичний, національний, космічний* тощо), 4) емоційне

забарвлення та естетичне сприйняття (*величний, похмурий, тасмничий, ідеальний* тощо), 5) семантика (*філософський, історичний, психологічний, автобіографічний* тощо), 6) походження (*фольклорний, міфологічний* тощо), 7) зв'язок із загальними напрямами, течіями, стилями (*класицистичний, бароковий, романтичний, символістський, реалістичний, футуристичний* тощо) та інші (Цапенко, 2015: 240).

Дослідниця О.М. Себіна виділяє наступні функції пейзажу:

1. Позначення місця і часу дії (функція фону).
2. Сюжетне мотивування.
3. Форма психологізму.
4. Пейзаж як форма присутності автора (непряма оцінка героя подій, що відбуваються) (Dictionary of Symbols, 2001).

Пейзаж у ХХІ столітті починає цікавити науковців у контексті детективного жанру. Детектив є одним з найбільш популярних літературних жанрів. Проте дослідники основну увагу при розгляді такого твору приділяли лише розкриттю злочину в ньому та пошуку істини.

Т.В.Бовсунівська стверджує, що детективний твір втілює людське прагнення дійти аналітичної межі пізнання, милуючись здатністю до дедуктивного мислення. Саме в цьому літературному жанрі в повній мірі відтворюється людське бажання розгадати загадку, логічно розкрити утаємничену істину.

Як зазначають дослідники (зокрема Т.В.Бовсунівська), існують різні школи детективу, які мають свої особливості. *У нашій розвідці ми звернемо увагу на детективні твори сучасних англійських авторів (зокрема, письменників Дж. Ле Карре та Дж.Чейза) та з'ясуємо види, роль у них пейзажу, простежимо окремі лінгвістичні особливості їхніх романів.*

Англійський детектив цікавий тим, що у ньому (тобто в англійському варіанті детективу) домінує загадка, інтрига, ускладненість ситуації, деталізація простору злочину, і саме приватна особа проводить розслідування. Поліція ж подається іронічно, часто пародіюється. *Американський варіант* детективу

вирізняється переважанням динамічної дії над іншими елементами оповіді, а приватний детектив завжди відзначається не лише розумом, але й часто обізнаний з якимось видом боротьби.

Спроби структурування і класифікування детективу та його різновидів свідчать про високу зацікавленість науковцями цим жанром літератури. Зрозуміло, що детективна література дає багатий матеріал для дослідження. І такий аспект, як використання різних видів пейзажу у певних цілях у такому популярному жанрі, а також лексико-стилістичний аналіз пейзажних замальовок теж викликають певний інтерес у науковців.

В значенні мовного засобу пейзаж є одним із найважливіших змістовних компонентів художнього тексту. І успішність реалізації авторського задуму часто визначає те, як стан природи сприймає герой, те, як, проходячи через свідомість героя, ці картини будуть впливати на читача.

Відомо, що для класичного детективу характерним є обов'язковий опис місця злочину. Однією з функцій пейзажу у детективному творі є створення фону сюжетних подій. Але паралельно пейзаж виконує ще й характерологічну функцію, виступаючи засобом поглибленого роз'яснення образу персонажа, його характеру, стану (Дубенко, 2005).

У творчому доробку американського письменника Дж. Ле Карре можна виділити роман «Ідеальний шпигун», де використовуються кілька видів пейзажів (за семантикою, походженням, зв'язком із загальними напрямками і стилями). Серед них такі:

1) *міфологічний пейзаж* – пейзаж, у якому в зображенні природи передається логіка міфологічного мислення, картина будується з опорою на образи і мотиви різних міфів;

2) *реалістичний* – такий, що достовірно, точно зображує реальну природу в притаманних для її об'єктів формах, розмірах, взаєморозташуванні, кольорі, особливостях поверхонь природного матеріалу; (зазначимо, що у цьому романі пейзаж має більш фоновий характер, повідомляючи читачеві, де і за яких природних умов розгортається сюжетна лінія твору);

3) *психологічний* пейзаж – пейзаж, який створюється на основі психологічної паралелі або психологічного контрасту стану людини і природи (психологічна паралель – це відповідність стану людини і природи);

4) *символістський* пейзаж: контекст дозволяє символічно інтерпретувати образи й картини твору.

За характером простору й часу можна простежити такі види пейзажів: *сільський, степовий, лісовий, гірський, мариністичний, урбаністичний та індустріальний*. У вищезазначеному романі знаходимо приклади *сільського* пейзажу, що має більш фоновий характер, тобто використовується для позначення місця і часу дії; *гірського* (зустрічається дуже рідко та йде у поєднанні з *лісовим* пейзажем), який теж має більше фоновий характер, проте містить і психологічний аспект; *урбаністичного* (подається опис міста задля створення місцевого колориту) та *мариністичного* (зокрема, опису моря; є прикладом створення психологічної паралелі).

Роман «Ідеальний шпигун» є синтезом рис детективного та психологічного творів. І це дало змогу авторові не лише розповісти читачеві про життя, роботу героїв твору, але й заглибитися у їхній внутрішній світ. Авторська інтонація Ле Карре часто забарвлена іронією, а то і сарказмом. Героя шпигунського роману усе життя супроводжують зрада і фальшиві знайомства, подвійне життя та самотність.

Основні відмінності твору автора – відмова від ідеалізації протагоніста та світу, у якому він живе; автобіографізм, коли письменник викладає факти власного життя та ділиться власним досвідом; нелінійна структура оповідання, у якій окремі фрагментарні історії лише згодом читач може скласти в одну картину подій.

Джеймс Хедлі Чейз (псевдонім англійського письменника Рене Брабазона Реймонда) – автор популярних кримінальних романів, один з найяскравіших авторів детективів. Для назв своїх творів Дж. Чейз нерідко підбирає розхожі моральні сентенції: «Немає нічого краще грошей», «Краще б я залишився бідним», «Весь світ в кишені» тощо.

Цікавим в плані дослідження та розгляду вищезазначених питань є його роман «Немає орхідей для Міс Блендіш». Простежимо, які види пейзажу (за зв'язком із загальними літературними напрямками, течіями, стилями) та які лексико-стилістичні засоби використовує письменник у цьому творі. Зокрема, у нього застосовується *класицистичний пейзаж*, який виражається в образах і картинах ідей і часто є алегоричним. Пейзаж є нерідко прикрашеним (одна з ознак класицистичного пейзажу).

Також в цьому романі зустрічається *реалістичний пейзаж*, коли точно, достовірно зображується реальна природа у притаманних для її об'єктів формах, розмірах, кольорі, особливостях поверхонь природного матеріалу тощо. Зазначимо, що саме пейзаж реалістичного типу є найбільш характерним для детективної літератури, адже саме цей вид опису часто використовується як фон для розгортання сюжетних перипетій.

Також у романі зустрічається *імпресіоністичний пейзаж*, де письменники головну увагу звертають на колір та світло як на найбільш змінні елементи матеріальної форми. Так, наприклад, в розмові 2 героїв твору (Шустряка та старого Джонні) автор через поєднане змалювання проміння сонця та брудного вікна намагається показати неврівноваженість Шустряка та протиріччя в його характері. Використання імпресіоністичного пейзажу у романі Дж.Чейза служить для зображення явищ природи. Однак це зображення часткове, так як в пейзажних описах ми бачимо лише те, що бачать персонажі роману через призму суб'єктивного сприйняття, а також в певній мірі передається настрій та складні процеси, які відбуваються в душі Шустряка – головного героя твору.

Отже, Дж.Чейз використовує пейзаж як для показу психологічного стану героїв (тобто створює так звані психологічні паралелі), так і для позначення місця і часу дій (виконує функцію фону).

Пейзаж у романах вищевказаних авторів передається за допомогою різних лексичних одиниць. Так, серед лексичних засобів, використаних у детективному творі Дж. Чейза «Немає орхідей для міс Блендіш», можна

відмітити спеціальну лексику, розмовну лексику, сленг, жаргонізми, вульгаризми. Так як жанр роману – детектив, то це зумовлює використання автором значної кількості спеціальної лексики. До неї належить група слів, яку умовно можна об'єднати за певним семантичним полем: це слова, які позначають різні явища і поняття, притаманні повсякденному побуту як представників злочинного світу, так і поліцейських. Це такі слова, як: *пограбування, бандит, гангстер, захоплення, пістолет* тощо. І саме ці лексичні одиниці, які поєднані однією темою, створюють певний стилістичний ефект, оскільки слугують меті автора і створюють спеціальну атмосферу, переносячи читача в світ детективу.

Так як дійовими особами роману є люди зі злочинного світу, в їхніх висловлюваннях часто зустрічаються слова розмовної лексики, вульгаризми, жаргонізми, сленг. Зокрема, сленг використовується персонажами-чоловіками, які належать до злочинного світу і є недостатньо освіченими.

Досить багато в творі вульгаризмів, які застосовуються для передачі сильних негативних емоцій персонажів. Знову ж таки, ці засоби вживаються в мовленні персонажів-чоловіків, які належать до кримінального світу та скоюють вбивства й інші тяжкі злочини.

Якщо розглядати образні засоби мовлення у творі, то у ньому під час опису природи Дж. Чейз часто використовує метафору, метонімію, іронію, епітет, гіперболу, перифраз і порівняння. Найчастіше використовується метафора.

Пейзаж відіграє важливу роль у художніх творах. Він є їх невід'ємним елементом. Природа тісно пов'язана із зовнішнім і внутрішнім життям людини, як відомо. Пейзаж у письменників англомовних детективів здебільшого становить собою художній простір, у якому розвивається сюжетна дія. За емоційним забарвленням та естетичним сприйняттям усі пейзажі у творах англомовних митців є часто похмурими та таємничими.

Особливості змалювання пейзажу в Дж. Ле Карре та Дж. Чеза істотно відрізняються, оскільки ці автори писали у різних видах детективів, де роль

пейзажу теж різниться. Дж. Ле Карре використовує пейзаж набагато частіше, ніж Дж.Чейз.

Ле Карре у своєму романі «Ідеальний шпигун» приділяє більше уваги описам природи, а Дж Чейз у романі «Немає орхідей для міс Блендіш» описує пейзаж більш схематично.

Зазначимо, що змалювання пейзажу у детективних творах зарубіжних авторів викликає інтерес у сучасних науковців і пропонує до розгляду ряд актуальних питань та аспектів.

ЛІТЕРАТУРА:

Дубенко О.Ю. *Порівняльна стилістика англійської та української мов*. Вінниця: Нова книга, 2005. 224 с.

Landscape. (2001). In J. E. Cirlot (ed.) *Dictionary of Symbols*. London: Roulledge, Pp.177-180.

Цапенко Л.В. *Детективна розповідь як піджанр розповіді: головні ознаки*. Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація: тези доповідей ХІУ наукової конференції з міжнародною участю, м. Харків, 27 березня 2015 р. Харків: ХНУ імені В.Н.Каразіна, 2015. С.240-241.

*Ірина Войтенко
Михайло Марчак
(Луцьк, Україна)*

НЕОЛОГІЗМИ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬНОМУ АНГЛОМОВНОМУ ДИСКУРСІ

Політика є невід’ємною частиною сучасного світу. Інтерес до політики стає дедалі гострішим. Медіа, як посередник між політиками та пересічними громадянами відіграє величезну роль у популяризації політичної діяльності. ЗМІ часто називають «третім урядом» і звинувачують в упередженості та суб’єктивності. Політичний дискурс став більш «соціальним». Це призвело до масового залучення людей до дебатів. Отже, зростає інтерес до суспільного

політичного дискурсу, оскільки вони використовують його, щоб донести бажану інформацію до бажаного адресата.

Звичайно, через мову планується, оцінюється і критикується будь-яка діяльність. Мовознавців цікавить визначення мовних особливостей і засобів, за допомогою яких політики впливають на людей і таким чином отримують бажаний результат. Яскравим прикладом розвитку мови є поява неологізмів пов'язаних з суспільними подіями. При аналізі неологізмів важливо визначити критерії їх виділення в лексичному фонді мови. Голландський лінгвіст М. Янсен пропонує такі критерії визначення неологізмів: неологізм — це слово, яке лінгвісти вважають новим; неологізмом вважається будь-яке слово, якого немає в словнику; неологізм – це будь-яка словоформа, яка зустрічається в останніх текстах, створених народною мовою і раніше не входила в мову, є неологізмом. Також він пропонує власне визначення неологізму, яке звучить так: «Будь-яке слово, яке не було в морфологічній базі даних словника через свою нову природу, є неологізмом».

Призначення неологізмів – описати предмети, реалії, явища та поняття, яких раніше не існувало. Можна виділити наступні види неологізмів: абсолютно нові слова, абсолютно нові значення старих слів, нові семи в існуючих словах.

Слід зазначити, що неологізми поділяються на лексичні, семантичні, оригінальні та індивідуально-стилістичні. З часом неологізми входять до складу пасивного словника. Якщо поняття актуальне протягом тривалого часу, слово вже не є неологізмом; вони органічно входять у словниковий запас. У мові утворюються лексичні неологізми згідно з існуючими моделями. Семантичними неологізмами називають нові значення, відомі в мові слів. Авторські неологізми, індивідуально-стилістичні неологізми створюють письменники і поети для надання художнім текстам виразності. Такі неологізми зазвичай «прив'язані» до контексту і мають свого автора. Цінність цих неологізмів полягає в тому, що вони утворюють неординарний літературний текст і можуть легко привернути увагу читача.

Джерела неологізмів можна класифікувати на два типи. Ці джерела мають різну природу і жодного з них недостатньо для утворення нового слова. Вони співіснують і практично взаємодіють. Це мовні джерела (в основному, морфологічні одиниці) та екстралінгвістичні (існуючі поза межами мови).

Яскравими прикладами сьогодення є «рашизм» (rashism or ruscism - russian fascism) - ідеологія та практика правлячого режиму РФ, яка базується на ідеї зверхності "російських співвітчизників", їхньої "особливої цивілізаційної місії", антидемократизмі й неоколоніалізмі радянсько-імперського типу, використанні православ'я як моральної доктрини, та на геоекономічних інструментах, у першу чергу, енергоносіях. Держава-терорист (terrorist state) держава, яка відкрито, з використанням власних збройних сил, інших збройних формувань, або приховано, з використанням збройних формувань, що діють від імені та (або) в інтересах такої держави, вчиняє терористичні акти, акти міжнародного тероризму. *Zeitenwende* – у перекладі з нім. «поворот часів», «поворотний момент» або ж «зрушення епох». Канцлер Німеччини Олаф Шольц використав цей термін під час свого виступу наприкінці лютого 2022 року, щоб описати вторгнення росії в Україну та його наслідки.

Утворення нових слів є результатом прагматичних потреб. Коли людина має намір висловити свою ідею, вона вибирає наявні лексичні одиниці, які найкраще відображають його чи її думки та почуття. Однак, якщо в лексиконі мовця немає такого слова, він модифікує старе і створює нову лексичну одиницю. Аналіз доводить, що значна частина суспільно-політичного дискурсу, незважаючи на його уявну спонтанність, насправді зовсім не є спонтанною. Це попередньо оброблений, цільовий текст.

REFERENCES

Гладка В.А. Поняття “неологізм” у світлі сучасних лінгвістичних парадигм. *Наукові записки Національного університету “Острозька академія”*. Сер.: Філологічна. 2009. № 11. С. 170-177.

Crystal D. *English as a Global Language* (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 212 p.

УДК 821.111

*Аліна Гаврик
(Мукачєво, Україна)
Михайло Калініченко
(Рівне, Україна)*

ТВОРЧІСТЬ Г. МЕЛВІЛЛА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПОПУЛЯРНОЇ ЛІТЕРАТУРИ США ХІХ СТ.

В житті видатного американського письменника, класика романтичної літератури Германа Мелвілла було принаймні чотири періоди, вкрай несхожі між собою: дитинство, трудові «університети», активна письменницька праця, яка зайняла лише десять років, проте була дуже плідною, чиновницька служба та депресивні останні роки. Здавалося б план мелвіллового життя креслили різні архітектори і їх задуми щодо нього були плутані та протилежні.

Герман Мелвілл був нащадком давнього і багатого роду, що швидко занепав після смерті його батька. Незважаючи на елітне виховання, горді фамільні традиції та тяжку працю, Мелвілл опинився у злиднях, навіть не закінчивши коледжу, і в 19 років вирушив до моря. Зацікавленість письменника долею моряків виростала з власного життєвого досвіду, а в основу його ранніх творів покладено особисті враження від морських подорожей. Мабуть, саме в цьому періоді життя автора слід шукати коренів його справжнього демократизму, ненависті до тиранії та несправедливості. Першим романом Мелвілла був «Тайпі», своєрідна книга спогадів про перебування на Маркізьких островах у південній частині Тихого океану серед гостинних тубільців однойменного племені (Шкільна бібліотека, 2019: 11). У цій повісті Мелвілл з прихильністю описує природний, гармонійний стиль життя аборигенів, що в них його співвітчизники вбачали мало не людоджерів, та засуджує місіонерів, котрих вважає менш цивілізованими, аніж тих, кого вони збираються повернути до християнської віри (Наливайко та Шахова, 2008: 45).

Повість «Тайпі» стала в літературних колах США бестселером і зробила молодого письменника відомим. Окрилений успіхом, Мелвілл почав писати новий твір «Ому», в якому описав власні враження від морських подорожей, участь у бунті на китобійному судні та мандрівки по острову Таїті. Роман був

зустрінутий публікою прихильно, як і наступні «Редберн» та «Білий бушлат» теж присвячені плаванню. Хоча твори були пригодницькі, легкі для сприйняття, з кожним новим твором, посилюється філософськість прози Мелвілла. Вони поглиблюються і стають універсальнішими, завдяки думкам про людське життя, вдачу і долю людини на землі, про проблеми Сполучених Штатів. Стає серйознішою критика «цивілізаційної місії» білих, їхнього згубного впливу на життя корінних народів, руйнівного впливу на культуру та вірування та інших негативних явищ.

Найповніше ця нова тенденція виявилась у філософсько-алегоричному романі «Марді», що був для письменника втіленням його духовних шукань на шляху до «Мобі Діка». Роман, на жаль, зазнав приголомшливого провалу. Відтоді його слава як автора цікавих пригодницьких романів почала згасати. І саме тоді прийшов час «Мобі Діка».

«Мобі Дік, або Білий Кит» - це шедевр Мелвілла, епічний твір про мандри китобійного корабля «Пеквод» під проводом «богопротивного богоподібного» капітана Ахава, несамовита гонитва якого за білим китом Мобі Діком обернулася катастрофою для судна та його команди. Цей реалістичний пригодницький роман містить численні роздуми про зміст людського існування. Полювання на китів, сюжетний стрижень твору, є насправді глибокою метафорою пошуку універсальної істини. У романі часто трапляються систематизовані описи подробиць китобійного промислу та самих китів, проте «китологічні» деталі теж мають символічне навантаження. У 75-му розділі, що має назву «Голова грендландського кита», оповідач, посиляючись на дві класичні філософські школи, зазначає, що грендландський кит схожий на стоїка, а кашалот нагадує платоніка.

У «Мобі Діку» Меллвіл досліджує спроможність людини осягнути природу. Дік, велетенський білий кит, незбагненна, космічна істота, що домінує над усією розповіддю так само, як і над свідомістю капітана Ахава. Роман нагадує сучасні літературні твори тенденцією до частих посилянь на власний текст, або рефлексивністю. Іншими словами, ця книга значною мірою

розповідає сама про себе. Мелвілл часто вдається до коментування інтелектуальних процесів, таких, як читання, письмовий виклад думок та усвідомлення ідей. В одному з розділів головний герой робить спробу систематизувати китів, проте, врешті-решт, зупиняється, не доробивши справи, і мотивує це тим, що жодне велике діло не може бути завершеним *«Борони мене, Божа від того, аби що-небудь коли-небудь довести до кінця. Вся ця книга – лише чорновик, ба, навіть чорновик чорновика. О, якби ж то Час, Наснага, Гроші та Терпіння»*. Відгук автора про книгу як про недосконалий варіант або напівзакінчений ескіз твору також вельми притаманний сучасній літературі (Мелвілл, 2000: 46).

«Мобі Дік» був названий «природним епосом», тобто величною драмою людського духу, що розгортається на тлі первісної природи. Такому визначенню сприяли мисливська міфологія роману, тема пошуку істини, алегоричність корабля, що символізує собою райський острів, позитивна оцінка дотехнологічної людини, а також ідея відродження після смерті. Тема людини, що залишається наодинці з природою, є за своєю суттю дуже американською. Французький письменник і політичний діяч Апексі де Торквілль у своїй праці «Демократія в Америці» передбачав, що її виникнення у Сполучених Штатах буде пов'язане саме з демократією:

«Доля людства або окремих людей, відірваних від рідної землі та від своєї епохи і поставлених перед лицем Природи і Бога зі своїми пристрастями, сумнівами, нечисленними уподобаннями п незчисленними гріхами, стане головною, якщо не єдиною, темою (американської) поезії».

Торквілль доходить висновку, що в умовах демократії літератори черпатимуть натхнення радше з «потаємних глибин нематеріальної людської душі», аніж з чисте зовнішніх і поверхових ознак, таких, як класова приналежність або соціальний статус. Безперечно, і «Мобі Дік», і «Тайпі». так само, як «Пригоди Гекльберрі Фінна». «Волден», узгоджуються з його пророцтвом. Вони прославляють природу і таврують класово орієнтовану урбанізовану цивілізацію.

Крім названих творів в доробку письменника були і такі твори як оповідання «Писар Бартлбі» та повість «Біллі Бадд». Разом із «Мобі Діком», «Тайпі» та іншими творами вони увійшли входить до збірки класика американської літератури. Однак, так склалося, що увесь творчий доробок Г. Мелвілла став відомий аж після його смерті, яка пройшла непоміченою у 1891 році: преса відгукнулася про це скромним некрологом. І лише у 40-50-х роках ХХ століття до творчості письменника зріс інтерес критиків, а згодом і читачів. «Мобі Дік» був визнаний одним із найбільших американських романів. Германа Мелвілла оголосили класиком північноамериканської літератури, а його геніальний роман – твором, особливо співзвучним трагічному та буремному ХХ століттю.

ЛІТЕРАТУРА:

Наливайко Д.С., Шахова К.О. Американський романтизм. *Зарубіжна література ХІХ сторіччя : доба романтизму: підручник* / Тернопіль : Навч. кн.- Богдан, 2008. С. 238-414.

Герман Мелвілл. *Література Сполучених Штатів*. 2000. С. 44-47.

Калініченко М. «Мобі Дік» крізь призму мультикультуралізму : роман Г. Мелвілла. *Всесвіт*. 2012. № 7-8. С. 230-237.

Улюра Г. «Мобі Дік, або Білий кит», Герман Мелвілл. *365 : Книжка на кожен день, щоб справляти враження культурної людини*. Київ: ArtHuss, 2018. С. 255.

Оспівувач морського світу : 200 років від дня народження Германа Мелвілла. *Шкільна бібліотека*. 2019. № 7. С. 11.

*Sofia Kobets,
Olha Melnychuk,
(Lutsk, Ukraine)*

MODERN TYPES OF LINGUISTICS

Linguistics studies and analyzes the communication tool – a language as a system – as a whole object, a complex social phenomenon. In the process, it comes in

many forms. This is due to the nature of language, which has a social character, the need to study it from different angles, and the fact that this is absolutely true from a scientific point of view.

Linguistics can be referred to as the scientific study of language. It involves the analysis of the many different aspects such as the meaning, form and context of language. Studying linguistics will make you familiar with the different components that make up a language.

Dynamic Linguistics approaches the description of the complex phenomenon that is human language by focusing on this important but often neglected aspect. Dynamic linguistics mainly studies language in its real existence, in the active performance of various tasks in the communicative process, in "development" and change.

Static linguistics distinguishes and describes a specific period (segment) of language activity that is fully synchronized. This field of linguistics, unlike dynamic linguistics, which is completely alienated from the process of development and change in language, examines the state of a certain "stagnant" part of language in relation to the present-day period.

Synchronous linguistics, the study of a language at a given point in time. The time studied may be either the present or a particular point in the past. Simultaneous linguistics is inextricably linked with static and structural linguistics and serves to describe the "stagnant" and "stable" state of a language in a given period.

Diachronous linguistics refers to the study of how a language evolves over a period of time. Diachronous linguistics is inextricably linked with dynamic and atomistic linguistics, and studies the laws and consequences of the development of language and the development of language units.

Intralinguistics (internal linguistics) is the study of various aspects of linguistic communication between people who cannot make themselves understood by means of their different first languages. Internal linguistics studies the systematic relationship of language units, regardless of extralinguistic factors. Sources of research in internal linguistics include phonology, lexicology, and grammar.

Extralinguistics (external linguistics) is part of education psycholinguistics. The Free Dictionary (2023) defines extra-linguistic as a standard knowledge needed to know one speech or pronunciation. Foreign linguistics studies the development and function of language in relation to socio-political, socio-historical, ethnic, and geographical factors. Accordingly, this linguistics examines language as a social phenomenon.

Paralinguistics are the aspects of spoken communication that do not involve words. Paralinguistics is directly related to the activity of speech, the movement of hands and face (gestures, facial expressions), which is a constant companion of speech, which occurs simultaneously with the expression of ideas in the speech process, the height of speech, expressive is an area that explores a number of aspects, such as emotional painting.

Psycholinguistics is the discipline that investigates and describes the psychological processes that make it possible for humans to master and use language. Psycholinguistics as a generalization (synthesis) of psychology and linguistics studies the speech process in terms of content, communicative significance, the orientation of the speech act to a specific socio-practical goal, and its relevance. He pays special attention to the unity of form and content in speech.

Psycholinguistics is the study of the formation and acceptance of speech units on the basis of linguistic possibilities, the state of mind in the speech process (exchange-expression and comprehension), including conditions (situations), similarity (analogy), differentiation, sensitivity, so pays special attention to the mood of the listener and the listener.

Sociolinguistics is the descriptive study of the effect of any or all aspects of society, including cultural norms, expectations, and context, on the way language is used, and society's effect on language. Sociolinguistics is a necessary and logical connection between the sciences of sociology and linguistics and deals with the relationship between society and language (language and society). The most important problem of sociolinguistics is to study the nature of language as a social

phenomenon, to determine its place and importance in society, in the science of linguistics.

Sociolinguistics mainly studies the relationship between language and social relations, social life, developmental events, facts, and the reasons for this connection. In fact, this field analyzes the social life of language in the life and development of society, that is, the events, processes, changes that occur as a result of the influence of external extralinguistic factors. Thus, sociolinguistics studies how social factors affect language, how they are reflected in the language system.

Mathematical linguistics is a field of scientific linguistic inquiry applying mathematical methods and concepts to linguistic systems, to phenomena observed in natural languages, or to the metatheory of models of grammars. Mathematical linguistics examines the application of mathematical methods (eg, statistical methods, information theory, etc.) in the study and description of language.

Computer Linguistics is an interdisciplinary field concerned with the computational modelling of natural language, as well as the study of appropriate computational approaches to linguistic questions. Computer linguistics is a branch of applied linguistics. Its main purpose is to solve linguistic problems by means of a computer, directly under its "guidance". More precisely, computer linguistics is actively involved in a number of processes, such as language teaching, assessment of knowledge in a particular subject, editing texts, translating from one language to another, conducting statistical research.

Cognitive linguistics is an interdisciplinary branch of linguistics, combining knowledge and research from cognitive science, cognitive psychology, neuropsychology and linguistics. Cognitive linguistics is one of the newest branches of linguistics. This linguistics arose from the necessary interdependence of the sciences of cognitology and linguistics in order to work together.

Pragmalinguistics is the result of a new stage of cognitive (empirical) research, research, formed on the basis of the achievements of structural linguistics. It takes as a system the state of use of the linguistic unit, the speech activity.

Linguoculturology studies the national forms of being of society reproduced in the system of language communication and based on the cultural values of a historical community. The most important task of linguoculturology and its characteristic distinguishing feature is the systematic representation of the culture of the people in its language.

REFERENCES:

Cenoz, J., & Jessner, U. (Eds.). (2000). *English in Europe: The acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters: 84-98

Herdina, P. & U. Jessner (2002) A dynamic model of multilingualism. *Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters: 52-76

Mikheev, A. (2002). Periods, capitalized words, etc. *Computational Linguistics*, 28(3): 289–318.

Orazaliyeva E. (2006) *Cognitive linguistics. Formation and development* Almaty Arys: 310.

The Free Dictionary (2023) URL:
<https://www.thefreedictionary.com/extralinguistic>

*Мар'яна Котович
(Рівне, Україна)*

ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АВТОРСЬКИХ ЛЕКСИЧНИХ НОВОТВОРІВ ПАВЛА ВОЛЬВАЧА

Кожна людина нерозривно пов'язана зі своїм середовищем, в якому вона народилась, виросла, сформувалася. Найбільше це стосується письменників, яких доля нагородила здатністю гостро відчувати різноманітні життєві процеси. Думки про зв'язок письменника з запитамі і проблемами суспільства виявляли як класики української літератури, так і сучасні автори-новатори. Серед них помітне місце належить Павлові Вольвачу, твори якого голосно зазвучали ще у 90-ті ХХ століття.

Під час проведеного дослідження багатогранної творчості П. Вольвача, джерелами для якого стали оригінальні поетичні та прозові твори митця, було

встановлено та зафіксовано велику кількість авторських лексичних інновацій (понад 200 одиниць).

Мета дослідження – проаналізувати лексико-граматичні класи авторських лексичних новотворів, зафіксованих у вокабулярі П. Вольвача.

Процес творення нових лексичних одиниць будь-якого мовного рівня є складним та різноплановим. Конструюючи текст, письменник послуговується передусім «готовими», видобутими із своєї «історичними пам'яті» компонентами, але їх виявляється недостатньо для того, щоб по-новому, свіжо та оригінально висловити уже ненову ідею. Неузалежне словотворення є потужним засобом поповнення шару експресивно-оцінної лексики української мови. Аналізуючи лексико-семантичні особливості авторських новотворів, можна простежити багатоплановість тих значень, яких вони набувають.

У реєстрі лексичних інновацій П. Вольвача є новотвори, що належать до різних частиномовних класів, однак за нашими підрахунками іменники таки становлять найбільшу групу інновацій. Перевага іменників пояснюється потребою номінації насамперед нових предметів, реалій, явищ, понять, їх властивостей тощо, наприклад: *алокарія* «Якщо цих людей за столом із алокаріями й драценами /.../ оцінювати за радянськими кліше, то, певно й справді багатьох із них можна назвати шпигунами...» (1, с. 137), *білостіння* «У треттіння листа, в білостінні міста / що під вечір оранжево світять.» (2, с. 36), *високолоб'я* «Звідкись якась мелодія / Звідкись, чомусь Улян. / Очі. Високолоб'я / Жовті летять поля» (3, с. 51). Серед авторських лексичних новотворів назви осіб формують численний клас номінативних одиниць, який виділяється зі складу конкретної лексики на основі категорійної семи 'особа': *дідок-горбун, чорновусець-чорноголовець*.

Прикметникові як частині мови відведена роль називати ознаки, властивості об'єктів позамовної дійсності і виражати їх через зв'язки з цими предметами. Ядром категорії прикметника у творчості П. Вольвача виступають такі лексико-семантичні групи якісних прикметників: що сприймаються нюхом, зором: *просмерділий, блондинистий*; що називають просторові та часові ознаки:

пракревний, подейшлий «...людина після шістдесяти вважається літньою. Подейшлою» (1, с. 122); що характеризують риси характеру і фізичні риси людей: гачконосий, пружноший, замислуватий, куцочолий.

Оказіональні дієслова та дієприслівники письменника експресивні та оригінальні. Вони створюють не лише яскравий образ, а й характеризуються високою інформативністю, що зумовлені їх структурними особливостями: *вибалушуватися, квільтіти, перекнокати, клофільнули, зміяться «Коні зміяться, злі / у квітках подушки / і блищать шаблі, / як осінні стежки» (2, с. 36).*

П. Вольвач у своїй творчості зумів гармонійно поєднати традицію і сучасність. Подібні утворення збагачують семантику речення та посилюють експресивність усього висловлювання.

ЛІТЕРАТУРА

Вольвач П. Південний Схід. Львів, «Кальварія», 2002. 188с.

Вольвач П. Судинна пошта: Поезії. Київ. Ярославів Вал, 2011. 96с.

Вольвач П. Хрещатик-плаза. Київ, Український пріоритет, 2013. 288с.

*Сніжана Нестерук
(Рівне, Україна)*

БЕРНАРД ШОУ «НЕРІВНИЙ ШЛЮБ»: ПОСТІМПЕРСЬКЕ

ПРОЧИТАННЯ

У масовій свідомості межі ХІХ-ХХ ст. міцно укорінювалася думка про те, що Британській імперії, подібно Римській, протистоїть варварська периферія. Для британців, відтак, безумовною залишалася теза про те, що цивілізоване існування, яке раніше можливе було лише в Римській імперії, тепер можливе й в Англії. У творі «Нерівний шлюб» один з персонажів висловлює своє захоплення римлянами. Адже римляни принесли користь британцям: не тільки навчали, а й долучилися до створення майбутньої Британської імперії. Для ілюстрації згадується Хайндхед, як місце, де стояли римляни табором.

Глобальний конфлікт – імперії та її колоній – став важливою складовою «п'єси-дискусії». Опосередковані роздуми ірландського драматурга вражають сміливістю та новизною. Однак варто врахувати тенденції, які породили події початку ХХ століття, і які фіксує драматург.

Усталеною була думка, що Британія, як морська держава, віддавна несла мир, безпеку, ринок на малорозвинені території. Звідси й постулат: британці розраховують на вдячність з боку жителів колоній. Проте вже сер Seeley John Robert у своїх лекціях висловив думку, що *«... можливо, наша західна цивілізація не така вже й гарна, як ми звикли вважати. Але в порівнянні з римським імперіалізмом світло, яке ми несемо, не менш реальне, хоча, можливо, менш привабливе і приймається з меншою вдячністю»* (Sir John Robert Seeley, 1922).

Тим часом драматург вважає, що територіальне розширення метрополії та ідей імперіалізму відбувається за рахунок інших (менших) держав. Геополітична ситуація у вікторіанську епоху транслиувала ідею: Британська імперія – це певний комплекс зобов'язань перед народами колоній, які ще не досягли належного розвитку для самостійного існування, а тому завдання імперії – нести цивілізацію. Ідея блага для варварів отримала своє потрактування в роботах професора Кембриджу Дж. Р. Сілі. Саме він наприкінці ХІХ століття ввів термін «ліберальна імперія». Втім необхідно врахувати й той факт, що в 70-х рр. ХІХ ст. в колоніях Великобританії спостерігався бурхливий економічний ріст, зумовлений активним освоєнням багатих покладів золота й діамантів, а також посиленням припливом емігрантів і капіталів з Європи.

Інверсія стереотипу в просуванні імперського дискурсу полягала в тому, що у Великобританії, за життя Шоу, популярним ліберальним політиком був лорд Арчібальд Розбері (1847-1929 рр.), який займав посади міністра іноземних справ в 1886 р., 1892-1894 рр., прем'єр-міністра в 1894-1895 рр. Розбері пропагував декілька ідей «ліберальної імперії»: збереження імперії, відкриття нових територій для надлишків населення, знищення работорівлі, розвиток

місіонерських підприємств, розвиток британської комерції. Однак головним мотивом у виступах лорда Розбері стало божественне призначення Британської імперії, розширення якої здійснювалося під керівництвом Всемогутнього Творця.

З іншого боку, в ідеї становлення метрополії не останню роль відіграє гомогенність англійської імперії, позаяк *«Велика Британія за національністю однорідна. Якщо англійці на самих Британських островах цілком усвідомлюють себе єдиною нацією, незважаючи на те, що в Уельсі, в Шотландії та Ірландії є кельтська кров ..., тому ми вправі допустити, численні французи, голландці, кафрі і маорі, які проживають в англійських колоніях, не порушують її етнічного цілого»* (Sir John Robert Seele, 1922).

У п'єсі «Нерівний шлюб» драматург звернув увагу на такий маркер імперіалізму: міць Британської імперії мала базуватися, у першу чергу, на культурно-ідеологічній взаємозалежності її складових частин, і, вже потім, на політико-економічних зв'язках і воєнній силі. Через велику кількість колоній на різних континентах (Канаді, домініону Ньюфаундленд, Австралії і Новій Зеландії, Південній Африці), вже продовж 1840-1869 рр. Британська імперія погодилася на надання статусу домініону більшості своїх колоній. Ці території отримали право на самоврядування, самооборону (Акт 1865 р.), проведення незалежної економічної політики (зокрема, регулювання грошового обігу, митної і торговельної політики), розпорядження земельним фондом, на питання імміграції, однак при цьому вони не перетворилися на рівноправних партнерів метрополії.

У 1877 р. англійський парламент ухвалив Південноафриканський Акт, який мав не юридичний, а політичний характер і репрезентував загальну конфедеративну схему, яка мала бути конкретизована легіслатурами південноафриканських общин. Конфедерація передбачала існування двох рівнів влади – союзної і провінційної, розмежування компетенції, яке дозволяло зберегти за провінціями максимальний обсяг прав, збереження імперського контролю за законодавчою і виконавчою владою союзу і провінцій. Хоч як це

дивно, колоніальні парламенти ухилилися від реалізації Акту (Жуков Д. С., 2003)

У 40-х рр. ХІХ ст. у Великобританії розповсюджуються поняття типу «Англо-Індія», «англо-індієць» і т.п. Поступово риси такого англо-індійського чи англо-негритянського суспільства стають цілком визначеними: своя соціальна ієрархія, уклад життя, газети і видавництва, мова з багатьма словами і виразами, незрозумілими англійцям у метрополії. Самосвідомість таких напів-англійців визначалася через протиставлення свого культурного кола метрополії. Тому й з'являється новий культурно-історичний феномен – напів-англієць, напів-індієць, напів-негр.

Британці розуміли, що продовжувати безапеляційно наголошувати на своїй зверхності означає створити перманентну конфронтацію з власними домініонами. Оскільки, британці не тільки не змогли глибоко проникнути в культуру підкорених народів, пізнати їх духовний світ, то змушені були стати на шлях власних змін.

Парадоксально, але Шоу народився і виріс в Ірландії, тут сформувався його характер, світогляд, естетика. За часів роботи клерком в Дубліні, Шоу зіткнувся з несправедливістю світу. Лондон, до якого перебрався драматург згодом, значно поглибив його почуття обурення недосконалим громадським порядком.

Шоу був ірландцем за національністю, а не англійцем. Він підкреслював свою ірландскість, оскільки власною творчістю багато в чому зобов'язаний давній літературній традиції. Йому, як і О. Уайльду, У. Йейтсу, Д. Джойсу було тісно в провінційному Дубліні й не дуже затишно в Лондоні, де він залишався чужоземцем та мав своєрідний комплекс «вигнанця». Як і О.Уайльду, Бернарду Шоу властива ірландська войовничість. Окрім того, споконвічно ірландськими рисами вдачі, що яскраво проявилися в усіх його творах, стали: характер, загострене почуття справедливості, прагнення до «здорового глузду» у всьому, уїдливість і бунтівна натура.

Нам видається, що в п'єсі «Нерівний шлюб» Б.Шоу розвінчує практику становлення панівної метрополії, просування окремих ідеологічних доктрин та лояльність читача до неприємних фактів (мова про «культурний рівень» англійців і колонізованих народів). Такими меседжами драматург фіксує динаміку метрополійної історії Британії, протиставляв своє бачення (як ірландця) загальноприйнятому (англійській ідеології), і підтверджує, що прийшов час змінювати громадську думку.

ЛІТЕРАТУРА:

Sir Seeley John Robert. *The expansion of England: two courses of lectures* / Sir John Robert Seeley. L.: Little, Brown, 1922. 359 с.

*Роман Николук
(Луцьк, Україна)*

ВІЙСЬКОВА ЛЕКСИКА У ТЕКСТАХ ВОЛИНСЬКИХ ЗМІ

Військова лексика, її модернізація – це актуальні проблеми сучасного українського мовознавства: Л.Удовіченко зробив діахронічний аналіз вивчення української військової лексики [5], Ю.Байло вивчила різні дефініції поняття «військовий термін» [1], П.П.Мельник та М.М.Юрковська також уточнили поняття «військовий термін» [4]. Проте військову термінологію ЗМІ ще не досліджували.

Словник сучасних засобів масової інформації активно поповнився словами на означення військової тематики. Так, у «Волинських новинах» та «Волинь Post» чимало військової термінології з означенням *бойовий: бойовий стяг, бойовий прапор, бойовий вишкіл, бойовий одяг.*

Поняття *військова частина* персоніфіковане – *військова частина на Волині отримає 40 тисяч, військова частина у Луцьку просить допомоги.*

Загрозами національній безпеці України у ЗМІ названо партію Шарія, визнання Росією ЛДНР і ДНР, корупцію в Україні.

ЗМІ пишуть і *про залучення на військову службу* громадян України на території Криму: *навчання офіцерів запасу для залучення на військову службу,*

навчання білорусів для залучення на військову службу, для активнішого залучення на військову службу військовозобов'язаним підняли зарплату.

Багато згадок про сили оборони України: сили оборони відбили ворожі атаки, сили оборони знищили 30 ворожих дронів, сили оборони на різних напрямках збили п'ять БПЛА *Shahed* та три «Орлани», противник...зосереджує зусилля на стримуванні дій сил оборони на окремих напрямках.

Із військової лексики чи не найуживанішим є сполучення *Збройні Сили України*, воно активно використовується у заголовках: «Збройні Сили України відбили аеропорт у Миколаєві», «Для Збройних Сил України переказали понад млрд гривень», «Чисельність Збройних Сил України збільшили», «Збройні Сили закуплять тисячу бронетранспортерів». та ін.

Фіксовано чимало військових (і не тільки) неологізмів із компонентом кібер-: *кібероборона, кібербрехня, кіберзлочинці, кіберпростір, кібергігієна, кіберцентр, кібератака, кібернапад.*

Термін *вогневе ураження* частіше трапляється в новинах 2022 року та 2023 років. До того сполучення майже не вживається.

Значення військового терміну мобілізація найчастіше пояснюється у заголовках: «Мобілізація: що буде, якщо не з'явиться з повісткою до військкомату», «Мобілізація на Волині: яка обов'язкова процедура чекає на призовників та студентів», «Мобілізація в Україні: які бувають повістки та де їх можуть вручати», «Мобілізація в Україні: скільки триває проходження військової служби» та ін.

Словник волинських мас-медіа з початком повномасштабного вторгнення поповнився синонімічним рядом *наступ, наступальні дії, наступальна операція*. Ці сполучення зазвичай вживаються разом із *напрями можливих наступів*, оскільки вже котрий місяць поспіль залишається актуальною інформація про те, з якого боку відбудеться новий наступальний рух.

У текстах про оборонні операції зазвичай йдеться про Білорусь та укріплення кордонів із нею. І це зрозуміло, адже для місцевих медіа чи не

найважливіше питання обороноздатності українського війська на волинському кордоні.

Нового значення набуває термін «логістика». У військовій сфері він означає «забезпечення військ», від чого залежить перебіг війни: «В інтерв'ю “Guildhall” Рупшис зазначив, що Росія перейшла до тотальної війни, вступивши в ту фазу, коли ключове значення відіграє матеріальне забезпечення і логістика». «Як зазначив народний депутат, батарея Patriot є високомобільною та розгортається за 1 годину, але є питання логістики, постачання та навчання» [3].

Отже, у волинських мас-медіа вживається досить багато військової термінології, а також військової лексики.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Байло Ю. Особливості поняття «військовий термін» (семантичний аспект). URL: <http://surl.li/eubfw>
2. Волинські новини. URL: <https://www.volynnews.com>
3. ВолиньPOST. URL: <https://www.volynpost.com>
4. Мельник П.П., Юрковська М.М. Визначення поняття військової лексики та підходи до її вивчення. URL: [https://jvestnik-sss.donnu.edu.ua > article > view](https://jvestnik-sss.donnu.edu.ua/article/view)
5. Удовіченко Л. Українська військова лексика: діахронія мовознавчих студій. URL: <http://surl.li/etvug>

*Юлія Ричагівська,
(Рівне, Україна)*

ПУНКТУАЦІЙНИЙ ЗНАК ЯК СТИЛІСТИЧНО-ВИРАЖАЛЬНИЙ ЗАСІБ У ПОЕТИЧНОМУ МОВЛЕННІ

Художній текст належить до традиційних об'єктів лінгвостилістики як засіб емоційно-естетичного впливу. Віршове мовлення вважають «полем» для апробації різноманітних новаторств у змісті й формі, тут зафіксований цікавий матеріал, що засвідчує розширені функції мовних ресурсів. Це, зокрема,

стосується й системи розділових знаків, яка, взаємодіючи з іншими засобами, проявляє гнучкість і відкритість до семантичних трансформацій. Варто зауважити, що в підручниках і посібниках зі стилістики належної уваги виражальним можливостям пунктуації не приділено. Частково стилістичний потенціал розділових знаків описано в працях із синтаксису (Ачилова, 2013; Гуйванюк, 2009; Шульжук, 2010). Індивідуально-авторська пунктуація у віршовому мовленні узгоджується з динамічними процесами в мовній системі загалом і заслуговує бути предметом спеціального дослідження.

Три крапки (крапки) виступають у ролі знака, який відділяє в тексті одну частину від іншої, щоб позначити перерваність, незакінченість висловлення. Таке смислове навантаження вказує на емоційну складову й відсилає передусім до художнього мовлення. Численні приклади в навчальній і довідковій літературі засвідчують природність функціонування крапок саме в художньому стилі. У віршовій строфі три крапки вживають як індивідуально-авторський знак, часто – для вираження емоційної напруги:

А Січ! –

Преславна січ із кіньми вороними!..

Не раз ісхлипнеш за часами тими...

Колише степ їх... Але сльози – прич (І. Малкович).

Стилістично-виражальний потенціал цього розділового знака повною мірою розкривається при багаторазовому повторенні. Наприклад:

В маєтку гетьмана Івана Сулими,

В сучасному селі, що зветься Сулимівка,

До кінських грив припадєні грудьми,

Промчали хлопці – загула бруківка –

І тільки гриви... курява...і свист...

Лунких копит оддалєнілий цокіт...

І ми... і степ... і жовтий падолист...

І цих дворів передвечірній клопіт... (Л. Костенко).

Тут використання крапок уповільнює мовлення, разом із повторюваним сполучником, який виступає як приєднувальний засіб, упорядковує інтонаційне оформлення спадної градації, організовує смислові паузи, забезпечує зв'язок однорідних членів і номінативів.

Типова функція двокрапки в реченні – графічно попередити про пояснення. Свідомо відступаючи від усталених правил і застосовуючи цей традиційний знак у незвичних з погляду пунктуаційної норми умовах, поет досягає бажаного стилістичного ефекту. Наприклад:

Руки підняв, і дванадцятий номер

Вийде у свіжій футболці на поле

Крізь протоколи, параграфи й коми.

Але:

На стадіоні честі

В колі тіснім гармат

Грالی вони під Брестом

Перший кривавий матч (Б. Олійник).

Наведена конструкція ілюструє комплексне використання ресурсів – графічних, пунктуаційних і синтаксичних – для активізації виражального потенціалу. Наявність пунктуаційної аномалії та порушення лінеарності речення за рахунок незвичного друкарського оформлення породжують нові фрагменти й нові смисли в тексті.

До часткових особливостей уживання розділових знаків дослідники відносять їхню відсутність у вірші (Орехова, 1979). У поетичному мовленні цей авторський прийом досить частотний, оскільки максимально наближає текст до читача, дозволивши йому певною мірою стати співтворцем. Наприклад:

Ти питаєш мене

що я відчував наприкінці?

власне що я міг

відчувати

коли мої легені

*пірнувши
всього-на-всього
зависають в нутрощах тіла
щоб вилущувати з мушлі
повітря перлини кисню
тож чи здатен я був осмислити
причину своєї задухи? (С. Жадан).*

Така поезія вимагає від читача обізнаності з можливостями синтаксичних ресурсів, оскільки «виконує функцію коду, який тільки за умови наявності спеціалізованої лінгвістичної підготовки можна декодувати і здобути відповідний глибинний зміст» (Загнітко, 2001).

Часткове вживання розділових знаків у поезії дещо компенсується римо-ритмічною структурою, яка допомагає читачеві дібрати потрібну інтонацію та фрагментувати текст:

*Вірші не потрібні нікому
Саме тому вони найголовніше
Душу вкладай у крапку і кому –
Бог ними Вічність пише*

*Душу вкладай у Слово тверде
Спочатку було – і немає
Вітер гуде і Сонце руде
Снопи золоті вергає*

*Душу вдихай в слово як діло
Таким було Первослово
Щоб слово не плюскло
Щоб слово тверділо
Щоб дзвеніло ясноголове*

Вірші не потрібні нікому

Та Бог у них душу несе

Мають жагу правічну

Мають снагу незникому

Мають – і все... (І. Драч).

У цій поезії І. Драч свідомо уникає будь-якої пунктуації, крім тире. Обрана митцем стратегія – це і своєрідна гра з читачем, і вдала спроба розширити палітру виражальних можливостей досить універсального розділового знака. Тут тире не лише логічно виділяє, увиразнює наступні фрагменти, але набуває особливого статусу й актуалізує свій функційно-стилістичний потенціал передусім як структурно значущий засіб, що об'єднує строфи в макроконтексті вірша.

Отож, у цілому відкрита, не замкнена система поетичного мовлення сприяє розширенню функцій розділових знаків і вживанню їх як спеціальних засобів авторського самовираження. Пунктуація, взаємодіючи в тексті з іншими ресурсами мови, набуває стилістичної маркованості та посилює вплив на читача саме завдяки незвичному використанню, відмінному від загальноприйнятого, регламентованого літературною нормою. Розмаїття таких модифікованих конструкцій варто розглядати як результат новітніх процесів, що їх демонструє сучасна художня практика.

ЛІТЕРАТУРА:

Ачилова В. П. Особливості пунктуації в текстах різних стилів. Синтаксис і пунктуація української мови : навч. посіб. Сімферополь : АРІАЛ, 2013. С. 125–126.

Гуйванюк Н. Новітні тенденції в українській пунктуації та проблеми авторської пунктуації. Слово – речення – текст. Чернівці, 2009. С. 486–492.

Загнітко А. П. Синтаксична поетика Івана Драча (штрихи до творчої манери). Функціонально-комунікативні вияви граматичних одиниць : зб. наук. праць. К., 1997. С. 152–157.

Загнітко А. П. Теоретична граматика української мови. Синтаксис : монографія. Донецьк : ДонНУ, 2001. 662 с.

Орехова Н. М. Про стилістичний потенціал пунктуації. Мовознавство. 1979. № 1. С. 66–68.

Ричагівська Ю. Є. Стилістичні параметри складного речення в поетичному мовленні. Дискусійні питання мовознавства в контексті сучасних наукових парадигм : монографія / за ред. Г. М. Вокальчук, Н. М. Совтис. Рівне – Острог, 2020. С. 229–280.

Український правопис. Харків : Фоліо, 2019. 348 с.

Шульжук К. Ф. Особливості пунктуації в текстах різного функціонального призначення. Синтаксис української мови : підручник [2-ге вид., доп.]. К. : ВЦ «Академія», 2010. С. 386–388.

*Ірина Самборська
(м.Рівне, Україна)*

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ЗНАЧЕННЯ СЛОВА

Для сучасної лінгвістики все більш актуальною стає проблема функціонування одиниць і категорій мови не в аспекті їх системно-структурної організації, а в психокогнітивному вимірі живої комунікації, внаслідок чого все частіше у науковому лінгвістичному обігу з'являються нові трактування традиційних понять. Тому антропоцентризм як один з основних принципів сучасної лінгвістики наклав відбиток і на визначення поняття мовного значення. Проблема значення у його відношенні до позамовної дійсності та інших значень у лексико-семантичній системі мови, особливості формування значення та його функціонування в мовній свідомості індивіда на сьогоднішній день залишаються у низці основних проблем когнітивної семантики.

З'ясувати сутність нових підходів до вивчення значення слова і є *метою даної розвідки*.

У сучасній лінгвістиці вирізняють кілька форм існування значень:

- 1) мовне значення (вербальне, знакове, символічне), що формується на «чуттєвій основі мови як системи специфічних квазіоб'єктів (знаків)» (Залевская, 2005: 56). Тут значення спроектовано на слово чи інший знак, «приписано йому». Це дозволяє не тільки відокремити саме значення від конкретної ситуації, а й здійснювати з ним операції як із «зовнішньою» даністю;
- 2) предметне значення, яке існує на чуттєвій основі перцептивного образу. На відміну від мовного предметне значення передбачає обов'язкову присутність реального предмета насправді або в уявній формі;
- 3) рольове значення, що існує на чуттєвій основі компонентів самої дійсності (наприклад, соціальні норми та соціальні ролі).

Багато лінгвістів розрізняють значення слова та поняття. Так, під лексичним значенням слова М. І. Філон, О. С. Хомік розуміють «реалізацію поняття засобами певної мовної системи, що супроводжується додатковою характеристикою, яка відображає супутні уявлення, а також емоційним та стилістичним забарвленням слова» (Філон, Хомік, 2010: 45). Лінгвісти розмежовують значення та поняття на наступних підставах.

1. Якщо значення – це категорія лінгвістична та національно специфічна, то поняття – категорія логічна та міжнаціональна. Виникнення та існування поняття неможливе без слова, але далеко не кожне слово має у своїй основі поняття, а значення є у кожного слова. Наприклад, імена власні, займенники та вигукки мають значення, але не виражають понять.
2. Поняття немає емоційного забарвлення, а значення має. Наприклад, значення слова «писака» містить у собі більше, ніж просто вказівку на письменника, який працює заради грошей.
3. Одне поняття може бути виражено стійким словосполученням; багатозначне слово, у свою чергою, є форма існування не одиничного поняття, а цілої групи понять, пов'язаних між собою через реальний зв'язок або подібність відповідних явищ об'єктивної дійсності.

4. Лексичне значення слова існує у нерозривному зв'язку з певним колом граматичних значень, а поняття такого зв'язку не виявляє (Філон, Хомік, 2010).

Значення ширше поняття, оскільки включає оціночний та інші компоненти. Проте значення вужче за поняття у тому сенсі, що включає лише різні риси об'єктів, тоді як поняття охоплює їх більш глибокі та суттєві сторони.

У сучасній лінгвістиці розрізняються і поняття «значення» та «смысл». Так, О. О. Селіванова, узагальнивши розглянуті нею підходи до значення і смислу, пропонує тлумачення значення «як конвенційно закріпленої за певною мовною формою інформації, набутої на підставі колективного й індивідуального пізнавального та мовного досвіду носіїв мови, що в мовленні репрезентує відповідний фрагмент, актуальний для конситуаційного оточення». На її ж думку, «смысл відрізняється від значення особистісним інформаційним додатком, що формується в окремої людини в результаті її життєдіяльності. Смысл актуалізується при сприйнятті мовного знаку: від слова до тексту – і має дифузний, розмитий характер» (Селіванова, 2008: 84-85).

Саме в межах антропоцентричної парадигми перед дослідниками дедалі частіше постає питання необхідності розрізняти значення та його знання індивідом. Існування, з одного боку, об'єктивного знання (того, що «носії відповідної мови повинні (за домовленістю) розуміти під тим чи іншим словом» (Залевская, 2005: 64), а з іншого – того, «що забезпечує співвідношення загальносистемного значення з індивідуальною картиною світу, тобто переживання слова як зрозумілого, встановлення його значення «для самого себе» » (Залевская, 2005: 65), наштовхує на думку про існування різних видів значення.

Так, Й. А. Стернін, розвиваючи теорію О.О.Потебні про «подальше» (словникове) і «найближче» (дане носієм мови) значення в рамках сучасної психолінгвістики, вважає за доцільне говорити про наявність двох типів лексичного значення: лексикографічного (системного) та психологічно реального. О. О. Залевська виділяє загальносистемне та психологічне значення.

О. М. Леонт'єв вводить поняття усвідомлюваного об'єктивного значення та «особистісного смислу» – значення для суб'єкта. Деякі лінгвісти також свідчать про існування іншого, відмінного від того, що традиційно розглядається в лінгвістиці, типу значення, використовуючи при цьому такі терміни, як, наприклад, «асоціативне значення». У психолінгвістиці термін «асоціативне значення» пов'язують з ім'ям Дж. Діза та визначають як потенційний розподіл асоціацій на певне слово-стимул (Залевская, 2005: 114).

Тому очевидним є той факт, що найближче (за О. О. Потебнею), психологічно реальне (за Й. А. Стерніним) або психологічне (за О. О. Залевською) значення не збігається із словниковою дефініцією, і, якщо слово активно використовується, то трактування, дане носіями мови, буде ширше лексикографічного. Таким чином, власне значенням є лише подальше, лексикографічне. А найближче, психологічно реальне значення є результатом взаємодії читацької свідомості із словниковим значенням і контекстом, і в такому розумінні є, по суті, смислом.

Загальносистемне (або лексикографічне) значення зафіксовано у словниках. Воно формулюється лексикографами відповідно до принципів редукціонізму (мінімум ознак, включених до значення). Довгий час вважалося, що загальносистемне значення окреслює той семантичний обсяг, у якому розуміють і вживають це слово більшість носіїв мови. Однак численні експериментальні дослідження останніх років довели, що це не так.

У комунікативній свідомості носія мови загальносистемне та психологічне значення, як правило, не збігаються. Причому в мовній свідомості представників різних гендерних, вікових, професійних груп можуть бути продемонстровані явні відмінності у структурі значень тих самих слів. Психологічне значення виявляється лише експериментально. На відміну від системного психологічне значення має національну, соціально-культурну специфіку.

Психологічне значення – це «упорядкована єдність всіх семантичних компонентів, які пов'язані з даною звуковою оболонкою у свідомості носіїв

мови. Це той обсяг семантичних компонентів, який актуалізує ізольовано взяте слово у свідомості носіїв мови, в єдності всіх семантичних ознак, що утворюють його, – більш і менш яскравих, ядерних і периферійних» (Стернин, 2006: 171-172).

Нині термін «психологічне значення» використовується для вирішення таких завдань, як дослідження семантичних складових концептів, аналіз мовної свідомості, вивчення комунікативного потенціалу особистості тощо.

Лексичне значення є своєрідним відбитком культурно-антропологічного стану мовного суспільства. Динамічна природа суспільства зумовлює динамічну природу мови, а отже, і значення. Проблема зміни значень в історії мови та суспільства також здавна привертає увагу лінгвістів. Нині проблема розвитку значення слова розробляється з погляду двох напрямів: лінгвістичного та психолінгвістичного.

Лінгвістичний підхід, що реалізується в основному в роботах, виконаних у галузі порівняльного мовознавства, етимології, лексикографії, наголошує на діяхронічних семантичних змінах мовної системи у ході історичного розвитку суспільства. В рамках лінгвістичного підходу став розвиватися новий напрямок, який передбачає синхронно-діяхронічний опис мови, в якому кожен існуючий синхронічний зв'язок отримав би діяхронічну інтерпретацію.

Психолінгвістичний підхід передбачає вивчення динамічних аспектів семантики в сукупності з процесами та продуктами, пов'язаними зі становленням та функціонуванням значень у індивіда, іншими словами, ставить своїм завданням дослідження процесу зміни значення в індивідуальній свідомості людини в процесі її дорослішання. Вивчення розвитку значення слова як надбання свідомості індивіда стало великим кроком у розумінні та вирішенні проблем, пов'язаних із мовленнєвою діяльністю індивіда та організацією внутрішнього лексикону людини.

Таким чином, проблеми, що стосуються процесів формування мовної здібності та особливостей мовної діяльності в онтогенезі, відображені у роботах багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників. Проте вивчення процесу

формування значення слова та специфіки його розвитку в індивідуальній свідомості в процесі дорослішання людини відокремлюється в окремий пріоритетний напрямок лінгвістичних досліджень. Одним з основних завдань таких робіт є виявлення семантичних змін, яких зазнає слово у ході загальнопсихічного становлення індивіда, та пошук універсальних закономірностей цього процесу. З'ясувавши на теоретичному рівні етапи процесу формування значення, педагоги-практики зможуть значно покращити, а головне, прискорити цей процес. Це може не лише докорінно змінити процес навчання іноземних мов, а й суттєво вплинути на корекцію оволодіння рідною мовою. Однак виходячи зі складності та комплексності проблеми, її вирішення може здійснитися лише у межах міждисциплінарних досліджень, насамперед психолінгвістичних.

ЛІТЕРАТУРА:

Залевская А. А. Слово в лексиконе человека: психолингвистическое исследование. Воронеж: Воронеж. ун-т, 2005. 202 с.

Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підручник. Полтава: Довкілля, К, 2008. 711 с.

Стернин И. А. Значение в языковом сознании: специфика описания. *Вопросы психолингвистики*. 2006. №4. С. 171–179.

Філон М. І., Хомік О. Є. Сучасна українська мова. Лексикологія. Частина 1: навчальний посібник. Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2010. 271 с.

*Ірина Самборська,
Наталія Вовчук,
(Рівне, Україна)*

ЛЕКСИЧНА КОНОТАЦІЯ ТА ЇЇ РОЛЬ У МІЖКУЛЬТУРНІЙ КОМУНІКАЦІЇ

У процесі спілкування основним засобом вираження понять і концептів, у якому закріплюється і передається інформація, є слово. Відомо, що слово, актуалізуючись у мовленні, реалізує, крім своїх прямих і переносних значень, ще й потенційну енергію бути вираженням або відображенням побічних,

асоціативно пов'язаних з ним образів, почуттів, ідей. Ця потенційна енергія і є та основа, на якій виникає конотація – така семантична сутність, яка, «об'єднуючи в собі емоційно, оцінно та стилістично орієнтовані сигнали як компоненти смислу /узуальні або створювані в тексті/, надає прагматичного ефекту висловлюванню...» (Манакін, 2012: 102).

Особливого значення така властивість слова набуває у процесі міжкультурної комунікації, що являє собою особливу форму комунікації двох або більше представників різних культур, в ході якої необхідно враховувати особливості національного характеру комунікантів, специфіку їхнього емоційного складу, національно-специфічні особливості мислення. Конотація безпосередньо пов'язана з національною культурою, оскільки формується в певному національно-мовному середовищі, де основним чинником, що впливає на смисловий ореол слова, є, як вже зазначалося, прагматика мовців.

Попри значну кількість запропонованих ученими визначень конотації як багатоаспектного явища (напр., І.В. Арнольд, Й.А. Стерніна, В.М. Телії, Ю.Д. Апресяна та ін.), і на сьогодні немає єдиного розуміння сутності цього феномену. Проте, на думку Л. Блумфільда, у працях якого термін “конотація” вперше отримує лінгвістичний статус, кожна мовна форма має своє емоційне забарвлення, характерне для певного мовленнєвого колективу. У такому ж ключі розуміє конотацію і сучасна українська дослідниця О.О. Селіванова, яка визначає її як «додатковий компонент значення мовної одиниці, що доповнює її предметно-логічний зміст *суб'єктивними відтінками* оцінки, емоційності, експресивності, функціонально-стилістичної забарвленості, а також відтінками, зумовленими *соціальними, ідеологічними, культурними, ситуаційними аспектами комунікації*» (Селіванова, 2006: 249). Вона описує конотацію з трьох ключових позицій сучасної семіології, до яких належать: 1) розгляд конотації як додаткового системно-зумовленого складника значення, що містить оцінний, емотивний, експресивний та функціонально-стилістичний компоненти; 2) звуження поняття конотації до елементів змісту, які не входять до словникового значення слова, проте обумовлені *культурними стереотипами та додаються*

безпосередньо у мовленні, і до яких належать асоціативні, контекстуальні, прагматичні та емотивні (семантична асоціація); 3) виокремлення в рамках конотації ситуаційно-психологічного, соціально-лінгвістичного, власне лінгвістичного, ідеологічного тощо аспектів (виділено нами – Н.В., І.С.) (Селіванова, 2006: 249).

Переважно конотативне значення розглядається у традиційній схемі “денотат : конотат”, де денотат – це предметно-логічне значення слова, а конотат – різноманітні емоційні, оцінні, стилістичні, суб’єктивні та інші моменти, що накладаються на це предметно-логічне значення. При цьому конотативні ознаки, по-перше, протиставляються денотативним за своїм змістом, а по-друге, по відношенню до денотату є вторинними, додатковими, факультативними. На нашу думку, значно більший інтерес представляє та думка, за якою конотативний компонент значення мовної одиниці є рівноправним компонентом її семантичної структури, оскільки розуміння, оцінка та переживання відбувається одночасно із називанням об’єкта оцінки. Така точка зору узгоджується з думкою лінгвістів у тому, що при дослідженні різних сторін слова, його функціональних характеристик тощо необхідно брати до уваги той факт, що, будучи засобом комунікації, мова служить у той же час і засобом вираження особистого, суб’єктивного ставлення індивіда до предмета висловлювання та ситуації, його почуттів та емоцій; мова є і засобом емоційного впливу на слухача. Таку властивість мови особливо важливо враховувати у процесі міжкультурного спілкування.

Обговорюючи феномен конотації, лінгвісти визнають зв’язок конотації з емоційно-оцінно-експресивною інформацією. Конотативне значення слова закріплюється історичним та мовленнєвим розвитком мови.

Польська дослідниця Данута Будняк, аналізуючи індивідуальне мовлення росіян, поляків та українців, звертає увагу на види конотації в мовленні та їхню конотативну естетику (*Słowo i tekst*, 2011).

Якщо уявити конотацію по відношенню до нейтральної літературної лексики, то з одного боку будуть знаходитися «позитивні» конотації, які

покращують мовлення (такі, які протиставлені зниженому стилю мовлення), а з іншого – такі, які протиставлені літературному вжитку, та, на відміну від перших, ніби роблять мовлення «гіршим».

Покращувати мовлення можна в різній мірі: від використання конотації нових, «престижних» та актуальних чи експресивних слів до використання евфемізмів, тобто тропів, які знаходяться в непрямому, прихованому, ввічливому, пом'якшуючому позначенні певного предмета чи явища: «*Гривні знову тісно в коридорі...*» (Słowo i tekst, 2011).

Конотація евфемістичності – це спосіб покращення мовлення, коли той, хто говорить, використовує заміну слова та мовне суспільство сприймає цю заміну. Конотація, таким чином, набуває суспільного статусу, тому що вона сприяє естетичній цінності мовлення і, як результат, – дієвості міжособистісного спілкування.

Між розмовним стилем та конотацією жаргонності існують інші види конотації, які «псують» літературну мову з різною мірою інтенсивності. Це категорії діалектності та пейоративності. Мовне суспільство приймає чи відштовхує мовні вираження цих категорій в залежності від ступеню дисонансу, що вноситься ними в комунікацію.

Так, естетична якість мовлення виявляється в конотації іронічності, проте така конотація може бути вкладена в слова суб'єктивно і її не завжди можна відтворити в окремих зворотах: *Медіакратія, запакована в сучасні розважальні обгортки і підконтрольна «міністерству правди»* (Słowo i tekst, 2011).

Побудові стилістично повноцінного мовлення сприяють книжні конотації, конотації термінологічності, запозиченості, новизни.

Зазначена вище конотація пейоративності – такий ступінь зниження стилю мовлення, коли конотативні слова вирізняються на фоні літературного розмовного мовлення своєю розкутістю та помітною фамільярністю. Між тим, конотація розмовності та пейоративності – це два етапи (що знаходяться

поряд), які об'єднані спільним поняттям фамільярності, ступінь якої іноді важко уявити.

Поєднуючи у собі «неправильність» та цінність, конотація вносить у нейтральне літературне мовлення легку стилістичну пістрявість, а в свідомість тих, хто говорить, – пошвавлення. І саме в цьому – суть конотації як мовного та психологічного явища, і в цьому його естетична цінність.

Як відомо, конотація безпосередньо пов'язана з національною культурою, оскільки формується в певному національно-мовному середовищі, де основним чинником, що впливає на смисловий ореол слова, є прагматика мовців.

Українська дослідниця Архангельська А.М., говорячи про чинники та стимули фемінізації назв осіб жіночої статі в контексті загальних процесів мовної та соціальної динаміки сьогодення, звертається до проблем комунікативного етикету в українській та чеській мовах. Говорячи про чеських мовців, дослідниця зазначає, що *«чехи далеко не відразу мовні позначення жінки «шукають чи витворюють», а якщо й витворюють, то довго дискутують, зважують, наскільки вони відповідають системі чеської мови, її «духу» та мовній традиції»* (Архангельська, 2019: 338).

І наводить ряд прикладів, які вказують на конотацію новітніх найменувань осіб жіночої статі в українській мові: *«Якби Ви мали намір висловитися про жінку в НЕСХВАЛЬНОМУ, зневажливому, принизливому або іронічно-глузливому контексті, яким словам Ви віддали б перевагу, називаючи жінку-директора? Тут найбільш рейтинговими для **несхвального** контексту із запропонованого ряду *директор, директорка, директориня, директориця, директореса, директорша, директориха та директорова* виявилися **директорша, директориха, директориця та директорка** (Архангельська, 2019: 269). Тут можна, очевидно, говорити про конотації розмовності та пейоративності. Чи сприйме мовне суспільство саме такі фемінативи, зважаючи на те, що мовне суспільство, як зазначалося вище, приймає або заперечує мовні*

вираження цих категорій в залежності від ступеню дисонансу, що вноситься ними в комунікацію?

Знання та розуміння додаткових смислових відтінків є джерелом виявлення лінгвокультурної специфіки.

Таким чином, конотація як додаткове значення, забарвленість слова являє собою його асоціативний смисл, супутні семантичні та стилістичні відтінки, які нашаровуються на основне значення, слугують для вираження різного роду експресивно-емоційно-оцінних обертонів та можуть надавати висловлюванню невимушеності, фамільярності тощо, що важливо враховувати у процесі міжмовного та міжкультурного спілкування.

ЛІТЕРАТУРА:

Архангельська А. *Femina cognita*. Українська жінка у слові й словнику. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2019. 440 с.

Манакін В.М. Мова і міжкультурна комунікація: навч. посіб. К.: ВЦ «Академія», 2012. 288 с.

Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля, 2006. 711 с.

Słowo i tekst. Tom 3: *Mentalność etniczna i kulturowa* Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego Katowice 2011

*Антоніна Семенюк
(Луцьк, Україна)*

МОВНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ПЕРЕКЛАДУ

Суть перекладу полягає у створенні цільового тексту максимально наближеного до тексту оригіналу з точки зору семантики, структури та потенційного впливу на його споживача. Основною проблемою у цьому зв'язку є та, що між мовами оригіналу та перекладу не завжди можна знайти мовні паралелі – однакові моделі на рівні слова, словосполучення чи речення через морфологічні, синтаксичні та стилістичні особливості обох мов. **Актуальність** нашого дослідження визначається тим, що для адекватного відтворення змісту

іншомовного тексту перекладачі вдаються до різноманітних трансформацій, які є у фокусі досліджень сучасного перекладознавства. Журавель Т. В., Н. І. Хайдарі визначають 1) трансформації на компонентному рівні семантичної валентності у разі застосування різного роду заміни; 2) трансформації, що здійснюються на референціальному рівні, 3) трансформації на стилістичному рівні: компресія і розширення (Журавель та Хайдарі, 2015: 148–150). О. О. Селіванова (2012) розглядає лексичні, граматичні, стилістичні перекладацькі трансформації.

У перекладознавстві наявні різні класифікації трансформацій. Найбільш загальним є поділ трансформацій на перестановки, додавання, заміни й опущення. У залежності від характеру одиниць мови оригіналу перекладацькі трансформації диференціюють на стилістичні, морфологічні, синтаксичні, семантичні, лексичні та граматичні. Суть стилістичних трансформацій – зміна стилістичного забарвлення одиниці, що підлягає перекладу. Трансформації одного виду є поодинокими, у той час як одночасно можуть мати місце дві і більше різнопланових трансформацій, що обумовлює складні комплексні трансформації, і спричиняє розмаїття їх визначень та труднощі у класифікації й перекладі.

Морфологічні трансформації – заміна однієї частини мови у вихідному тексті однією або декількома частинами мови у цільовому. Суть синтаксичних трансформацій полягає у зміні синтаксичних функцій слів та словосполучень. Семантичні трансформації здійснюються на основі різноманітних причинно-наслідкових зв'язків, що існують між елементами тих ситуацій, що описуються.

Лексичні трансформації є відхиленням від прямих словникових відповідників та виникають, головним чином тому, що об'єм значень лексичних одиниць вихідної та цільової мов не співпадає. Суть лексичних трансформацій полягає в заміні окремих лексичних одиниць (слів і стійких словосполучень) вихідної мови лексичними одиницями мови перекладу, які не є їх словниковими еквівалентами тобто такі, що мають інше значення, ніж одиниці вихідної мови. Граматичні трансформації полягають у перетворенні

структури речення у процесі перекладу згідно з нормами мови перекладу. Трансформація може бути повною або частковою залежно від того, чи змінюється структура речення повністю або частково.

Адекватність і цілісність – два головних чинники, які повинен враховувати перекладач під час перекладу оригінального тексту, тому важливим є вмiле застосуваннi необхідних перекладацьких трансформацій для того, щоб цiльовий текст якнайточнiше передавав всю iнформацiю, що мiститься в тексті оригіналу, дотримуючись вiдповiдних норм мови перекладу. Перекладацькi трансформацiї в «чистому виглядi» зустрiчаються нечасто, тому iх застосування – це творчий процес, пов'язаний з глибоким розумiнням значення тексту однiєї мови та вiльним володiнням засобами виразностi iншої.

ЛІТЕРАТУРА:

Журавель Т. В., Хайдарі Н. І. Поняття перекладацьких трансформацій та проблема їх класифікації. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія: Філологія. 2015. Вип. 19, Т. 2. С. 148–150.

Селіванова О. О. Проблема диференціації перекладацьких трансформацій. *Нова філологія*. 2012. № 50. С. 201–208.

*Бретіслава Синевич
(Рівне, Україна)*

ОСОБЛИВОСТІ СВІТОВІДЧУТТЯ В ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОМУ СЕРЕДОВИЩІ УКРАЇНСЬКОГО ЗАРУБІЖЖЯ 20-30 РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

Мистецтво як важливий структурний елемент культури передбачає національний характер самого мистецтва. Фундаментальне філософське обґрунтування мистецтва (і зокрема літератури) як фактор національної тотожності дав німецький філософ Мартін Гайдеггер. Художній літературний твір має націотворчий смисловий потенціал, оскільки виражає істину національного буття.

У вітчизняному і зарубіжному літературознавстві особливості літературознавчого дискурсу українського зарубіжжя періоду 20-30 років ХХ століття цікавили таких дослідників як М.Ільницького, Т. Салигу, М.Наєнка, Ю.Коваліва, Г.Грабовича, Ю.Шереха та інших.

Метою дослідження є окреслення дискурсивних стратегій розвитку національного мистецтва в літературно-критичному середовищі українського зарубіжжя періоду 20-30 років ХХ століття.

Історико-культурна ситуація міжвоєнного періоду в середовищі українського зарубіжжя породила гострі протистояння між представниками різних ідеологічних та естетичних орієнтацій. Протистояння кризи людського і національного духу супроводжувалася докорінною переорієнтацією ідейної та естетичної платформи. Дослідник Ільницький М. так характеризує даний період: *«Якщо в статтях Д.Донцов та О.Бабія декларується культ сили і влади, дух пориву в боротьбі за національні ідеали, то в Г.Костельника переважає пафос християнсько-етичний..., В.Бобинський бачив завдання літератури у поверненні до національних джерел, Д.Донцов – у поезиці експресіонізму»* (Ільницький М., 1998). Пошук шляхів протистояння кризи людського й національного духу сприяв переорієнтації ідейної та естетичної платформи мистецтва. Основні напрямки подальшого розвитку літератури знайшли літературознавчо-теоретичне обґрунтування. В еміграційному середовищі міжвоєнного двадцятиліття «вісниківство» відіграло важливу роль у розвитку української літератури, в продовженні діалогу між західним світом та великою Україною. Трансформація національної ідеї через поезію, публіцистику, есеїстику, літературознавство викликана бажанням творити «національну духовність», що в результаті мала б привести до самостійної державності. Самопосвята національній справі, сильно розвинутий інстинкт відродження, національна самосвідомість – усе це сприяло збереженню національної ідентичності української людини і культури.

Показовою для даного періоду є літературознавча діяльність М.Рудницького, Б.І.Антонича, Є.-Ю.Пеленського, О.Бабія, Л.Білецького. Для

М.Рудницького незрозумілою була органічність у розумінні єдності мистецького й громадянського обов'язку. Б.-І.Антонич переконаний, що суспільна, релігійна, політична ідея не суперечить вартостям мистецького твору, а посилює їх. Є.-Ю.Пеленський – автор есе-досліджень, літературознавчих розвідок не зводив функції літератури до національної ідеї, як це робив Д.Донцов, а характеризував літературний процес через призму творчої індивідуальності з утвердженням нових стильових прикмет, проте не сформував теоретичної доктрини. Д.Донцов розгорнув концепцію літератури, яка ґрунтується на засадах бергсонівського інтуїтивізму та німецького експресіонізму. Характеризуючи основні етапи розвитку теоретичної думки у праці «Основи української літературно-наукової критики», Л.Білецький досліджує теорію інтерпретації літературного твору з національних позицій і носить синтетичний характер. Процес усунення комплексу меншовартості, повернення віри у себе; виховання нової національної людини в українській культурній самосвідомості проходить через актуалізацію минулого, що збереглося в колективній пам'яті і сприймалося як власна доля. Саме умови колоніального існування зумовили патріархальну орієнтацію, на якій була заснована ідея культурної національної автономності. *«Підставою національно-культурного розвитку, – вважає Т.Гундорова, – стала теорія ідентичності і цілісності культури щодо певного культурного коду, який зашифрувала традиція... Національна ідея асоціюється не стільки зі свободою творення нового й відштовхування від старого, скільки із відновленням минулого, збереженням та інтегруванням традиційного»* (Гундорова Т., 1996).

Культурно-історична ситуація породжувала загальну атмосферу протистоянь не лише між представниками різних ідеологічних орієнтацій, а й прихильниками певної стильової орієнтації. Специфіка доби полягала у тому, що це була доба глобально-історичних катаклізмів і рішучих змін в усіх ділянках людського буття, доба між двома світовими війнами, доба політичного переділу світу.

ЛІТЕРАТУРА:

Ільницький М. *Критики і критерії. Літературно-критична думка в Західній Україні 20-30 років ХХ століття*, Львів: ВНТЛ, 1998. 148с.

Гундорова Т. *Дискурсія українського модерну. Постмодерна інтерпретація*: Дис. докт. філолог. наук: 10.01.01; 10.01.06/ НАН України, Інститут літератури ім. Т.Г. Шевченка. К, 1996. 373с.

*Віта Стернічук,
Діана Ковальчук,
(Луцьк, Україна)*

МОДАЛЬНІСТЬ ЯК ФОРМА ПРЕДСТАВЛЕННЯ АВТОРСЬКОГО «Я» В ТЕКСТІ

Теорія модальності широко застосовується у багатьох галузях науки, починаючи з філософії і закінчуючи лінгвістикою та наратологією. У наративному дискурсі модальність прийнято розглядати (за Ж. Женеттом) як категорію «голосів». Мова йде про авторську позицію в тексті та форми її прояву. Учень Канта В. Т. Круг пояснює явище модальності «відношенням предмета до думаючого суб'єкта» та представляє трьохступеневе її співвідношення: суб'єкт, об'єкт та представлення об'єкта в суб'єкті. Окрім цього, «відношення предмета до думаючого суб'єкта» регулюється, у свою чергу, ще трьома основними поняттями: Можливістю, Необхідністю та Ймовірністю (Kim, 2005: 8).

Логіка модальності передбачає операторів, що перетворюють авторську сентенцію на вислів, який є або ж достовірним, або фальшивим. Звідси й логічний ланцюжок припущень: або здогадатися, або переконати, або ж знати.

Модальність у літературному творі тісно пов'язана із наративною ситуацією, а саме формою представлення авторського «Я» в тексті. Автор може з'являтися в тексті *mit Leib* («у власному тілі») або ж *ohne Leib* (Ф. Штанцель); при такому перфоменсі будуть відігравати роль ступінь спорідненості автора з

потенційною оповіддю, міра його втручання та приналежності до розказаних подій.

Розглядаючи модальність за категорією голосів, потрібно відзначити, що у творах можуть об'єднуватися два голоси. Таке «двоголосся» відображає, з одного боку, автора-оповідача (*Genossen Schriftsteller*), з іншого – спогади головного персонажа від третьої особи.

У монографії літературознавця Є. С. Кіма «Модальність як категорія сучасної оповіді» (2005) наголошується на тому, що завдяки модальності мова персонажів (*Figurenrede*) перетворюється у мову автора (*Erzählerrede*). Автор, звичайно, може погоджуватися з думкою персонажів, однак їхні стилі обов'язково потрібно диференціювати (Kim, 2005).

Складна форма оповіді письменника Йонсона певною мірою пов'язана з навіюваннями, тенденціями постмодерної доби. Різні авторські прояви в тексті є реакцією на «смерть автора». Тут варто було б зазначити, що тяжіння до самомаскування є свідомим авторським вибором, котрий слугує новою стратегією самопрезентації, яку літературознавець О. В. Рекут назвала «свідомим обранням автофікціоналізації як стратегії оповіді: бажанням розповісти правду про себе, демаскуючи її образом персонажа Іншого (замаскована під автофікціалізацію автобіографія)» (Рекут, 2009: 5).

Отже, щоб налагодити зв'язок із читачем, автор перетворюється у наративну істанцію, яка, за М. Шеффелем, отримала назву *Selbstreflektion* (саморефлексія). Аналізуючи німецькомовні твори від Просвітництва до сьогодення, літературознавець відзначив, що феномен саморефлексії є типовим явищем сучасної літератури та вагомою ознакою літератури постмодернізму. Іншими словами, саморефлексія – це самовідзеркалення, самоспостереження. Цей процес у Йонсона пов'язаний із реконструкцією минулого. *Genosse Schriftsteller* / товариш письменник та персонажі твору визначаються вірогідністю, правдивістю ними ж висловлених фактів, застосовуючи потенційні складові модальності: іронію, коментар, критику.

ЛІТЕРАТУРА:

Рекут О. В. Автофікціоналізація як стратегія оповіді в італійському жіночому романі 80-90 рр. XX століття : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.01.04. л-ра зарубіж. країн / Рекут Олександра Василівна; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. К., 2009. 20 с.

Kim Y. Modalität als Kategorie des modernen Erzählens / Yeon-Soo Kim. Münster : Lit. Verlag, 2005. 413 S.

*Галина Тригуб
(Луцьк, Україна)*

ОСОБЛИВОСТІ МЕДИЧНИХ ТЕКСТІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Досягнення у галузі медицини, а саме виникнення нових способів діагностики та лікування, обладнання та інструментарію, операцій, а також зростання кількості нових наукових медичних праць, практик і досліджень, інтенсифікація міжнародного обміну досвідом і знаннями значно вплинули на збагачення медичної лексики та зацікавленість медичною літературою та її перекладом в цілому.

Медичний текст належить до науково-технічного стилю та є спеціалізованою медичною публікацією або текстом приватного характеру, зміст якого безпосередньо пов'язаний з питаннями здоров'я людини. Специфіка наукових медичних текстів полягає в їх призначенні для вузького кола фахівців в області медицини.

Серед видів медичних текстів виокремлюють: медична документація (епікризи, виписки, історії хвороби, результати лабораторних та інструментальних обстежень, протоколи операцій, висновки фахівців); документація з клінічних досліджень лікарських препаратів (договір про проведення клінічного дослідження, протокол дослідження, брошура дослідження, форма обізнаної згоди, індивідуальна реєстраційна картка); фармацевтична документація (анотація лікарських препаратів, листки-вкладиші, інформація для лікарів і пацієнтів, документація з контролю якості); документація до медичного устаткування й інструментарію (інструкції з

експлуатації, посібники, описи, рекламні матеріали, каталоги, презентації); сайти з медицини, фармації, клінічних випробувань, медичного устаткування й інструментарію; науково-популярна література з медицини; наукова медична література (наукові статті, матеріали конференцій, огляди, автореферати, дисертації, монографії, довідники, посібники, навчальні посібники для лікарів і студентів медичних вузів (Фоміна, 2013).

Медичний текст вирізняється серед інших стилів клішованими та жорсткими формами, імперсональністю, об'єктивністю, логічністю, точністю та чіткістю формулювання інформації із застосуванням конкретної медичної термінології. Ці характеристики визначають добір лексичних засобів, структурування тексту, логічні зв'язки всередині англомовного тексту. Такий підхід запобігає неточній діагностиці, хибному розумінню наукових досягнень в царині медицини. Саме тому переклад медичних текстів вважається одним з найбільш важких і відповідальних видів перекладу (Лобанова, 2019).

Процес перекладу медичних текстів відбувається на різних рівнях мови, зокрема, лексичному, граматичному та стилістичному.

Медичні тексти відзначаються специфічними синтаксичними структурами, стійкими виразами, іменниковими конструкціями, а також змістовністю щодо оформлення думки. Тексти медичного спрямування характеризуються суворим, одноманітним, практично позбавленим будь-якої експресивності стилем наукового викладу з використанням термінології і скорочень. Їх метою є обмін досвідом й оприлюднення даних досліджень.

Серед важливих характеристик медичних текстів слід зазначити їх термінологічну насиченість, інтернаціоналізований характер медичної термінології, що зумовлюється її збагаченням лексикою греко-латинського походження та її деривативами. Однією з характерних рис медичних текстів є наявність омонімів (слів, які однаково звучать та пишуться, але мають різне значення), паронімів (слів, досить близьких за звуковим складом і звучанням, але різних за значенням).

Характерними ознаками аналізованих текстів є численні медичні аббревіатури та акроніми, вживання фразеологічних одиниць, метафор тощо.

Таким чином, під час перекладу англомовних медичних текстів перекладач повинен брати до уваги їх основні властивості з метою запобігання помилок, неточності та некоректності інформації. Оскільки навіть незначна помилка у перекладі може вартувати людського життя.

ЛІТЕРАТУРА:

Лобанова В. В. Деякі проблеми перекладу англійських медичних текстів українською мовою. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Сер. : Філологія. 2019. № 39 том 2. С.53–55.

Фоміна Л. В. Медичний переклад – різновид науково-технічного перекладу. Л. В. Фоміна, О. В. Калініченко, Т. В. Скорбач. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД* : матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. Переяслав-Хмельницький, 2013. С. 324–325.

*Наталія Шульжук
(Рівне, Україна)*

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕМОТИВНОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Постановка проблеми. «Гуманізація мовознавства» (Кочерган, 2003) наприкінці ХХ ст. визначила актуальні вектори лінгвістичних досліджень у контексті когнітивно-дискурсної наукової парадигми, однією з базових настанов якої є лінгвістичний експансіонізм. Останній визначив різноаспектне вивчення мовної особистості, успішність соціалізації якої значною мірою залежить від здатності до ефективної комунікації. Саме тому з-поміж загальних компетенцій будь-якої освітньо-професійної програми у ЗВО пріоритетною визначена комунікативна.

Процес формування мовної особистості, здатної до ефективної комунікації, не одне десятиліття перебуває у центрі уваги науковців: її рівневу структуру схарактеризував Ю. Караулов (Караулов, 1987), шляхи формування мовної особистості педагога закладено в концепцію мовної освіти в Україні (Єрмоленко, Мацько, 1994), мовна особистість філолога – предмет наукових пошуків таких учених, як Л. Паламар, О. Головенко, Т. Симоненко, Л. Стасів, Н. Янчук, В. Мельничайко, Н. Остапенко, О. Семенов, М. Пентилюк та ін. Професійні вимоги до вчителя-філолога сформулювала О. Семенов (Семенов, 2001). Однак викінченої інтерпретації визначена проблема і досі не набула, тому залишається актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання проблеми. Структура комунікативної компетенції (мовна, мовленнєва, предметна, прагматична), представлена у «Словнику-довіднику з української лінгводидактики» (Пентилюк, 2003), дозволяє констатувати, що наявність знань з мови – лише базовий компонент, який дозволяє комунікантові будувати тексти, реалізуючи свої наміри в конкретній мовленнєвій ситуації. Зауважимо, що останнім часом поняття «текст» пов’язують із поняттями «дискурс», «дискурсивне мовлення», які уточнюють суть процесу спілкування. Дискурс витлумачують як текст у сукупності з прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими чинниками. Тому й мовленнєве спілкування сьогодні розглядають як дискурсивне мовлення (праці Н. Арутюнової, Ф. Бацевича, Є. Бенвеніста, О. Селіванової, О. Сиротіної та ін.), а структуру комунікативної компетенції доповнюють дискурсивною компетенцією, яку О. Кучерява інтерпретує як «здатність мовної особистості будувати і сприймати цілісні дискурси різних типів (усні і писемні) відповідно до комунікативного наміру в межах конкретної ситуації спілкування з урахуванням специфіки їх семантико-прагматичної і граматичної організації на макро- і мікрорівні та взаємозв’язку екстралінгвістичних і лінгвістичних компонентів» (Кучерява, 2010). Дослідниця виокремлює такі дискурсивні вміння, як-от: аналізувати ситуацію мовлення та її компоненти; враховувати

контекст комунікативної взаємодії; проєктувати спілкування, визначаючи модель побудови дискурсу і мовні засоби її реалізації; виділяти лінгвістичні й екстралінгвістичні параметри дискурсу; встановлювати й усвідомлювати зв'язок мовних засобів з екстралінгвістичними аспектами комунікації. Щодо останнього, то «надмірна емоційність сучасного інформаційного простору й інтенсифікація соціальної напруги» (Троц, 2013) дозволяють акцентувати увагу вчених на вивченні емоційних смислів, які транслює людина за допомогою мови. Тому важливим компонентом комунікативної компетенції мовця вважаємо емоційно-ціннісний. Чи дає сучасна лінгвістика наукове підґрунтя для розуміння емоційно-ціннісних параметрів процесу комунікації? Чи закладає вона основи для лінгводидактичної інтерпретації визначеної проблеми?

Мета повідомлення – обґрунтувати доцільність формування комунікативної компетентності мовця на емоційно-ціннісних засадах у контексті проблематики емотивної лінгвоекології.

Виклад основного матеріалу. Потреба відновлення екологічного балансу у сфері мовленнєвої комунікації в суспільстві актуалізувала екоцентричний підхід до досліджень у багатьох наукових парадигмах (екопсихологія, екопедагогіка, еколінгвістика, емотивна лінгвоекологія та ін.) і загострила увагу вчених на комплексних проблемах, які мовознавство розв'язує спільно із такими суміжними галузями, як соціолінгвістика, психолінгвістика, комунікативна лінгвістика, прагмалінгвістика, лінгвістична семантика та ін. Не випадково, що саме психолог (адже емоція – передусім категорія психологічна) О. Леонт'єв, помітивши загальну тенденцію проникнення «за» мову в розкритті сутнісних характеристик діяльності людини загалом, і мовленнєвої діяльності зокрема, висловив міркування про те, що необхідно зосередитися не стільки на вивченні мови, скільки на вивченні людини, яка говорить (Леонт'єв, 1975).

Питання про екологізацію лінгвістики порушує чимало науковців (Никонов, Бианки, 2011; Сковородников, 1996; Сковородников, 1992; Троц, 2013; Шаховский, Цой, 2012). На думку професора О. Сковороднікова, «екологія мови – це такий напрям лінгвістичної теорії й практики, який, з

одного боку, пов'язаний з вивченням факторів, що негативно впливають на розвиток й використання мови, а з іншого – з винайденням шляхів і способів збагачення мови й удосконалення практики мовленнєвого спілкування» (Сковородников, 1992). Предмет перспективної галузі знань науковець пов'язує із мовною і мовленнєвою деградацією та мовною і мовленнєвою реабілітацією (Сковородников, 1996). В. Шаховський переконливо доводить, що неправильне використання мови може руйнувати і саму мову, і здоров'я комунікантів (Шаховський, Цой, 2012). Очевидно, тому науковці обґрунтовують необхідність формування екологічної компетенції мовця.

Екоцентричний вектор, що уможливив вивчення мови через посередництво емоцій людини, сприяв формуванню й стрімкому розвитку емотивної лінгвоекології, об'єкт вивчення якої – емотивно здорове мовлення. Зауважимо, що мовна освіта як у ЗЗСО, так і у ЗВО зорієнтована на те, щоб дати комунікантам базові знання з мови, тому поза увагою нерідко залишаються функції та прагматичний потенціал мовних одиниць, а також потенційні емоціогенні ризики, які вони можуть активізувати в актах комунікації. Уміння породжувати «емотивно коректні тексти та здатність адекватно сприймати особистісні, емоційні доміанти чужих текстів як відображення інших концептосфер та інших культур» (Колосова, 2015), що є критерієм сформованості емотивної екологічної компетенції мовної особистості, на жаль, не передбачені шкільною програмою з української мови. Зрозуміло, що такий підхід до вивчення мови ігнорує складники екологічного спілкування, які регулюють рівень експлікації емоцій під час мовленнєвої взаємодії партнерів. Очевидно, тому Н. Колосова наполягає на виокремленні дидактичної функції емотивної лінгвоекології (Колосова, 2015).

Екологічне спілкування дослідниця пов'язує із такими параметрами, як ввічливість, толерантність, повага, стримування негативних емоцій, позитивне оцінювання адресата і його мовлення, рівні комунікативні права, пропонуючи формулу екологічності – щира доброзичливість в етичній вербальній упаковці.

Інакше кажучи, позитивні емоції мовця – потужний регулятор його емоційного інтелекту.

Усвідомлюючи, що мова/мовлення – потужний інструмент впливу на свідомість людини, учені розмежовують істинну етичність спілкування та неекологічне спілкування у «пристойній» упаковці (термін С. Іонової (Ионова, 2013)). Йдеться про мовленнєвий вплив, що може бути як позитивним, так і негативним. Останній «вписується» у проблематику еколінгвістики, яка вивчає «брудні» мовленнєві технології впливу на свідомість людей.

Сучасні мовознавці для опису мовленнєвої поведінки послуговуються й такими поняттями комунікативної лінгвістики, як «комунікативна стратегія», «комунікативна тактика», «комунікативна кооперація», «комунікативний конфлікт», «комунікативне суперництво», «комунікативне пристосування» та ін. Вони усебічно схарактеризували стратегію кооперації (співробітництва), коли співбесідники намагаються знайти компромісне розв'язання проблеми, стратегію мовного домінування, спрямовану на злам емоційного, інтелектуального й поведінкового спротиву адресата, стратегію протистояння словесному впливу, якою послуговуються, коли не поділяють думку співрозмовника (Бацевич, 2004).

Будь-яка комунікативна стратегія чи тактика пов'язана з емоцією як вагомим чинником мовленнєвого впливу, позитивного чи негативного. Мовленнєве насилля – результат негативного впливу, що може виявлятися експліцитно чи імпліцитно. У першому випадку реалізується мовленнєва агресія, у другому – мовленнєва маніпуляція. Мовленнєвий вплив (і мовні стратегії маніпуляції зокрема) – актуальний напрям лінгвістичних досліджень (Быкова, 1999; Енина, 2002; Стернин, 1995; Троц, 2013).

Й. Стернін мовленнєвий вплив вважає ефективним, якщо виконуються дві умови – досягаються поставлені завдання і зберігається рівновага між учасниками спілкування (Стернин, 1995). Отже, принциповим є спосіб, у який мовець досягає поставленої мети у процесі комунікативної взаємодії.

Еколінгвістика мовне насилля кваліфікує як форму мовленнєвої поведінки, що негативно впливає на комунікативну взаємодію людей, оскільки «неаргументований відкритий або прихований (латентний) вербальний вплив на адресата, мета якого – зміна його особистісних установок (ментальних, ідеологічних, оцінних та ін.)» (Сковородников, 1996), спрямований на деструкцію мовної особистості.

Г. Копніна зосередила увагу на таких прийомах мовленнєвого насилля, як «навішуванні ярликів» та використання дискредитаційних пресупозицій (Копніна, 2007). Обидва є виявом мовленнєвої поведінки, мотивованої агресивним психоемоційним станом мовця, його бажанням висловити неприязнь, ворожість, а нерідко – й принизити честь і гідність співрозмовника. Принагідно зауважимо, що внутрішній агресивний світ в особистості формується під впливом соціальних факторів, визначальними з-поміж яких є сім'я, школа, ЗВО, позашкільний навчальний (чи виховний) заклад та ін.

Що ж стає причиною неоднозначної інтерпретації мовних знаків, якими послуговуються у процесі комунікативної взаємодії? Це їх гнучкість і широка смислова валентність, які сприяють їх наповненню різним змістом, внаслідок чого обсяг змісту знаків як одиниць мови і як одиниць мовлення не завжди збігається. Такі властивості мовних знаків зумовлюють їх конфліктогенний потенціал, для реалізації якого потрібен механізм, який приводить його в дію. Таким механізмом стає мовлення, де віртуальні мовні знаки актуалізують своє реальне значення – виявляють свої конфліктопровокаційні властивості. Це означає, що, по-перше, кваліфікувати будь-яке висловлювання щодо прояву у ньому агресії можливо лише у контексті конкретної мовленнєвої ситуації, по-друге, необхідно вчити мовців, досягаючи визначеної мети та зберігаючи комунікативну рівновагу у процесі спілкування, породжувати власні емотивно коректні тексти та адекватно сприймати емоційні доміанти чужих.

Висновки. Екологічний аспект лінгвістичних досліджень, актуалізований у зв'язку із потребою відновлення екологічного балансу у сфері мовленнєвої комунікації в суспільстві, уможливив вивчення мови через посередництво

емоцій людини та виокремлення екологічного складника комунікативної компетенції мовця. Удосконалення практики мовленнєвого спілкування учені-лінгвісти пов'язують із емотивно здоровим мовленням, послабленням рівня експресивізації комунікативного простору й гармонізацією життєдіяльності мовної особистості, яка за допомогою мови транслює емотивно коректні смисли, виявляючи відповідний рівень сформованості емотивної екологічної компетенції.

ЛІТЕРАТУРА:

Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.

Быкова О. Н. Языковое манипулирование. *Теоретические и прикладные аспекты речевого общения* : Вестник Российской риторической ассоциации. Красноярск, 1999. Вып. 1(8). С. 99–103.

Єрмоленко С., Мацько Л. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови. *Дивослово*. 1994. № 7. С. 28–30.

Енина Л. В. Речевая агрессия и речевая толерантность в средствах массовой информации. *Российская пресса в поликультурном обществе: толерантность и мультикультурализм как ориентиры профессионального поведения* : материалы исследований и научно-практической конференции. Москва, 2002. С. 104–110.

Ионова С. В. Неэкологичное общение в «приличной» упаковке. *Человек в коммуникации: от категоризации эмоций к эмотивной лингвистике* : сб. науч. трудов. Волгоград : Волгогр. научн. изд-во, 2013. С. 323–332.

Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Москва : Наука, 1987. 363 с.

Колосова Н. Г. Экологическая функция эмоций. *Грани познания* : электрон. научно-образоват. журнал ВГСПУ. 2015. № 1(35). Февраль С. 22–28. URL: www.grani.vspu.ru.

Копнина Г. А. Речевое манипулирование : учеб. пособ. Москва : Наука, 2007. 176 с.

Кочерган М. П. Стан і перспективи сучасного мовознавства. *Вісник Київського лінгвістичного університету*. 2003. Т. 6. № 1. С. 5–18.

Кучерява О. Система роботи з формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. 2010. Вип. 50. С. 254–261.

Леонтьев А. А. Деятельность, сознание, личность. Москва : Политиздат, 1975. 304 с.

Никонов А., Бианки А. Экология языка – информация к размышлению. 2011. URL: <http://refdb.ru/look/2099107.html>

Семенов О. Мовно-методичний курс для магістрантів: здобутки і проблеми зарубіжної та української вищої школи. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2001. № 1. С. 62–72.

Сковородников А. П. Лингвистическая экология: проблемы становления. *Научные доклады высшей школы. Филологические науки*. 1996. № 2. С. 64–69.

Сковородников А. П. Об экологии русского языка. *Филологические науки*. 1992. № 5–6. С. 104–111.

Сковородников А. П. Языковое насилие в современной российской прессе. *Университетская жизнь*. 1996. 12 февраля. С. 2.

Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / за ред. М. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2003. 149 с.

Стернин И. А. О понятии эффективного общения. *Преподавание культуры общения в средней школе*. Воронеж, 1995. С. 5–9.

Троц Е. В. Экологическая лингвистика в кругу гуманитарных наук. *Studia philologica*. 2013. Вып. 2. С. 91–94.

Шаховский В. И., Цой А. И. Речевой перебив как маркер неэкологичной бизнес-коммуникации. *Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin)*. 2012. № 10 (125). С. 145–150.

*Оксана Хникіна
(Луцьк, Україна)*

ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛОМОВНОЇ МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Безперервний прогрес у галузі науки і техніки вимагає постійного оновлення та збагачення термінології у всіх сферах. Царина медицини та охорони здоров'я також потребує постійного вдосконалення. Всесвітня пандемія, виникнення нових захворювань, лікарських препаратів, обладнання, форм лікування та діагностики спричинили появу нових понять та термінів.

Медична лексика є невід'ємною складовою частиною сучасної наукової термінології. Переклад медичної термінології вимагає від перекладача не лише володіння іноземними мовами на високому рівні, але й обізнаності у сфері медицини. Від точності і коректності перекладу зазвичай залежить правильність встановленого діагнозу, лікування та життя людей.

Під медичною термінологією слід розуміти систему понять, які позначають стани та процеси, що протікають у людському організмі, хвороби та їхні прояви, методи діагностування, профілактики та лікування захворювань, медичне обладнання, лікарські засоби тощо (Макаренко, Ткаченко, 2014).

Термінологічна насиченість є однією з найважливіших характеристик медичних текстів. Медична лексика становить 75–80% змісту текстів медичного спрямування (Лобанова, 2019). Основу медичної термінології складає лексика греко-латинського походження або її похідні. Саме тому терміносистема медицини вважається інтернаціоналізованою. Виникнення медичної термінології, назв захворювань, медичних препаратів та процесів сходять до давньогрецької цивілізації. Домінування грецьких похідних у медичній літературі спричинено також тим фактом, що саме грецька мова підходить для словотворення.

До прикладу: *psyche* (soul) давньогрец. – душа, *nausea*, *nautia* (*seasickness*) – нудота, *spleen* (*splen*) – селезінка, *larynx* (*voice box*) – гортань, *mania* (*madness*) – манія, божевілля.

Латинська мова, як і старогрецька, є важливим джерелом поповнення медичної термінологічної системи. Усі анатомічні терміни, назви лікарських препаратів, процедур мають латинське або грецьке походження: *tumour* (пухлина, припухлість), *pharynx* (глотка), *gastroscopy* (гастроскопія, дослідження стравоходу і шлунка).

Тексти, опубліковані в професійних медичних та наукових журналах включають латинські та грецькі похідні, суфікси та префікси. До прикладу:

Суфікс *ia*, *-ie*, позначає патологічний стан (*agon-ia* – стан страждання, *hyster-ia* – хронічний невроз); суфікс *-iasis* позначає патологічний стан, його причину (*lith-iasis* – утворення каменів, літо-каменів, *pso-iasis* – захворювання шкіри, свербіж); суфікс *-is* (*-itis*) має значення «запальне захворювання» (*appendic-itis* – апендицит, *bronchit- is* – бронхит).

Префікси грецького та латинського походження також беруть активну участь у словотворенні медичних термінів. Наприклад:

Префікс *anti-* має значення «на противагу, протилежний» (*anti-dote*, *against a given thing (poison)* – протиотрута, *anti-septic*, *against infection* – антисептик); префікс *dys-* означає складний, дефективний, неповноцінний (*dys-entery*, *bad intestine* – дизентерія, *dys-pnea*, *difficult breathing* – утруднене дихання, задишка) (Ванау, 1948).

Сучасна медична мова поповнюється за рахунок епонімів, які складають значну її частину. Деякі з них містять назви анатомічних частин: *Fallopian tubes* (маткові труби), *Adam's apple* (адамове яблуко, кадик), *Achilles' heel* (Ахіллесова п'ята); назви хвороб – *Parkinson's disease* (хвороба Паркінсона), *Alzheimer's disease* (хвороба Альцгеймера), ознаки та симптоми – е. г. *Babinski sign* (рефлекс Бабінського) тощо.

У сучасній англійській мові існує розвинена система медичних аббревіатур (*CAT* – *computerized axial tomography*, *DOB* – *date of birth*, *HR* – *heart rate*, *WHO* – *World Health Organization*, etc.).

Одним із способів збагачення медичної лексики є злиття, тобто поєднання усічених основ двох або більше лексичних одиниць:

coronavirus+phobia=Coronaphobia (страх перед коронавірусом),
immune+modulator=immunomodulator – імуномодулятор (ліки, що зміцнюють імунну систему людини).

Поповнення медичної терміносистеми також відбувається за допомогою ідіом, паронімів, метафор, явищ омонімії, полісемії, синонімії, вивчення яких вбачаємо у подальшому нашому розгляді.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Лобанова В. В. Деякі проблеми перекладу англійських медичних текстів українською мовою. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Сер. : Філологія. 2019. № 39, том 2. С.53–55.
2. Макаренко Ю., Ткаченко І. До проблеми перекладу медичних термінів в науковому англomовному медичному тексті. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету*. 2014. Вип. 21. С. 268–271.
3. Banay, George L. (1948). An Introduction to Medical Terminology. Greek and Latin Derivations. *Bulletin of the Medical Library Association*. 36 (1): 1-27.
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC194697/>.

**СЕКЦІЯ 3. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ
ІНОЗЕМНИХ МОВ**

*Tetiana Ahibalova,
Dariia Karachova
(Kharkiv, Ukraine)*

**PREVENTION OF STEREOTYPE THREAT
IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING**

In the field of modern higher education, including numerous methodological studies, attention is focused on the fundamental goal of the educational process, namely, on the harmonious development of the individual's inner world. This goal is considered the basis of a competitive specialist's development. In this regard, the issues of overcoming partly false judgments and stereotypes occurring within the process of language learning are increasingly being raised, including the need for perfect command of foreign languages – almost at the level of a native speaker. Moreover, students set this task by themselves, trying to fight their own imperfection and non-compliance with the dreamed standards.

At first sight, this may not be a serious obstacle, because with increased motivation, the level of efficiency and overall success in foreign language learning increases. However, when high motivation is replaced by excessive, the intensity of success and achievements significantly decreases due to tension, excitement, stress, and immoderate responsibility, which lead to the disorganization of the educational process. In addition, after passing certain stages in language acquisition, indicators of the quality of education may gradually decrease, and at this stage, the phenomenon of a language plateau appears. This is a temporary period that can be overcome in case particular methods and effective learning strategies are used. In such a situation, it is important for the student himself to find a balance between a clear awareness of his own needs and a desire to significantly improve his skills in foreign language learning.

On the one hand, when speaking in general about the possibility or impossibility of possessing foreign language competence at the level of a native speaker, it should be taken into account that even at the current stage of the methodology development, one cannot talk about the unconditional success of various techniques and tools that will allow anyone (willing to learn) to acquire a target language at this level. Under those circumstances, non-linguistic influencing factors come to the fore. Scientists emphasize that bi- and multilingualism (“bilingualism is native-like control of two languages”, Bloomfield, 1933) are caused by the influence of a certain list of extra-lingual factors, such as age and gender of language learners, duration of their perception of two or more languages, communication situation, psychological comfort, bi- or multi-level national worldview, different constructions of brain centers. With children who learned a second language as a foreign one, information is stored in another part of the brain, and with those who learned a foreign language naturally, it is stored in the same part as their native language (Matveieva, 2017).

Undoubtedly, bilinguals (multilinguals) feel more confident during classroom discussions, skillfully switching between two or more languages. Bilingually educated children are sharper at making grammar judgments about sentences than monolinguals (Bialystok, 2001). Bilinguals are more successful in identifying and interpreting objects from another culture. This was proved by Dr. Athanasopoulos and a team of scientists collaborating with him when they were monitoring a group of bilinguals and monolinguals in 2015 (Athanasopoulos et al., 2015). The researchers encoded certain words into units of a non-existent language, then participants were asked to decode the messages contained in these symbols in order to find out their true meanings. The best result was shown by bilinguals who, according to their affirmatives, did not try to analyze or compare roots and flections, but acted intuitively. Scientists have also proven that bilinguals who speak foreign languages are better and easier to switch from one language to another during extracurricular practice.

However, we strongly believe that monolinguals also have a great chance to learn foreign languages at a high level, since the question of the possibility or impossibility of using the native language while learning foreign ones remains open at the current stage of psycholinguistics and methodology development. There are no fundamental studies that would confirm that language acquisition at a high level is possible only under the condition of using a foreign language simultaneously as a goal and a learning tool. Moreover, based on our experience and observations, some aspects of grammar are successfully learned when explained in the student's native language.

On the other hand, life itself objectifies the need for second or even third and fourth language fluency for those entering the international labor market as competitive professionals. Young people have the advantage of identifying clear motivational factors in advancing toward a career goal. The ability to set short-term and long-term goals in mastering a second language, multiplied by the opportunity to study remotely; the need to use the online resources of the world's leading universities; immersion in all the advantages of education in the Internet space, which provides continuous access to the network on smartphones and iPads, may in the future become the basis of communicative competence at the level of native speakers.

REFERENCES:

1. Athanasopoulos, P. et al. (2015). *Two Languages, Two Minds: Flexible Cognitive Processing Driven by Language of Operation*. Psychological Science Online First. March 6.
2. Bialystok, E. *Bilingualism in Development*. Cambridge: CUP. 2001.
3. Матвєєва Н. Р. Поняття білінгвізму та диглосії в сучасному мовознавстві. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2017. Вип. 44. С. 228–232.

Svitozara Bihunova
(Rivne, Ukraine)
Erin Holt Johnson
(Westerville, Ohio, USA)

THREE GUIDELINES TO TEACHING LISTENING

It is a well-known fact for teachers that teaching listening is a demanding process. It requires a lot of preparations but still remains rather challenging. There are a large number of various recommendations and advice which can definitely help but this time let us pay attention to only one of them.

Creating, adapting or choosing the material for the future listening lesson the teacher should bear in mind three guidelines proposed by J. Scrivener (2011). They are the following:

- Grade the task, not the material.
- Task first – then recording.
- Process rather than product!

Let us discuss every guideline more detailed.

Preparing a lesson every teacher wants the listening to be interesting, stimulating and challenging. Due to this he / she tries to find an authentic audio but, unfortunately, it is often too complicated for the students. And, as a rule, a teacher sighs and starts looking for another listening material. But what the teacher should do is “to grade the task”, i.e. to make it suitable to the students’ level.

For example, the teacher has found an audio where teenagers are speaking with their friends on the mobiles. Tasks for lower level students should be aimed at listening for global understanding (or gist) and listening for key details, e.g.:

a) *Answer the questions.*

1. How often do you use your mobile phone?
2. What do you use it for the most?
3. Do you prefer calling other people or texting them?
4. When do you call? Etc.

b) *Listen to the British teenagers talking on the phone and decide what topic wasn't mentioned.*

- 1) seeing an old friend
- 2) holidays
- 3) visiting a football game
- 4) asking for homework

5) playing a video game

c) *Listen again and put the topics in the correct order.*

Whereas tasks for higher level students could include listening for details, listening for attitude and listening for specific information, for instance:

a) *Answer the questions.*

1. What was the longest phone conversation of yours? What was it about?

2. Who do you prefer chatting with? What about?

3. Have you ever called the wrong number? What happened? Etc.

b) *Now listen to students chatting on the phone and write down the topic of each conversation?*

Match students with the reason of their call. One pair is odd.

1. Jack and Annie

a. holidays

2. Sam and Jake

b. visiting a game of baseball

3. Andy and Deb

c. asking for homework

4. Jill and Ben

d. playing a video game

5. Max and Kellie

c) *Listen and choose a, b or c.*

1. Who is not going to come to school tomorrow?

a. Deb

b. Andy

c. Jill

2. When do Sam's parents go to work?

a. at 7 am

b at 8 am

c. at 9 am

Etc.

If to speak about the second advice, it becomes clear that the teacher should focus on the task before doing the listening. It will help students concentrate, listen more attentively to the necessary parts of the audio and become less stressed during the listening even if they have missed some information.

And this leads us to the third tip. It means (even if it sounds a little bit odd) that the correct answer is not as important as we, teachers, tend to think. At the same time students, struggling to get the answer, should be praised regardless the result. That is because listening to the audio two, three or even four times, they are working hard to hear the necessary information, i.e. the students are training their listening skill. At the same time, students who managed to cope with the task at once, found it too simple and because of this had almost no progress in working on listening. Thus,

teachers should remember that correct answers are, of course, pleasant to get from the students but these answers are not the only necessary aim of listening.

So, in spite of the fact that teaching listening is rather demanding and challenging, it is, at the same time, really interesting and inspiring.

LITERATURE:

Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. Third ed. Macmillan.

*Лілія Денисюк,
Наталія Данілова
(Рівне, Україна)*

ВПЛИВ ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ MOBI НА ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті висвітлено вплив дистанційної форми вивчення англійської мови на професійну підготовку фахівців з інформаційних технологій. Визначено зміст поняття дистанційної освіти в нашій країні. Перелічені основні моделі дистанційного навчання. Визначено, що успішність і якість дистанційної освіти здебільшого залежать від організації і якості використовуваних методичних матеріалів, а також від керівництва, майстерності педагогів, що беруть участь у навчальному процесі.

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Система вищої освіти в нашій країні через вплив COVID-19 трансформувалась та пристосувалась до нових умов. Були розроблені нові підходи та моделі освітнього процесу, відбувається адаптація студентів та викладацьких колективів закладів вищої освіти (далі – ЗВО) до специфіки дистанційного навчання. Отже, зважаючи на вищевказане, актуальним питанням в умовах сучасності є вплив дистанційної форми вивчення англійської мови на професійну підготовку студентів, зокрема майбутніх

фахівців з інформаційних технологій (далі – ІТ).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В умовах сьогодення проблематикою вимушеного віддаленого навчання цікавляться науковці ЮНЕСКО (Annual Report 2019, 2020). Варті уваги теоретичні й емпіричні напрацювання в напрямі розроблення дієвих заходів щодо підвищення якості вищої онлайн-освіти в умовах пандемічних обмежень таких учених, як: А. Олешко, О. Ровнягіна, В. Годз (Олешко, Ровнягін, Годз, 2021), В. Бакірова, М. Огаркова (Бакіров, Огарков, 2021) та інші. Різноманітні теоретичні аспекти дистанційного навчання в закладах вищої освіти висвітлено в наукових працях Т. Кіщак (Кіщак, 2021), Д. Круглого (Круглий, 2020), В. Бикова, Г. Козлакова, М. Козляра, І. Захарова, І. Дмитрієва, В. Віхмана й інших. Однак аналіз наукових праць показав, що різнобічні аспекти дослідження питання дистанційної освіти у ЗВО ґрунтовно висвітлені в науковій літературі, проблематика ж дистанційної форми вивчення англійської мови саме під час професійної підготовки фахівців з ІТ має фрагментарне висвітлення.

Мета статті. Метою наукової статті виступає висвітлення впливу дистанційної форми вивчення англійської мови на професійну підготовку фахівців з ІТ.

Виклад основного матеріалу. До початку карантинних обмежень застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі у ЗВО України здебільшого розглядалося як можливість організувати і покращити самостійну й індивідуальну роботу здобувача вищої освіти або як частина змішаного навчання. В умовах сучасності дистанційна освіта (далі – ДО) являє собою можливість навчатися і здобувати необхідні знання у будь-який зручний для цього час і поза навчальним закладом (Дистанційна освіта, 2021).

Дистанційно в Україні можуть навчатися громадяни, які мають середню, професійну, вищу освіту, а також ті, що мають можливість виконувати дистанційно необхідні завдання за допомогою освітніх технологій.

Відомо, що будь-який вид дистанційного навчання буде ефективним, якщо простежується його результативність, тобто: 1) ефективність діяльності викладача; 2) ефективність використання педагогічних технологій; 3)

ефективність відбору методичних матеріалів і методів їх передачі; 4) ефективність зворотного зв'язку.

Потрібно наголосити, що англійська мова для фахівців з ІТ має особливу специфіку. Зокрема, фахівці з ІТ застосовують англійську мову для: 1) можливості користуватись усіма комп'ютерними програмами; 2) спілкування з колегами, а також роботодавцями; 3) написання документації англійською мовою до продуктів, створених ними; 4) читання англійською мовою актуальних новин в ІТ-сфері тощо.

У процесі дослідження важливим було з'ясувати, на яких освітніх платформах студентам найзручніше навчатися. Найзручнішим виявився Skype, його вибрали 43,8% опитаних студентів; щодо Zoom виявили зацікавленість працювати 35% опитаних студентів. Так само студенти поділилися тим, хто їм допомагає вирішувати проблеми під час дистанційного навчання.

З усього вищесказаного можна зробити такі висновки: студенти не повною мірою адаптувалися до дистанційного навчання і вважають за краще відвідувати заняття у ЗВО; у більшості студентів виникають проблеми з переходом на онлайн-навчання із застосуванням дистанційних освітніх технологій, серед них проблеми з інтернетом, проблеми із входом на освітній портал ЗВО тощо.

Також важливим є питання використання різних платформ комунікації під час онлайн-навчання.

У цьому напрямі важливо здійснювати онлайн-спілкування з кожним студентом для індивідуальних консультацій, а також навчати студента використовувати різні ресурси (Skype, Zoom тощо), допомагати в усуненні труднощів у використанні того чи іншого інформаційного ресурсу під час онлайн-спілкування.

Доцільною також повинна бути організація індивідуальних консультацій зі студентами, яка не тільки дозволить перевірити навчальну, теоретичну і технічну готовність студента до занять, але і вплинути на урівноваження соціально-психологічного стану кожного студента.

Висновки. Отже, необхідно узагальнити, що успішність і якість дистанційної освіти часто залежать від організації і якості використовуваних методичних матеріалів, а також від керівництва, майстерності педагогів, що беруть участь у цьому процесі. У результаті проведеного дослідження потрібно наголосити на тому, що під час професійної підготовки фахівців з ІТ щодо вивчення англійської мови важливо приділяти увагу вирішенню низки завдань, передусім це має бути технічна готовність студентів до електронного навчання, тобто потрібно дослідити питання технічної готовності студентів (наявність ПК, камери, мікрофона, інтернету), за можливості, сприяти у вирішенні таких проблем.

ЛІТЕРАТУРА:

Бакіров В., Огарков М. Пандемія може назавжди змінити вищу освіту. *Дзеркало тижня*. 2021.

Дистанційна освіта. Міністерство освіти і науки України. 2021.

Кіщак Т. COVID-19 та дистанційне навчання у закладах вищої освіти: аналітичний огляд наукових публікацій з міжнародних видань. Національний університет біоресурсів і природокористування України. 2021.

Круглий Д. Принципи викладення навчальних матеріалів для платформ дистанційної освіти. *Social Work and Education*. 2020. Vol. 7. No 3. P. 514–523.

Олешко А., Ровнягін О., Годз В. Удосконалення дистанційного навчання у вищій освіті в умовах пандемічних обмежень. *Державне управління: удосконалення та розвиток : електронний журнал*. 2021. No 1.

Annual Report 2019. UNESCO Institute for Lifelong Learning. 2020.

*Ірина Забіяка ,
Катерина Мартинюк
(м. Луцьк, Україна)*

МОДЕЛІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

Вступ України до загальноєвропейського освітнього простору вимагає розширення функції освітньої компоненти «Іноземна мова». Згідно з

державним освітнім стандартом, вивчення іноземної мови спрямоване на досягнення наступних цілей: розвиток іншомовної комунікативної компетенції, розвиток та виховання здатності та готовності до самостійного та безперервного вивчення іноземної мови, використання іноземної мови в професійній діяльності та інших галузях знань.

Іншомовна комунікативна компетенція (ІКК) є однією із найважливіших складових професійної компетентності сучасного фахівця технічного галузі. Трактуювання поняття «іншомовна комунікативна компетенція» у науковій літературі відрізняється неоднозначністю, що ускладнює можливість теоретичних узагальнень у зазначеному просторі.

У сучасному науковому зарубіжному дискурсі є декілька поглядів на іншомовну комунікативну компетенцію та її види.

На думку К. Кін, компетенцію можна порівняти із пальцями на руці (навички, знання, досвід, контакти, цінності), які координуються долонею та контролюються нервовою системою, що управляє рукою загалом (Keen, 1992).

Варто зазначити, що у середині ХХ століття поняття «компетенція» (і похідне «компетентний») широко використовувалося у побуті, науковій літературі та тлумачення даного феномену у багатьох словниках. Більше того, у роботі Р. Вайт «Motivation reconsidered: the concept of competence» поняття «компетенція» змістовно наповнюється особистісними складовими, включаючи мотивацію (White, 1959).

Орієнтована ж на компетенції освіта (competence-based education – CBE) почала формуватися у 70-х роках ХХ століття у США.

У період з 70-х по 90-і роки ХХ століття було розроблено кілька дескриптивних (дескриптори – характеристики-опис рівнів володіння іноземною мовою) моделей ІКК.

Д. Хаймс одним із перших, зазначив, що володіння мовою передбачає знання не лише граматики та лексики, а й соціальних умов їх використання (Hymes, 1972). До іншомовної комунікативної компетенції він включає такі компетенції: *лінгвістичну* (правила мови); *соціально-лінгвістичну* (правила

діалектного мовлення); *дискурсивну* (правила побудови смислового висловлювання); *стратегічну* (правила підтримки контакту із співрозмовником).

Найбільш глибокий аналіз іншомовної комунікативної компетенції належить Л. Бахману. Він використовує термін «комунікативне мовне вміння» (communicative language activity), яке утворюють такі ключові компетенції: *мовна/лінгвістична* (можливість здійснення висловлювань іноземною мовою тільки на основі засвоєних знань, розуміння мови як системи); *дискурсна* (зв'язність/cohesion, логічність/coherence, організація/pattern мови); *прагматична* (уміння передати комунікативний зміст/message відповідно до соціального контексту); *розмовна/fluency* (уміння говорити зв'язкові, без напруги, у природному темпі мовні форми); *соціально-лінгвістична* (уміння вибирати мовні форми); *стратегічна* (уміння використовувати комунікативні стратегії для компенсації) відсутні знань в умовах реального мовного спілкування); *мовна/cognitive* (готовність до створення комунікативного змісту в результаті мовної діяльності: взаємодія проблеми, знання та дослідження) (Bachman, 1990).

Модель іншомовної комунікативної компетенції, запропонована С. Савігнон, представлена у вигляді «перевернутої піраміди». Ця модель показує, як через практику та досвід збільшується коло комунікативних контекстів та подій (підстава піраміди), поступово розширюючи комунікативну компетенцію, включаючи граматичну, дискурсивну, стратегічну і соціокультурну компетенції (грані представленої піраміди) (Savignon, 1997).

Р. Мільруд включає до складу іншомовної комунікативної компетенції чотири основні компонента: *граматичний* (знання граматики, лексики та фонетики); *прагматичний* (знання того, що необхідно сказати в певній ситуації певним людям); *стратегічний* (знання, як розмовляти в різних обставинах); *соціокультурний* (знання суспільного етикету, національного менталітету, цінностей тощо).

Крім наведених вище моделей ІКК, існують моделі, запропоновані J. Munby, H. G. Widdowson, G. Caspar, R. Clifford, T. McNamara та ін.

Слід зазначити, що у документах ЮНЕСКО та Ради Європи також знайшли своє відображення питання щодо визначення кола компетенцій, що розглядаються як бажаний результат освіти. Починаючи з 1971 року, в рамках проєктів Ради Європи з вивчення іноземних мов була зроблена велика робота щодо визначення принципів та практики вивчення ІМ, її викладання та оцінки.

Загальні компетенції включали наступні: здатність навчатися (*ability to learn*); екзистенціальну компетентність (*existential competence*); декларативні знання (*declarative knowledge*); вміння та навички (*skills and know how*). Загальні компетенції не були мовними, однак, вони забезпечували будь-яку іншу комунікативну діяльність.

Комунікативні мовні компетенції (*Communicative language competence*) включали лінгвістичний компонент (*linguistic component – lexical, phonological, syntactical knowledge and skills*); соціолінгвістичний компонент (*sociolinguistic component*); прагматичний компонент (*pragmatic component – knowledge, existencial competence and skills and know-how* відносяться до лінгвістичної системи та її *sociolinguistic variation*) та дозволяли здійснювати діяльність з використанням мовних засобів.

Дослідження останніх років також підтверджують багатокomпонентність ІКК, незважаючи на різні точки зору щодо її структурних компонентів та їх взаємодії.

Таким чином, аналіз досліджень показав, що всі вчені сходяться на думці про наявність у структурі ІКК таких ключових складових, як мовна (лінгвістична), соціокультурна, соціолінгвістична, прагматична, дискурсивна та стратегічна субкомпетенції. І, відповідно, поняття «іншомовна комунікативна компетенція» розглядається нами як здатність майбутнього спеціаліста діяти в режимі вторинної мовної особистості у різноманітних соціально детермінованих ситуаціях, готовність до здійснення міжкультурної взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА:

Keen, K. Competence: What is it and how can it be developed? Brussels: IBM Education Center, 1992. P. 111–122.

White, R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review*. 1959. № 66. P. 297–333.

Hymes, D. On Communicative Competence. *New York: Harmondsworth: Penguin*, 1972. P. 269–293

Bachman, L. Fundamental Considerations in Language Testing. *Oxford: Oxford University Press*, 1990. 408 p.

Savignon, S. J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice 2nd ed. – New York: McGraw-Hill, 1997. – 272 p

*Ernest Ivashkevych
(Rivne, Ukraine)*

“TRANSLATIONAL INTENTIONS” OF FUTURE TRANSLATORS:

JUSTIFICATION OF THE FEASIBILITY OF THE CONCEPT

The problem of the development of the person of a future translator is a dynamic process that constantly unfolds in time and space, proceeds from the moments of formation of professional intentions to full realization of oneself in the process of creative professional activity, the main contradiction of which is the contradiction between unique personality traits and objective requirements of the leading professional activities the significance of which is that it should be led to further development of the person (Гончарук & Онуфрієва, 2018; Івашкевич & Коваль, 2020; Mykhalchuk & Ivashkevych, 2019). It was emphasized that by realizing himself/herself in the leading professional activity, the person gradually changed, which led to the restructuring of the motives of his/her leading activity, to the formation of new properties, qualities and characteristics of the person, which are extremely important for professional activity in general (Aleksandrov, Memetova & Stankevich, 2020; Максименко, Ткач, Литвинчук & Онуфрієва, 2019).

In the psychological literature professional development is considered as the integral part of human life; thus, professional development is characterized by duration, dynamism, multilevel, readiness for professional growth, focus on the formation of positive motivation for students' professional activities, to find the optimal, constructive individual style of the performance of the translational activity, the development of professionally significant personal traits and characteristics (Batel, 2020; Михальчук & Онуєфрієва, 2020). Professional development is one of the most important aspects of socialization of the person. Thus, the psychological literature emphasizes the direct link between successful professional development and positive lifestyles (Bates, Maechler, Bolker & Walker, 2014; Mykhalchuk & Bihunova, 2019).

So, **the aim** of the article is to propose some techniques and group activities to promote autonomy in the classroom to provide the translational activity of the students.

Methods of the research

Taking into account the impotence of the conventional methods of scientific research while dealing with the object of our article, the most substantial part of the methodological base for this research has been developed by us. As for general scientific methods, such of them as the method of induction, deduction, analysis and synthesis, comparative and descriptive methods and explanatory ones were also used quite successfully.

The experimental research with the purpose to identify the dynamics of the translational development of future translators lasted in 2020-2021. In this research 58 students of experimental and control groups of philological department were participated.

Results and their discussion

So, we'll propose some techniques and group activities to promote autonomy in the classroom to provide the translational activity of the person. In this article there are some examples of techniques and group activities that can help us to promote autonomy in the classroom. They increase students' motivation and encourage

students to be more active in the process of studying. So, the first way to the development of students' autonomy is Crossword Session.

In this kind of the activity students assume the teacher's traditional role of designing each task and carrying out the activity.

For many students learning professional vocabulary is a tedious task. Learners find it difficult to retrieve a specific item *impromptu* (in speaking or writing). The possible cause of this failure is that vocabulary items have not been consolidated, they have not been transferred to a long-term memory and either remained in a short-term memory or even have been forgotten. Some items might be recognizable when they are encountered by learners, but usually learners complain that they are short of words and use rudimentary vocabulary because appropriate terms have not been effectively activated.

In this kind of the activity a situational context and a lexical content are intertwined. Students use the wordlist of target vocabulary from the topic-based reading materials. Students choose the items they want to process and design a crossword working in pairs. It is advisable to limit the number of vocabulary items (about 10) and to set the time limit (from 7 to 10 minutes). Each pair is expected to deliver their crossword either on the chalkboard or transparency using an overhead projector. One student reads the definitions, and another one writes the item as soon as somebody generates the answer. Students "are awarded" a point for each correct answer. In a case of an inaccurate definition, a point "is awarded" to a person who corrects it. The guessing activity should not take longer than 10 minutes. The main idea is to have a fast performance and delivery. The activity also helps to develop fast-thinking, which is necessary in the process of spontaneous speech. It can be administered as a warm-up or between other types of the activities, like writing or reading, for students to unwind. The crosswords designed by other pairs of students would be administered in the follow-up lessons, one at each time. Thus, learners will be able to recollect and process the task-based vocabulary during a few weeks. Naturally, different pairs of students will choose diverse vocabulary items, which also encourage their revising. Learners' interaction, cooperation, assessment and self-

Let us show the role of *Grammar Training* in the process of the development of student's autonomy. The usage of English Tenses is rather problematic to Ukrainian learners. The most number of students likely cause of students' difficulty to show the difference between Grammar systems of English and the mother tongue. Although students are very familiar with the structures of all Tenses, they tend to simplify their usage to the most simple forms. The technique presented below demonstrates a great opportunity for students to practice the usage of various tenses within topic-based context.

Each activity is prepared at home and it is administered by learners in the classroom. Learners use authentic professional materials either from professional journals, news, newspapers and so on. Each pair prepares a passage in which verbs are replaced by infinitives and they are reproduced on transparencies or handouts. In the classroom all students exchange their ideas and suggest the choice(s) of choosing some Tense form. All students are involved into the discussion and present their arguments for or against the suggested usage. This activity is very lively, particularly when there is an alternative possibility. Learners argue the points enthusiastically, and as a rule a final decision is reached without the teacher's intervention. Learners enjoy awarding "prizes" to their groupmates and demonstrate the ability of being objective in their evaluation. It is noteworthy that students should complete each kind of the activity during the lesson, and the teacher's feedback should follow the learners' self-assessment. It is advisable to have no more than one of such activity during a lesson, so that students do not get bored or frustrated in a case it is rather hard.

A possible variation of this activity is combining by two tasks: selecting the word order and the right Tense form. The example of such activity is presented by us.

BICYCLE PATROLS

The use of bicycle patrol (1) _____ foot patrol in many areas. (REPLACE)

Lately US law enforcement agencies (2) _____ to recognize the many benefits of patrolling on bikes. (BEGIN)

Patrolling on bikes (3) _____ high visibility, accessibility and mobility.
(PROVIDE)

Bicycle patrols (4) _____ crime by the capability to approach crimes in progress without being seen or heard. (REDUCE)

The element of surprise (5) _____ police to catch more suspects.. (HELP)

Police bicycles (6) _____ with radar or computerized communication systems. (EQUIP)

Electric bikes travel up to 20 mph and (7) _____ pedaling. (NOT NEED)

Answer key:

1 replaces / has replaced 2 have begun 3 provides / has provided 4 reduce / have reduced 5 helps / has helped 6 are equipped / have been equipped / were equipped 7 do not need

The other way to present students' autonomy is providing the methodology of *Translation*. This activity is designed to give students practice in translating short texts from English into their mother tongue. It is advisable to select two passages of similar scope that do not contain new vocabulary items. Students have to prepare two passages of approximately the same difficulty. The teacher has to divide the class into an equal number of pairs and give different passages to the students sitting next to each other. Also the teacher has to ask students to translate their passages into the mother tongue and set the time limit for translating.

As soon as students have finished translating, the teacher collects the original English texts and ask students to exchange their translations in mother tongue. The teacher sets the time limit and asks students to translate into English the activities of the person who is sitting next to this student.

As soon as students have finished translating, the teacher gives them original texts and lets the pairs who swapped their translations to compare and analyze their activities. The emphasis is on the difficulties they are encountered in translation by both ways. A whole class discussion is a follow-up activity.

The final stage is to provide a copy of an officially approved document in the learners' mother tongue, so that learners will compare their own understanding and

translation with the official version. As it is obvious from my description, this activity is time-consuming, because learners need some time for reflection, analysis and discussion. Discussions concern different aspects of the language use, such as a choice of vocabulary, collocations, structure of sentences, style, etc.

The next way to develop students' autonomy is using *Games*. Students are put into several groups. Each group is given a set of procedure for each text. Each student in groups is given one card containing one of the steps of doing something. The students are then required to seek their partners based on the sequence of steps in the text procedure. The students do this activity by reading loudly the words written on their cards. Then the students are asked to go to the front to present what they have done in the process of game. The teacher tests the students' comprehension about the text procedure and guides them in drawing conclusions on what they have learned from the material. After that, further exercise is given to strengthen their comprehension on text procedure.

Using game in the classroom in a great degree encourages students to use the target language spontaneously in real life situations. Game makes more fun in the classroom and therefore the students enjoy learning. When we use games learning can be better.

The next way of the developing of students' autonomy is using *Role-Plays*. Using it the teacher has to tell the students that they are going to use role play to practice their speaking skill based on the competence to be achieved as it is mentioned in the teacher's lesson plan. Students are required to sit in groups of four or five people (it depends on class size). In each group students are given roles such as the head of village, the village secretary, the village advisor, a community leader, a university student, etc. In each group, they are given a task to solve some problem. For example, the problem is that the village has been given an aspiration fund 200.000.000 UAH. In groups they should discuss by giving arguments where to spend the money on. Also the students are proposed by some choices, such as: constructing a school building, constructing a bridge, constructing a mosque and distributing it to poor people in that village. For solving this task students should be

exposed with some reading materials related to the choices have been mentioned above. By doing this, the task can develop students' fluency in target language, generate students to use the language or interact with partners of communication in the classroom. In addition, it can increase students' motivation and make the teaching learning process more enjoyable.

The next way to develop students' autonomy is *Project activity*. In this form of the activity the students are asked to conduct a survey on, for example, "why do people smoke". Students are put into groups of four or five people. In these groups they are required to ask a questionnaire. The questions in the questionnaire should include respondents' smoking habits, types of cigarettes they smoke, the number of cigarettes they smoke a day, their reasons for smoking, kinds of disease they are suffering from, the amount of money they spend on smoking, their feeling about smoking in public spaces and on public transport, etc. Students are then told to interview people smoking at coffee shops, markets or any other public places to collect some data using the questionnaire. The groups of students study the information they have collected and write a report. Then each group presents the report of the survey to the class orally using power point for classroom discussion.

This project may require commitment and dedication from the students. It takes about two weeks of an intermediate lesson time. The number of respondents could be about 20 or even more. The same kind of the activity could be done with other topics, such as "why do people learn English", "why do people like to eat fast food", "why there are some noodles cheaper than the others?", etc.

The next form of the activity to develop students' autonomy is *Information Gap*. Students are given instruction of what and how to do the task. Then students are asked to be in pairs, for example student A and student B. Each student is given different texts. Student A is given a reading text about a biography of a famous person, for example William Shakespeare (English dramatist and a poet), and student B is given a text for reading about Jeffrey Archer (a novelist). Student A has some questions about Jeffrey Archer about his date of birth, educational background, time of his marriage, time of his involvement in the parliament, about his novels, when he

returned to politics, his job, and the name of the party he belongs to. Student B is also given some questions about William Shakespeare. The questions are asked about his date of birth, his nationality, his job, his date of marriage, the name of his wife, what he did in 1594, when he bought Globe Theatre, what happened to him in 1613, the number of plays he wrote, the sort of plays he wrote, and the time of his death. In pairs, students exchange the information by asking and answering the questions to each other. The answers should be written on the spaces having been provided to each question. After they have finished the task, the teacher and the students check whether written answers are correct or not. By doing this task, the students have more practice of using the target language in a conducive learning atmosphere.

The next is *Jigsaw* activity. Jigsaw activity helps students to create their own process of studying. Teachers put students in groups of four or five. Each member of the groups is given a number, for example, student 1, 2, 3, 4 and 5 (if one group consists of five students) or Student T, E, A and M (TEAM). Each of them is assigned a different text or different information. Then, group members join with the members of other groups having been assigned the same text or information, and they do their own research and/or share ideas about the text or information. Then, students return to their original groups to teach other members of the groups who have different texts or information. Group members have to do their activity together as a whole team to accomplish a common goal and each person is dependent on other people. By doing such kinds of actions, it facilitates the process of interaction among all students in the classroom. Each group member becomes a person who is specialized in subject matter and thereby possess critical information to contribute to all other classmates.

The next way to provide students' autonomy is the method to *Think in Pairs and to Share thoughts*. Students are given some instructions about what to do with this type of the activity. The teacher distributes parts of the text to each student. In every meeting there is a text that can be discussed. A text is divided into two parts. The students accept different part of the text. Then the teacher asks the students to do so called thinking step individually and try to understand it. The teacher monitors and

controls the process of students' thinking that was done individually by each student. After that, the students do their steps in pairs. They move closer to their pairs who have the same text, then think and share the text. The teacher monitors and controls the Pairing process that is done in pairs. The teacher may help the students if they need his/her help, especially we mean the problems with vocabulary problems. Next, the students do sharing steps in pairs, but with different person. They should move to the other person who has different text in order to share the information from their texts. In addition, students should also pay attention to new explanation of the material by other pairs of students. They also may ask other students if the explanation of the material is not clear enough, especially the ideas of the complete/full text. Students also should find the answers of some exercises during the process of explanation. It means that students need to discuss what they have read before. The teacher monitors and controls the process of Sharing the information that is done in pairs and in group activities and give necessary help, especially according to comprehension. Then, they have to be back to their own pairs and discuss what they have got from Sharing step. The representative of each pair of students reports the results of the discussion, other students may give comments, to show their own opinion. The teacher should give more explanation about the characteristics of each text, and new ideas as well to empower the material comprehension.

So, according to proposed by us way to provide students' autonomy we organized the experiment. We proposed to students the novel "The Catcher in the Rye" by J.D. Salinger (Salinger, 2003). Students have to analyze the peculiarities of the reproduction by the translator O. Logvynenko (Селінджер, 1984) of colloquial and everyday vocabulary of the novel "The Catcher in the Rye" by J.D. Salinger (Salinger, 2003).

For example, the student Oleg V. from the first course, the philological faculty of Rivne State University of the Humanities (Ukraine): "In the translation of the novel the interpreter uses different strategies of translation, which we will describe in our research. In this article, for example, we will dwell on the translation of the text done by O. Logvynenko using the strategy of "finding a functional analogue". This

strategy involves the translator's use of a colloquial version of a token vocabulary, or its translation using slang, vulgarism, jargon, abusive language, colloquialism, professional lexical units (argotizm).

As a colloquial expression Oleksa Logvynenko translated «*all that David Copperfield kind of crap*» (Salinger, 2003: 1) – «*всю оту муру в дусі Девіда Коннерфілда*» (Селінджер, 1984: 1). Actually «*kind of crap*» is translated «*якоюсь мірою*», «*нібито*», «*на зразок*», «*неначе*», «*майже що*», «*декілька*», «*наполовину*». As a colloquial expression this word-combination is translated as «*типу*». As a colloquial expression there is a translation «*різновид будь-чого*», «*свого роду*», «*в загальному*», «*типу як*», «*ніби як*», «*якось*», «*можна сказати*», «*декілька*», «*почасти ніби*» (Тлумачний словник, 2021). There are other sentences with the word «*crap*» in the text, which is used by J.D. Salinger and O. Logvynenko as a colloquial one:

- «*I spilled some crap all over my gray flannel*» (Salinger, 2003: 11) – «*Бо я облив свою сіру якоюсь гидотою*» (Селінджер, 1984: 16).
- «*It was all a lot of crap, naturally*» (Salinger, 2003: 16) – «*Звісно, то все брехня*» (Селінджер, 1984: 23).
- «*But I certainly wouldn't have minded shooting the crap with old Phoebe for a while*» (Salinger, 2003: 29) – «*Але ж так кортіло хоч трохи побазікати з каналією Фібі!*» (Селінджер, 1984: 40)».

The other student Nataliia B. from the first course of the philological faculty of Rivne State University of the Humanities (Ukraine): “In the sentence «*...and full of lather and hairs and crap*» (Salinger, 2003: 12) – «*...у щетині й чортзна ще в чому*» (Селінджер, 1984: 17) the word «*crap*» is slang, because it has a meaning «*дрянь*», «*некорисна річ*», «*лайно*» (Тлумачний словник, 2021).

The expression «*my whole goddam autobiography or anything*» (Salinger, 2003: 1) is translated «*свою триклятущу біографію*» (Селінджер, 1984: 1). The word «*goddam*» is a colloquial one, it means «*будь я проклятий*», «*чортячий*», «*чортів*» (Тлумачний словник, 2021), while the author's use of the original «*or*

anything» at the end of the sentence adds the effect of expressiveness, emotionality, affective emphasis.

The word «*goddam*» is used by J.D. Salinger in other lexical structures, but its meaning remains unchanged, giving the author's language characteristics of the conversational style and negative connotations. For example, a sentence «*I was the goddam manager of the fencing team*» (Salinger, 2003: 2) is translated «*Я, бачте, капітан тої, розтриклятої команди*» (Селінджер, 1984: 2). Or another example: «*on the goddam subway*» (Salinger, 2003: 2) is translated as «*у тому чортівому метро*» (Селінджер, 1984: 2)».

The other student Valia K. from the first course of the philological faculty of Rivne State University of the Humanities (Ukraine): “Like the word «*goddam*» is translated as «stupid»: «*...on top of that stupid hill*» (Salinger, 2003: 2) – «*а надто на вершечку отої триклятущої гірки*» (Селінджер, 1984: 3). In colloquial speech «*stupid*» means «*божевільний*», «*дикий*», «*дурень*» (Тлумачний словник, 2021).

Other examples of the translation of sentences with the word “**goddam**” there are:

- «*He put my goddam paper down*» (Salinger, 2003: 5) – «*Спенсер відклав мою трикляту роботу*» (Селінджер, 1984: 8).
- «*They were coming in the goddam window*» (Salinger, 2003: 6) – «*Воно в них, як то кажуть, з усіх кутків пре*» (Селінджер, 1984: 8).
- «*I don't even keep my goddam equipment in the gym*» (Salinger, 2003: 7) – «*Я в тому клятому залі ніколи нічого свого й не кидав*» (Селінджер, 1984: 10).
- «*...in this big goddam Cadillac*» (Salinger, 2003: 7) – «*...своїм величезним як тюрма, кадилаком*» (Селінджер, 1984: 10).
- «*...just after I noticed I'd lost all the goddam foils*» (Salinger, 2003: 8) – «*...саме після того, як я похопився, що забув у вагоні оті триклятущі рапіри*» (Селінджер, 1984: 11).

- «...*that goddam picture*» (Salinger, 2003: 9) – «...*та чортова карточка*» (Селінджер, 1984: 12).
- «*I left the goddam foils and stuff on the subway*» (Salinger, 2003: 9) – «*Та я покинув у метро усі триклятущі папіри разом з усім причандаллям*» (Селінджер, 1984: 12).
- «...*to look at a goddam map on the wall*» (Salinger, 2003: 9) – «...*ї дивитись на оту ідіотську схему над головою*» (Селінджер, 1984: 12).
- «*Anybody else except Ackley would've taken the goddam hint*» (Salinger, 2003: 9) – «*Хтось інший зрозумів би, чорт бери, цей натяк*» (Селінджер, 1984: 12).
- «*You're right in my goddam light*» (Salinger, 2003: 9) – «*А то ні бісового батька не видно*» (Селінджер, 1984: 12).
- «*He was always telling me I was a goddam kid*» (Salinger, 2003: 9) – «*Він щоразу відповідав, що сам я, мовляв, малий шпанюк*» (Селінджер, 1984: 12)».

The research of the content of the concept of “translational development” highlights for the authors the need to determine its component composition (structural approach), on which the views according to translational development are quite ambiguous, because they are based, as a rule, on various aspects of the professional activity. Despite the fact that professional development is a complex, lengthy and controversial process that includes different semantic and structural components, scientists and scholars identify very different components of the professional development, emphasizing the different aspects of its essence.

In such a way we distinguish in the structure of the translational development target, motivational, semantic, procedural and reflexive-evaluation components. At the same time, we consider the criteria of the translational development, distinguish among them the following structures: the desire to develop themselves as professionals, the internal locus of professional control (finding reasons for success/failure in themselves and in the process of the translational activities), the awareness of the characteristics and features of students’ professional activities, a

high level of professional consciousness, a holistic vision of their image as a future professional, a human development of the means of the profession, the implementation of self-compensation missing human qualities, properties and characteristics.

Conclusions

In such a way we distinguish four stages of the translational development of the person. These are the following stages:

- the formation of translational intentions (conscious choice of the future profession by the individual taking into account their individual psychological characteristics), which are actualized by a combination of many factors: the prestige of their profession, the needs of the society, the family influence, media, etc. The most important role in choosing a profession is played by the orientation of the individual to a particular subject of the activity, which is manifested in the interests of a man, his/her passion for the professional sphere, etc.;

- basic translational training: mastering by a specialist the system of professional knowledge, skills and abilities, the formation of professionally important personal traits, professional orientation and interest in the future profession. The second stage is, first of all, training in a higher professional educational institutions. Personal neoplasms at this stage have the aim of the formation of professional orientation, the development of special skills and abilities, the formation of professional and ethical values, spiritual maturity, readiness to perform specific professional activities;

- professionalization: entry (adaptation) and mastering the profession, professional self-determination, gaining professionally significant experience, the development of personal traits, qualities and characteristics which are necessary for qualified, productive performance of the professional activities of the interpreter;

- professional skills of the interpreter: high-quality, creative performance of the professional activity, the integration of professionally important qualities of the person having been formed by the individual style of performance of the activity. In the process of mastering professional skills by a specialist, professional activity itself

becomes more and more attractive. Satisfaction of a specialist with his/her activity occurs in the process of performing his/her professional actions, in the process of the professional communication. Professional activity at this stage becomes the leading need of the individual. Mastery implies that the professional development of the individual has taken place.

LITERATURE:

- Aleksandrov, A.A., Memetova, K.S. & Stankevich, L.N. (2020). Referent's Lexical Frequency Predicts Mismatch Negativity Responses to New Words Following Semantic Training. *Journal of Psycholinguistic Research*, 49, 187–198. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09678-3> [in English].
- Batel, E. (2020). Context Effect on L2 Word Recognition: Visual Versus Auditory Modalities. *Journal of Psycholinguistic Research*, 49, 223–245. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09683-6> [in English].
- Bates, D., Maechler, M., Bolker, B., & Walker, S. (2014). lme4: Linear mixed-effects models using Eigen and S4. *Journal of Package Version*, 1(7), 1–23 [in English].
- Гончарук, Наталія & Онуфрієва, Ліана (2018). Психологічний аналіз рівнів побудови комунікативних дій. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*, 24(1), 97–117. <https://doi: 10.31470/2309-1797-2018-24-1-97-117>.
- Івашкевич, Ед. & Коваль, І. (2020). Психологічні принципи організації дедуктивного процесу на уроках англійської мови в закладах середньої освіти. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, 50, 31–52. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-50.31-52>
- Максименко, С., Ткач, Б., Литвинчук, Л. & Онуфрієва, Л. (2019). Нейропсихолінгвістичне дослідження політичних гасел із зовнішньої реклами. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*, 26(1), 246–264. <https://doi: 10.31470/2309-1797-2019-26-1-246-264>. URL: <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/715>.

- Михальчук, Н. & Онуєфрієва, Л. (2020). Психологічний аналіз різних типів дискурсу. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, 50, 188–210. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-50.188-210>.
- Mykhalchuk, N. & Bihunova, S. (2019). The verbalization of the concept of “fear” in English and Ukrainian phraseological units. *Cognitive Studies / Études cognitives*, 19, 11. Варшава (Польща). <https://doi.org/10.11649/cs.2043>.
- Mykhalchuk, N. & Ivashkevych, E. (2019). Psycholinguistic Characteristics of Secondary Predication in Determining the Construction of a Peculiar Picture of the World of a Reader. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*, 25(1), 215–231. <https://doi.10.31470/2309-1797-2019-25-1-215-231>.
- Селінджер, Дж.Д. (1984). Над прірвою у житті. В українському перекладі Олекси Логвиненка. Київ: Молодь. 272 с.
- Salinger, J.D. (2003). *The Catcher in the Rye*. OCR & Spellcheck: Aerius, 2003. 91 р.
- Тлумачний словник (2021). <http://www.multitran.com>

*Наталія Кваснецька
(Рівне, Україна)*

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Метою підготовки вчителів іноземних мов повинна бути не лише передача їм професійних, зокрема інклюзивних, знань і умінь, а й формування професійно підготовленої особистості, яка має цілісне психолого-педагогічне й методичне мислення щодо здійснення навчання іноземної мови дітей з особливостями психофізичного розвитку разом однолітками, які мають типовий розвиток, що, в свою чергу, вимагає певних педагогічних умов (вимог) підготовки. Як відомо, інклюзивна освіта надає можливість педагогічним працівникам налагодити співпрацю й застосовувати командний підхід до розв’язання проблем і подолання труднощів; можливість професійного розвитку; усвідомити

важливість розроблення програм навчання для дітей із різноманітними потребами, а також дає змогу збагатити власну палітру методів і прийомів викладання та навчальних стратегій. І цілком можна зрозуміти занепокоєння вчителя, у клас якого потрапляє така дитина. Особливо це стосується підготовки вчителів іноземних мов, оскільки, як відомо, цей предмет учні вивчають у штучно створених умовах, коли мовне середовище створюється лише на уроках та в позакласній роботі. Крім того, іноземна мова посідає одне з перших місць серед предметів шкільного циклу, які є найбільш цікавими, проте найбільш складними для оволодіння учнями. Інклюзивна компетентність виявляється в умінні вчителя іноземної мови під час організації навчально-виховного процесу враховувати різні рівні володіння школярами іноземною мовою, різні можливості щодо опанування її (адже, як відомо, не всі діти з особливостями психофізичного розвитку спроможні вивчати іноземну мову), можливі труднощі, які виникають у дітей під час її вивчення, різні здібності учнів до її оволодіння. О. Д. Рейпольська до передумов успішного опанування іноземної мови у молодшому шкільному віці віднесла (Рейпольська, 2004):

- здатність цільового запам'ятовування потрібної інформації;
- формування процесу логічного мислення;
- здатність оцінювати свої вчинки та вчинки своїх товаришів, усвідомлення того, що погано, а що добре;
- формування уявлень і понять у дітей, які сприяють розумовому розвитку;
- формування здібностей до початкових форм абстракції, узагальнення;
- розвиток образного мислення та початок поступового переходу до поняттєвого мислення;
- інтенсивне формування пізнавальних потреб, потреб у нових знаннях і способах розумової діяльності;
- здатність утримувати увагу під час виконання завдань.

Завдяки цьому стає можливим створення умов для якісного опанування іноземної мови дітьми з особливими освітніми потребами в ході відповідно організованого навчально-виховного процесу з цього предмета в ЗНЗ, а також

для розвитку й саморозвитку учнів в умовах інклюзивного освітнього середовища засобами іноземної мови та іншомовної культури. Під час організації навчання дітей молодшого шкільного віку з обмеженими можливостями здоров'я варто враховувати особливості, якості та здібності, які вже є рисами особистості дитини, а також потрібно враховувати низьку працездатність і особливості їх пізнавальної діяльності. Ігрова діяльність на уроці, безумовно, зацікавить дітей, надасть уроку більше емоційності, вмотивованості. Практичний блок може містити інтерактивну презентацію різноманітних інклюзивних практик, які вчитель загальноосвітнього або спеціалізованого навчального закладу може використовувати на уроках іноземної мови: арт-терапевтичні техніки (малювання, робота з лінією, плямою, кольором, ліплення, техніка квілінг тощо), робота з творами художньої літератури (на прикладі книжок для дітей *Don't Call Me Special* (автора Pat Thomas), *A Different Little Doggy* (автора Heather Whittaker), *We'll Paint the Octopus Red* (автора Stephanie Stuve-Bodeen), *We Can Do It!* (автора Laura Dwight та інших), казками, дитячими художніми та мультиплікаційними фільмами, пісочна анімація (яку можна використовувати під час навчання письма літер, презентації й практики лексико-граматичного матеріалу, розвитку навичок мовленнєвої діяльності), музикотерапія. Лише за умов чіткого визначення психофізіологічних можливостей дитини та труднощів, які вона може зустріти у процесі навчання, можна створити ефективні педагогічні умови для всебічного її розвитку. Якщо вчитель не має терпіння, то він і не зможе працювати в такому класі, тобто повинна бути і любов до таких діток. Таким чином, на основі викладеного вище ми можемо дійти висновку про те, що розвиток інклюзивної компетентності вчителів, зокрема вчителів іноземних мов, має стати необхідною складовою їхньої професійної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА:

Рейпольська О. Д. Педагогічні умови мовленнєвого розвитку дітей у різновіковій групі дитячого садка (на матеріалі англійської мови): Дис.канд. пед. наук. – Маріуполь, 2004. – 232 с.

*Тамара Максимчук,
Ілона Лавринюк І.М.,
(Луцьк, Україна)*

СУЧАСНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СВІТОВИХ ЗВО

Загальновідомий факт те, що знання будь-якої іноземної мови може стати у нагоді в житті. Якщо є якісь сумніви щодо цього питання, приступимо до перерахування найсерйозніших переваг людини, що знає іноземну мову, перед тими, хто її не знає. По-перше, розуміючи і знаючи іноземну мову ми можемо отримувати більше інформації з різних носіїв. По-друге, є можливість розмовляти з цікавими людьми на різні теми іноземною мовою, а також мова допомагає і в формуванні кар'єри. Тобто це можливість брати участь у міжнародних конференціях, спілкуватися з діловими людьми, читати міжнародні журнали і газети.

Сьогодні перед нами постає інше питання, яку ж методику обрати при вивченні іноземної мови? Є безліч методик і практик вивчення, що дозволяють здобувачам освіти якісніше оволодіти новою, незнайомою для нас мовою. Але методика впровадження інформаційних технологій у навчальний процес, на наш погляд є найактуальнішою. Ця методика досить широко використовується у світових ЗВО і вважається однією з найбільш ефективних.

Серед основних напрямків навчання іноземних мов, одним з ефективних стає розробка системи навчання на базі інформаційних технологій. Адже з допомогою поєднання звукових, графічних, анімаційних та текстових ефектів можливо досить вдало імітувати ефект «занурення» в активне мовне середовище, реалізуючи сучасні лінгвістичні технологічні, методичні та педагогічні технології. Крім того, при навчанні іноземній мові за такими програмами відпрацьовуються всі аспекти мови: фонетичний, граматичний, лексичний та комунікативний, що дозволяє більш якісно та швидко оволодівати мовним матеріалом, набувати мовленнєвих як звичок так і вмінь. Велику роль у

цьому відіграють мультимедійні засоби, що дають змогу постійно оновлювати навчальні матеріали та вдосконалювати системи роботи над ними (Жук, 2018).

Сучасні мультимедійні засоби характеризуються великим дидактичним потенціалом. Головним завданням викладача при цьому є здійснення загального контролю за роботою здобувачів розуміння того, що вони є активним чинником у навчальному процесі.

Сучасні педагогічні видання стверджують, що традиційна (не інформатизована) система навчання не створює умови для ефективного розвитку розумових здібностей студентів, зменшує творчі потенції. Адже при використанні інформаційних технологій у навчальному процесі форми традиційної взаємодії «викладач-студент» змінюються, тому що, по-перше вводяться нові засоби навчання, які стають сполучною ланкою процесу, по-друге, студент перетворюється з об'єкта навчання в суб'єкт. Через активну позицію студента; переході процесу пізнання з категорії «вчити» у категорію «вивчати» дисципліну усвідомлено та самостійно; інтерактивному зв'язку з різноманітними освітніми ресурсами (бібліотеки, словники, енциклопедії); «зануренні» в особливе інформаційне середовище, яке найкраще мотивує та стимулює процес вивчення (Тарнопольський, 1993).

Підсумовуючи все сказане, варто зробити такі висновки:

1. Умови сучасності диктують необхідність вивчення іноземної мови, орієнтуючись на її практичне застосування у побутовому, діловому, професійному спілкуванні.

2. Швидкий розвиток інформаційної бази, розширення ділових, культурних зв'язків в міжнародному масштабі диктують про перегляд вимог до висококваліфікованого фахівця. Під час модернізованого навчально-освітнього процесу влучним є використання моделі, яка є вдалим поєднанням традиційних методів навчання іноземної мови з сучасними методами комп'ютеризованого навчання.

Вивчення іноземної мови є непростим завданням і має таку ж довгу традицію як і сама мова. Бажання спілкуватись завжди було притаманне

людській натурі. У світі, є нове бачення освіти, що має на меті створення мотиваційного середовища для здобувачів у процесі вивчення іноземних мов. Важливим є те, що модерні педагогічні технології допомагають реалізувати особистісно-орієнтовний підхід у навчанні та забезпечують індивідуалізацію та диференціацію навчання з урахуванням можливостей здобувачів, їх рівня мовної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА:

Ю.О.Жук. *Засоби і технології єдиного інформаційно-освітнього простору*. К., 2018. 240 с.

Князян М. *Структура інформаційно-технологічної компетентності та методичні аспекти її формування у майбутніх перекладачів*. Кіровоград. 2019. С.337–340.

Тарнопольський О.Б. *Методика навчання англійської мови*. Київ: Вища школа, 1993. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://osvita.ua>

*Nataliia Mykhalchuk
Halyna Nikolaichuk
(Rivne, Ukraine)*

PSYCHOLOGICAL INTENTIONS OF COMMUNICATIVE BEHAVIOR OF A TEACHER

In the process of preparation for a conversation, the teacher is planning her/his plan to provide a clear understanding of topics' development, outlining the basic questions for pupils. If a teacher is experienced, these questions are short and precise; put in a logical sequence; awaken the opinions of pupils, develop their understanding of new material; the number of questions has to be optimal (Максименко, Ткач, Литвинчук & Онуфрієва, 2019). The effectiveness of the method of conversation depends on the teacher's ability to formulate and ask questions. Depending on their complexity, they are divided into:

- questions about facts;

- questions that require comparisons and appropriate analysis of phenomena;
- the questions of causation and the significance of each phenomena;
- questions that can be answered by disclosing the meaning of the concepts, substantiating general conclusions, using inductive and deductive findings;
- questions that require proof (Brédart, 1991; Cilibrasi, Stojanovik, Riddell & Saddy, 2019).

During the conversation it is important to pay attention to the quality of the pupils' responses, both in terms of content and style. They have to be complete, well-informed and reasoned; accurate and clear, literally well-designed (Mykhalchuk & Danchuk, 2021). If the pupil fails to answer the questions correctly, he/she will formulate more comprehensively for him/her, and if he/she can not answer the questions in that case, it will be easier to ask a question, the answer to which will help to approach the correct coverage of the issue in its first formulation. In the course of a conversation, it is advisable to be the first to ask questions to the whole class, therefore, to call for the pupils' response, to make a differentiated approach to the pupils; poll not only those pupils who wish to take the active part at the lessons (Гончарук & Онуфрієва, 2018). The advantage is that the teacher can work with the whole class and with micro-groups of individuals, without a low control over their state of their knowledge (Mykhalchuk & Ivashkevych, 2019).

If the activity is heuristic, every time, depending on different circumstances, a new system of actions is created. In the process of the activity of many automated actions periodically, as it is necessary, they repeated and reproduced; in this case the person relies on known schemes of actions (Терновик & Сімко, 2020).

However, all the activities, the more than the speech itself, can not be completely automated; otherwise, we would have to agree that the person always says ready-made stamps, stereotypes or understands only well-studied material, known to her/his linguistic units (Crookes, 1989). In fact, however, each time,

depending on the situation of communication, such a statement appeared and it is adequate to the given situation (Mykhalchuk & Bihunova, 2019). We can say that automated and heuristic components are included in turn, with the leading role of the latter.

The situations of the communication are changed in the process of communication constantly, their variants can not be calculated. The speaker has to be prepared for the activity in such conditions, that is heuristic. And the ability to organize heuristic conversations needs to be developed specially (Mykhalchuk & Khupavsheva, 2020). This should be directed towards the development of speech skills. The same happens in the processes of reading and listening: texts are always variational, their understanding needs special skills – the ability to read (or to listen).

The main feature of a contemporary foreign language lesson is providing the atmosphere of communication. Creating this atmosphere is not a tribute to the fashion, but a necessity that follows from the regularities of studying. If we want to learn to communicate and to successfully teach any activity it can only be adequate conditions, then creating an atmosphere of communication becomes a necessity for the present time (Mykhalchuk & Danchuk, 2021).

The atmosphere of communication is based on a conscious discipline, on the interest not only in learning, but also in the personality of the teacher as a linguistic partner. Communication can not be carried out under the conditions of “stick” discipline. Unfortunately, a certain part of the teachers believes that the severity of pupils will help him/her to bring order in the classroom. Perhaps the external order of wishes and will of the person be maintained for a while, but the atmosphere of communication will disappear. After all, it is also important for his/her linguistic, personal contact, and not for role-playing. Personal contact will not occur if the teacher interrupts the pupils, shows his/her dissatisfaction with the lack of knowledge of the pupil.

In such a way the best teacher is one who forgets that he is a teacher. Heuristic is a multi-valued concept. As it is known, “heuristic” comes from the

Greek “I found”, which is a cry of joy at some kind of discovery or the emergence of a new thought. Heuristics is a science of how to make discoveries.

The development of creative thinking in the learning process is to provide opportunities for creative knowledge in increasing complex of problem situations, which reveal general patterns. The creative assimilation of knowledge is so called discovery of a pupil of this knowledge.

A person who speaks in his/her native language, because of the large linguistic practice of communication, is aware of the conceptual content of the words he/she uses (although he/she does not always understand it and can not explain it). In the context of school education communication in a foreign language, when the language experience is too small, must be taught purposefully to establish such inter-party correspondences in a foreign language. This is necessary because there is such an interconnected relationship or inter-conceptual content relationship can be regarded as the basis of a free word-of-word.

However, if in the conditions of possession of the native language the person himself/herself understands the conceptual content of words, then when learning a foreign language it is necessary to actualize in these cases the ability of the reception of the interpretation of concepts. This allows pupils not only correctly combine words through the comprehension of their conceptual essence, but also to feel the mechanism of word formation in their native language.

The language situation is a key point in teaching foreign pupils' activities, that is the dominant principle in shaping skills and developing these skills – speaking, listening, reading and writing. Linguistic communication is always conditioned by the need of arising of forms of human activity. Every day he/she gets into a lot of different circumstances that require his/her intervention, decision-making.

The organization of the discussion or heuristic talk of the problem at the lesson involves some difficulties. In the process of methodological activity the types of problems can be used at the lesson. They are still poorly studied, often there is the teacher's inability to study the problem when discussing the problem. Also the peculiarities of pupils' intellectual activity there were not taken into

account. Teachers are not purposefully developing special skills that are necessary for participation in the discussion, they do not always organize a problem situation taking into account the level of speech and intellectual training of students. These questions are the content of our research. Their solution will allow us to use the discussion of the problem with a sufficient efficiency as a methodological method of studying a foreign language.

So, **the purpose** of our research is:

1. To give the psychological description of the subject of conversation.
2. To describe psychological ways of organizing a communicative event.
3. To propose psychological characteristics of the *inventive teacher*, to find many ways and means for organizing communicative activity of the person.
4. To show psychological mechanisms of the success of the heuristic conversation.
5. To determine psychological characteristics of effective communicative behavior of a teacher.

Methods of the research

The following theoretical methods of the research were used to solve the tasks formulated in the article: a categorical method, structural and functional methods, the methods of the analysis, systematization, modeling, generalization. The experimental method is the method of observation.

The participants of our research were 45 pupils of the 7th-B form of school №15 of t. Rivne (Ukraine). The experiment lasted during 2020-2021 years.

Results and their discussion

The construction of the educational-speaking situation begins with the choice of the subject of conversation, which determines the use of appropriate forms or lexical units.

The subject of conversation can be offered as:

- links to real facts, events from life, circumstances, processes, relationships (for example, the birthday of a prominent person, the discovery of scientists);

- visualizations of different types, for which there were applied scenes and subject pictures, diaphilms, schemes, photographs, etc.;
- verbal description based on pupils' experience;
- ext in graphic or audio forms.

The subject of the conversation must be specified. In this plan it is necessary to distinguish clearly between the concept of an object and so-called colloquial topic, the study of which orientates the program and the process of studying foreign languages. The second case concerns only the thematic area, which can include many specific subjects for conversation. Therefore, the mistake will be, let's say, to invite pupils to talk about the topic "Sport". In this case, the task will be too general and actually pointless.

It is very good if the subject of the conversation proposed by the teacher is close to pupils, relates to the facts and circumstances of their lives. On this basis a strategy is developed for communicative approach for teaching a foreign language.

It should be noted that sometimes even a routine topic, if it can be formulated successfully, can carry a communicative charge. For the most part of conversations this happens when pupils are focused on the content of the conversation and give the opportunity to interpret it differently.

Such undiscovered topics, giving impulses for the conversation, leave the pupil a right to choose (to refine) its content and encourage him/her to express himself/herself and to form his/her own position, his/her own judgment according to a subject that clearly helps the process of its development.

Dividing pupils in pairs, picking up the subject of conversation and formulating the purpose of communication, the teacher is still not guaranteed that the conversation between pupils will take place. Different pupils are sitting in the classroom, including those ones who can not afford the proposed task. Meanwhile, the goal is to ensure that each pupil takes an active part in the process of studying. Therefore, it remains to ensure the most important condition – a sufficient level of the language and its opportunities for each pupil. To this end, all or a part of pupils

offer a great support for doing the tasks – in a form of individual cards, in a form of recording on a portable board, etc.

If pupils have good linguistic training, then this creates favorable conditions for direct access to communicative expression. This purpose is usually directed at solving a certain extra-curricular problem.

In organizing *a communicative event*, the teacher should distinguish between the following steps:

- the separation from the oral conversational topic of the subject of conversation and the formation of a communicative task. Pupils should, with their statement, solve a problem – to prove their superiority, to express their attitude, to persuade, to seek something and so on;
- predicting the course of the conversation and specifying the necessary linguistic means for this. The subject of a special attention here must be structural and include different elements (conjunctions, auxiliary verbs, etc.). If it is necessary, they are processed in addition;
- the introduction of pupils in the communicative situation and the organization of heuristic activity in pairs or in the form of individual mass training.

As situational support we can use for such a statement drawings, pictures, photographs, schemes, etc. can be used.

Inventive teacher will find many ways and means for organizing communicative activity. It is about introducing at the lesson the elements of the activity where the language would be as a mean of solving problems associated with it. Such language excursions will fit into the lesson if the teacher regularly uses a foreign language for each lesson.

Finally, the teacher suggests that pupils always have ready-made messages about something interesting from their own lives, from the lives of their loved ones or from reading some information in the press.

Contemporary methodological science emphasizes the importance of developing pupils' ability to communicate freely at a foreign language lesson.

There has been a strong departure from practice, when pupils spend a lot of time in the mode of having more or less rigorous control by the teacher, until they master the linguistic material to the level of skills, and only in such a way they go to free form of communication. Communicative practice is the essential component of the lesson and, at the same time, the most problematic ones, since it is much more difficult to stimulate pupils to express their own thoughts than to get the correct, unambiguous answer from them.

One of the natural ways of free communication is a heuristic conversation. Each pupil as a practice in speech implies the development of skills clearly, logically formulate his/her thoughts, is able to do generalizations on the basis of examples, to conduct analogies, to evaluate priorities, to deduce reasons and to provide the ability to conduct a discussion. In such a way the pupils are able to listen without interrupting, can express their own mind relevant and clear.

Proposing the subject of the discussion, the teacher should not provide pupils with all the necessary information in order not to deprive them by their initiative. Pupils have to put forward convincing evidence independently, bring new facts, examples into discussion, and not only paraphrase ready-made ideas.

The success of the heuristic conversation depends, firstly, on the number of pupils involved into the process of discussion, and secondly how motivated there are their speech actions. If the attention of the participants is concentrated on the speaker, the motivation of the speech activity is rather high. So, absolute participation and high motivation are the factors that indicate the effectiveness of the conversation.

Optimally active heuristic conversation is one that involves all the pupils in the classroom that can not be carried out when working with an entire class, that is conducting conversations in a centralized manner. The decentralization and grouping or regrouping of pupils make it possible to avoid this organizational disadvantage. The main thing here is to guarantee the heterogeneity or homogeneity of the groups so that there is no serious controversial relationships

between the pupils. It is desirable that the composition of each group is permanent, this will help to eliminate stress and problems with each discipline.

When working in groups the time of active participation of each pupil in the conversation increases. At the same time, the state of anxiety of shy pupils decreases, helping them overcome fear of mistakes.

Also the important is the physical aspect of group activity: the participants are close-range, face-to-face and turn to each other directly, personally. Auxiliary material is also necessary here. In addition, group activity opens opportunities for mutual learning: pupils correct each other, help to actualize means of expressions in the process of discussion. When working in groups, the role of a teacher constantly changes. From the instructor, the controller, the corrector he/she, if it is necessary, turns into an organizer, the assistant or a partner.

Sometimes *heuristic conversation* can take place *as role-playing game*. In a role-game organization the class is divided into small groups or pairs of pupils. They are offered close to real linguistic situations and roles for playing. The role-playing game reveals great opportunities for communicative practice. Reincarnation in different forms allows pupils to express the most diverse communicative intentions and mood according to the purpose of communication.

The right choice of subject matter is equally important. The interests of pupils can cause material that it is as close as it is possible to their live-time orientations, while an unusual, exotic topic of the discussion can stimulate more lively response of participants.

The heuristic conversation is preceded by some *preparatory activity*: pupils are informed about the problem of the discussion, after which it is advisable to carry out the exercise of “brain storm” (brainstorming), during which pupils express their ideas about this problem and note them to use in the discussion. Then the teacher divides tasks between groups, assigns leaders, distributes auxiliary materials. Here it is time to remind pupils about their rules: a balanced participation of all members of the group, providing respect for the leader, a ban on interrupting the speaker.

Encouraging discussion is one of the issues during a heuristic conversation. To organize all pupils the teacher can distribute separate issues between members of each group. Thus, a final solution of the problem is achieved by combining different versions.

The end of the heuristic conversation is not the end of the discussion of the problem. The activity of pupils should be appreciated by the teacher and the whole class. Feedback can be made in different ways: summing up a representative from each group to the class, comparing the conclusions of different groups, comparing proposals and combining them into a general class version or simply repeating the discussion of one of the groups before the class.

The teacher concludes the discussion, summarizing the results of the activity. It is important to solve all issues of each problem, to find out all the differences in the points of view of the participants in the conversation.

The language situation arises when there is a problem that can be resolved through linguistic communication. In educational conditions, the discussed problem may occur spontaneously, of course, but most often it is created artificially for the purpose of learning a foreign language and in a case of solving the tasks of a particular stage of the activity. Language activities have the aim of solving the problem, may be carried out by two or more participants in different situations in the form of role-playing games, as well as in the form of discussion of the problem. In the process of discussing the background problem there is internal, mental activity, and the result of it is conclusions, new ideas.

Discussion of the problem is one of the forms of organization of the linguistic situation that is a kind of linguistic situation is a methodological method of learning a foreign language.

Problem statement is the initial moment of pupils' mental activity. Without the intensification of thinking, foreign speech was transformed into the formal execution of linguistic rules or the reproduction of finished texts. Common features of the problem statement are the presence of an unknown student, the direction of

the students to solve each problem, their interest in solving cognitive difficulties that are arisen.

In order to solve these issues, experimental training of pupils of 9-11 forms was organized by us. To organize the discussion of the problem the obstacles were created by the way to reach the goal.

In the learning process it is always necessary to distinguish between two types of linguistic situations. This is primarily the natural situation that constantly arises in the classroom. They have natural language stimuli. Always there is necessary material for the development of a foreign language. However, it is not a pity, such situations can not provide a full-fledged activity in developing the skills of unprepared reports on a variety of topics, based on different lexical-grammatical material. Therefore, it is necessary, in addition to the use of natural situations for educational purposes, also to use special language linguistic situations.

The educational linguistic situation is characterized by a number of distinctive features:

- the linguistic situation in a life is always real, while the educational situation is imaginary;
- the circumstances of the reality, which are in a particular living environment, as a rule, are sufficient for a particular linguistic reaction. They have to be detailed in the educational environment;
- the natural language situation does not have, as a rule, a verbal stimulus for linguistic reaction: it appears itself, easily. The learning situation should have a verbal linguistic stimulus;
- in the conditions of a real life situation the direction and the nature of the human reaction are foreseen; in educational conditions the reaction of pupils to the teacher's proposed situation may be different, that is to have options;
- the linguistic reaction to a real situation in the native language is always more emotional, living language supplemented by gestures, facial expressions and actions. That is, a part of the reaction of the subject is

expressed by non-verbal means. It is difficult to simulate the activity of pupils in educational conditions, and moreover to cause an emotional reaction to solve a rather difficult task; students have no opportunity to respond with actions, which, moreover, is not essential for the development of a foreign language;

- the natural situation and the more reactions to it are not repeated, they are unique, while the same linguistic situation pupils can “play” repeatedly.

Thus, there is a significant difference between natural and linguistic learning situations. However, this should not be an obstacle to the widespread use of language linguistic situations in the classroom.

Thus, we characterize the educational dialogue that is the most effective in the classroom in the process of secondary education. We believe that in the educational dialogue there are four dominant functions of communication: communicative, informative, regulatory and emotional, but at different lessons one function plays a major role and others – a secondary one. The topic of the educational dialogue should depend on its subject and clearly correspond to the educational program. At the same time, we believe that the goals of any dialogue are boundless, they have no end, as the processes of learning and cognition itself do.

The educational dialogue has a purely personal orientation, such as partners of communication perceive each other as equal individuals. Therefore, the leader can be not only the teacher but also the student. Then there is a great opportunity to join equal partnerships in the educational dialogue.

We distinguish harmonious and disharmonious dialogues. Dialogue is considered by us as a harmonious one, in which both partners equally show initiative in choosing its topic and direction, actively influence the course of a dialogue, regulate its course, play a leading role. In a symmetrical educational dialogue the student, being outside the teacher’s guidance, can suggest a topic of conversation, actively defend and argue his/her position, can both start and end the dialogue as for his/her own will.

Conclusions

The educational dialogue in its essence remains, as a rule, inharmonious, but in its deep role structure the teacher-student dialogue can have a huge number of “superficial” realizations, which are built in harmony. In our opinion, the leading role of the teacher in the dialogue only at the first glance contradicts its harmonious construction, but in fact the quality of pedagogical leadership is higher, the more active and independent the student can show in the teacher’s proposed regulations of any educational dialogue. That is why the harmony of educational dialogue requires a radical restructuring of the entire traditional system of education, its content and methods. Therefore, the use of the discussion or heuristic conversation as a form of educational activity is appropriate in today’s conditions of secondary education.

Undoubtedly, a teacher who seeks to engage in the process of dialogical communication with students in their educational activities has to work constantly on the style of their speech, working in a way of emotionality, originality, expressiveness, emotionalness. Summarizing the results of numerous observations made by us in the classroom in the process of contemporary secondary education, we identify three typical variants of didactic behavior of the teacher, which differ in a degree of perfection of his/her speech and communication activities.

I. *The Lowest degree: “A Teacher – A Supervisor”*. Such a teacher offers students some messages that are monotonous, synchronous in their logical and compositional structure; they are characterized by lexical and syntactic repetition, insignificant development of communicative skills, abilities of pupils.

II. *The Intermediate level: “A Teacher – A facilitator”*. The teacher freely forms oral texts, uses abstracts and notes only occasionally, focuses on students, takes into account the peculiarities of perception and understanding of a particular student audience, uses various linguistic forms of information presentation (a story, a conversation, a monologue with elements of dialogue, etc.), uses various methods of logical composition of building messages.

III. *The Highest degree: “A Teacher – A Communicator”*. Such a teacher is fluent according to the basic speech skills. He/she communicates, establishes a fairly trusting relationships with pupils and achieves close relationships with them at the level of finding personal meanings and personal sense.

Only a teacher whose activities at the lesson unfold at the last of these levels, is able to realize fully the defining goal of the pedagogical communication. This goal is not reduced to the enrichment of the “field of meanings” (Leontiev’s term (ЛЕОНТЬЕВ, 1983: 76)) of the student (providing him/her with the objective information), but involves a change (sometimes – restructuring) of the “semantic field” of the personality (the inclusion of various meanings in the hierarchy of the activities of a pupil, the structure of the explication of this knowledge to the appropriate, in his/her view, motives). And then there is a need for an individual approach to each pupil, because the change of “semantic fields” of different students under the influence of the same message depends on the development of “semantic fields” of each of them.

LITERATURE

- Brédart, S. (1991). Word interruption in self-repairing. *Journal of Psycholinguistic Research*, 20, 123–137. <https://doi.org/10.1007/bf01067879>.
- Cilibrasi, L., Stojanovik, V., Riddell, P. & Saddy, D. (2019). Sensitivity to Inflectional Morphemes in the Absence of Meaning: Evidence from a Novel Task. *Journal of Psycholinguist Research*, 48, 747–767. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09629-y>.
- Crookes, G. (1989). Planning and interlanguage variation. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 367–383. <https://doi.org/10.1017/s0272263100008391>.
- Гончарук, Наталія & Онуфрієва, Ліана. (2018). Психологічний аналіз рівнів побудови комунікативних дій. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*, 24(1), 97–117. doi: 10.31470/2309-1797-2018-24-1-97-117.

- Леонтьев, А.Н. (1983). Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т.1. Москва. 286 с.
- Максименко, С., Ткач, Б., Литвинчук, Л. & Онуфрієва, Л. (2019). Нейропсихолінгвістичне дослідження політичних гасел із зовнішньої реклами. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*, 26(1), 246–264. Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я.М. С.. DOI : 10.31470/2309-1797-2019-26-1-246-264. <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/715>.
- Mykhalchuk, N. & Bihunova, S. (2019). The verbalization of the concept of “fear” in English and Ukrainian phraseological units. *Cognitive Studies / Études cognitives*, 19, 11. Варшава (Польща). <https://doi.org/10.11649/cs.2043>.
- Mykhalchuk, Nataliia & Danchuk, Yuliia (2021). Effective classroom management as a way to teach pupils to understand novels. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології"*, 53, 191–211. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2021-53.191-211>
- Mykhalchuk, N. & Ivashkevych, E. (2019). Psycholinguistic Characteristics of Secondary Predication in Determining the Construction of a Peculiar Picture of the World of a Reader. *Psycholinguistics. Psykholinhvistyka. Psiholingvistika*, 25(1), 215–231. Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я.М. DOI: 10.31470/2309-1797-2019-25-1-215-231.
- Mykhalchuk, Nataliia & Khupavsheva, Natalia (2020). Facilitation of the Understanding of Novels by Senior Pupils as a Problem of Psycholinguistics. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*, 28(1), 214–238. Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я.М. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2020-28-1-214-238>
- Терновик, Н. & Сімко, А. (2020). Художня література як засіб формування підлітка як суб'єкта пізнавальної діяльності. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, 49, 322-341. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.322-341>

Olexandr Nabochuk
(Pereyaslav, Ukraine)

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF PERSONAL GROWTH OF THE TEACHER

We consider *Paradigmatic Theory* to be the first theory to define creativity. Thus, scientists defines creativity as a kind of creative activity, as finding something new, original, which is not only the part of the paradigm of the history of personal development of the creator, but also the history of science, art, society, etc. (Гончарук & Онуфрієва, 2018; Івашкевич & Гудима, 2020)

According to T.M. Amabile (1983), creativity implies the creation of something new, which means the process of transformation in the consciousness of the subject's behavior, as well as generated by him/her, and at the same time alienated from his/her individual products. T.M. Amabile (1983), applying a system-structural approach to the study of creativity, came to the conclusion that Psychology is not able to “penetrate” the mysteries of creativity, using only the subject's individually defined means, regardless of the history of culture of his/her country. Creativity by its nature is a systemically organized object, adequately understood only in the paradigm of interdisciplinary research. This position, in our opinion, is extremely relevant and can be considered as one of the methodological foundations of modern both theoretical and practice-oriented research of creativity.

One of the rather original theories of creativity, which we called *Artistic and Aesthetic*, is the theory when the subject of which is a creative product. It is the theory of L.S. Vygotskyi (1997). In the research “Psychology of Art” a general strategy of the research is formulated in such a way: creativity is determined by the form of the work of art through functional analysis of its elements, which facilitates the reproduction of aesthetic reaction of the individual and leads to the establishment, normalization of its general laws (Выготский, 1997). Thus, in the theory of L.S. Vygotskyi (1997), the basic paradigm of the research was a work of art. Based on the achievements of a formal scientific school, as units of creative analysis of L.S. Vygotskyi (1997) differentiate “the material” and “the form”.

Analyzing the relationships between the form and the material, the scientist concludes that the basis of artistic creativity is the study of contradictions between the material and the form. In this sense, the artistic text is built in such a way that its material appears and it is focused on one emotional pole, while the form is on the opposite side. This cognitive dissonance of the form and the material, their development in the paradigm of the collision of opposite poles (catharsis) create a dynamic structure of the artistic text, which, in turn, facilitates the personality to be creative.

Thus, L.S. Vygotskyi's *Psychology of creativity* (1997) is based primarily on the research of emotions, feelings, expressiveness, experiences. The scientist formulates the dominant laws of creation of general creative emotional signs and mastering by the person of creative emotional reality of imagination.

The essence of the law of creative emotional sign is that any feeling, any emotion seeks to be embodied, to enter the paradigm of known images that correspond to the creative feeling of the individual. At the same time, emotion has a peculiar characteristics of selecting impressions or images related to a creative act, which are quite consistent with the mood that takes place at the moment when a creative product is created. Impressions and images, which are characterized by common emotional characteristics, tend to merge with each other, despite the fact that as such a basic, dominant connection neither in similarity nor in adjacency.

The law of creative emotional reality of imagination is manifested in the fact that any construction of fantasy usually affects our feelings, and if this construction does not correspond to the reality around us, then the feeling caused by it is real, actually experienced, such that fascinates the person as a whole. Thus, L.S. Vygotskyi (1997) obviously raised the issue of the relationships between emotions and creativity.

However, the contribution of L.S. Vygotskyi (1997) into the development of the theory of Psychology of creativity is not limited to these conclusions. The scientist's theory of the development of higher mental functions is a kind of "transformation" of "natural" functions into "cultural" ones. The theory of

“psychological systems” thus facilitates the transition of holistic creative innovations into the form of various creative products of interfunctional connections, which, of course, are of fundamental importance for the Psychology of creativity. In the context of our research, these ideas of L.S. Vygotskyi (1997) are extremely relevant, due to the substantiation of the hypothesis of a multilevel structure of creativity as a “system of interfunctional connections”.

In Psychology, a holistic concept of creativity as a mental process was proposed by Ya.A. Ponomarev (1991), who is the author of *Abstract Analytical Theory* of creativity, the key categories of which are: the recognition of intellectual activity, sensitivity, bipolarity of a creative process and the creation of a structural-level model, which is based on the psychological mechanisms of creativity (Пономарёв, 1991: 3–11).

Creativity in the concept of Ponomarev is considered as an attribute of creative matter, as an interaction that facilitates personal development. The essence of the creativity as a mental neoplasm is reduced, first of all, to intellectual activity and sensitivity as a kind of by-products of professional activity. A creative person especially perceives and understands the side effects of his/her professional activity, which are the creation of something new, while a non-creative person sees creative results only after the individual achieves some goals that the individual believes are appropriate, forcing the person to avoid novelty.

The scientist has developed a structural-level model, which is perceived in science as a central link (or a state) of the psychological mechanism of creativity. In particular, an important and interesting conclusion is the idea of Ya.A. Ponomarev (1991) on “bipolarity” or rather the multipolarity of a creative process. In this context, the psychological mechanism of creativity consists of “remote”, sometimes – bipolar elements, such as: intuitive + logical; original + theoretical model; creation + reflection; involuntary + arbitrary; stimulation + motivation; impulsive + volitional; unconscious + conscious; congenital + acquired, etc.

On the basis of comparing the ontogenesis of children’s behavior in problematic situations and in the process of solving creative tasks by adults, Ya.A.

Ponomarev (1991) identified the stages of ontogenesis of the process of solving creative problems, which can be schematically represented in such a way: manipulation of simple objects, original objects (but not integral models) → manipulation of ideas (in the mind) → manipulation of models by the method of experimentation and errors → the analysis of the structure of a particular task → solution plan (idea) → solution (creative activity).

In the paradigm of this, *Abstract-analytical Theory of Creativity*, the subject of V.O.Moliako's (2013) research is the psychological study of outstanding creative personalities. The main conclusion of the scientist's research is as follows: "talent → multifaceted actions → creative activity → creation of a creative product". According to the concept of the scientist, a characteristic feature of many outstanding people is their remarkable creative abilities, which are manifested in various fields of the activity, including the professional sphere. The giftedness of the individual "covers" the broader abilities and capabilities of the man, which are manifested only in his/her professional activities. Identifying gifted individuals is a task of parents, educators and teachers, who appear to them from their childhood, even more – the birth of a child. Scientists also note that a person does not have any abilities that do not depend on the general orientation of the individual.

B.M.Teplov (1985) believed that creative achievements depend not only on abilities, but, in particular, on volitional characteristics, and without studying the latter it is impossible to make a thorough psychological analysis of a creative personality. According to the position of B.M.Teplov (1985), the development of talent seems to relate to the study of individual differences, various unique opportunities, characteristics of a man. Indicative in this sense is the study of individual characteristics of talented people, which are characterized by a combination of auditory and visual imagination, with their special emotionality and the ability to "emotionally immerse" in the content that captures the personality. Therefore, it is advisable to identify certain psychological types of personality. The first facilitates the implementation of creative activities based on human feelings.

Especially important is the recognition of the values of various individual-type personalities that provide a creative level of human activity. The uniqueness of abilities distinguishes one individual from another person, it is the key to creative achievement and recognition of a man as a value to our society. B.M. Teplov's (1985) ideas about giftedness as a kind of a structure of mental qualities, about individual-typical differences of personality can be equally valuable, relevant also in the context of our empirical research.

Technologies of creative activity in contemporary science are often developed in the context of the theory of creative personality development on the basis of the theory of solving ingenious problems. Therefore, the next theory to determine the essence of creativity is *the Theory of Problem Solving*.

The development of the theory of creative personality development belongs to I.M.Bila (2009). The theory of solving ingenious problems have been arisen as the alternative to the “Method of trials and errors” in the Psychology of Creativity, where the main emphasis is on unconscious processes (insight, enlightenment, which in no way offset the effectiveness of use of heuristic technologies). Developers of the theory of inventive problems consider creativity as a fairly accurate science, for example, I.M.Bila (2009) argues that technical inventions are largely natural. The creator or the inventor is guided by the laws that determine the transition from one system to another.

Foreign scientists point out that the algorithms of the theory of solving inventive problems often contribute to the development of multi-focused thinking of the individual. These algorithms provide clearly defined procedures for changing the nature of the task, so the transformation takes place in the system “a task + a personality”. It is not a question of developing, for example, mathematical abilities, abilities in fine arts or music, but the dominant goal is to create motivation for creativity, to master the technology of creative activity. The main thing is the algorithmization of the initial processing of this information (Jaide, 1986). The main component of the development of creative personality is considered to be self-improvement, when direct and inverse connections seem “to work” in the paradigm

of a certain system (in our case – in a system of personality). In this case, the role of the external environment, in particular education, is reduced to the belief of the individual in the naturalness of a creative process.

In general, the ideas of the theory of inventive problems are quite productive, “technological” and correspond to our views on improving the psychological support of secondary and higher education, in the paradigm of which technologies of self-education, self-development and self-improvement would be focused. However, the emphasis on algorithmic information processing, instructiveness to some extent oppose the synergistic nature of creativity, and therefore probabilistic and intuitive are not only processes but also results as a kind of technology of creative transformation.

Methods of the research

The following theoretical methods of the research were used to solve the tasks formulated in the article: a categorical method, structural and functional methods, the methods of the analysis, systematization, modeling, generalization. The experimental method is the methods of observation and the method of conducting an ascertaining research. The participants of our research were 47 pupils of the 8th-B form of school №15 of t. Rivne (Ukraine). The experiment lasted during 2020-2021 years.

The results of the research

So, according to this theoretical material, we proposed some creative training for pupils of secondary schools with the aim to create their abilities to solve inventive problems. The dominant purpose was to teach pupils to understand poetry. So, we proposed for pupils such exercises:

1. *This last item has four choices (A, B, C or D). Which one best describes you?*

A. I'm a «hands-on» person. I tend to: prefer hands-on experiences and activities; focus on tasks to be done; refrain from discussions; think in a logical and organized way; do things in an orderly way; have difficulty adjusting to change.

B. I'm a «thinker». I tend to: enjoy listening to a logical presentation of ideas; enjoy analyzing problems and finding systematic ways to solve problems; enjoy creating models based on theory and information; like structure and organization; act slowly in making decisions; show more interest in ideas than people.

C. I'm an «explorer». I tend to: try things by trial and error; explore practical uses for ideas and theories; make decisions that provide quick solutions; decide quickly; take risks; enjoy change; rely more on people for information.

D. I'm a «free thinker». I tend to: base views and opinions on feelings; enjoy tossing around ideas (brainstorming); approach and view problems and experiences from different perspectives; rely on intuition, not logic, for making decisions; dislike structure.

Now that you have completed the test you should know there is no right or wrong answer. It will only help you discover your communication style. Here are the questions and answers with some explanations for the Communication Skills Test. Look carefully at each question and its answer and think of your answer and what it means. This questionnaire is just a sample and not concrete in its results. Human beings have a great capacity to change and improve and respond.

1. *Best answer: C.* Conversations should be a balanced two-way flow of dialogue.

2. *Best answer: B.* It's good to initiate the introduction and introduce yourself with a handshake and smile. If shaking hands is difficult, a quick head nod is a good substitute. Initiating the introduction with a smile and handshake (or head nod) helps build rapport.

3. *Best answer: A.* It's good to initiate conversations with small talk. Topics to warm-up the conversation might include a chat about the weather, news of interest, or impressions about the current activity (if you're at a meeting, staff party, or other gathering, for example).

Examples of conversation starters might be:

«*It's sure warm today, isn't it?*»

«*Did you hear about the big accident on the freeway?*»

Traffic's backed-up for miles.»

«What did you think about the Blazers game last night?»

«This is a nice party, isn't it?»

«Could I get you something to drink?»

4. *Best answer: A.* It's good to call people by name whenever possible. It makes a good, lasting impression, and it makes the other person feel important and special. To help remember names, try these techniques:

ü *Repeat:* After the person tells you his or her name, immediately use it several times in the conversation.

«It's nice to meet you, Bob».

«I agree with you, Bob».

«That was a great joke, Bob!»

ü *Associate:* Associate the person's name to something unique and special. You might:

Associate the person's name with a unique feature about the person. For example:

«Gilda has beautiful green eyes». Think – «GG» – Green Gilda.

«Jack tells funny jokes». Think – «JJ» –Joking Jack.

Associate the name with a visual picture. For example:

«Sandy» – visualize a sandy beach.

«Glenn» – visualize John Glenn launching into space.

Associate the name with a personal connection.

For example:

«Brian» – My uncle's name is Brian.

«Lucy» – I had a turtle named Lucy.

Jot: Jot the person's name down with an identifying description that will help jog your memory later. For example:

«Chuck» – tall; glasses; works in Accounting; has twin sister; runs marathons; new to Portland.

5. *Best answer: A.* Regular use of these courtesy words and phrases is

important to show politeness and build rapport.

6. *Best answer: C.* Smiling when greeting people and at appropriate times greatly helps build rapport.

7. *Best answer: A.* Making eye contact is important for building rapport. It gives the impression you're interested and engaged in the conversation, and you have good self-confidence. Eye contact should include frequent breaks to avoid staring (this can make the other person uncomfortable). Break eye contact frequently – glance down to the side, then quickly make eye contact again. Glancing down to the side is important. If you instead glance to the side (as if looking out the window, for example) or look up, it gives the person the impression you're distracted and not paying attention to what's being said. This quickly breaks down rapport.

8. *Best answer: B.* Occasionally nodding your head to indicate you agree or understand helps build rapport. Again, it shows you are interested and engaged in the conversation.

9. *Best answer: B.* Your arm's length is the appropriate distance (between two- to three-feet). Standing closer than arm-length makes the other person feel uncomfortable (or feel threatened), standing further away breaks down rapport.

10. *Best answer: B.* Communicating at eye level helps build rapport. So, if the person is sitting and a chair is available, take a seat! There's one exception – if you walk into your supervisor's office or co-worker's office, it's best to ask the supervisor or co-worker if you can sit down first. Even better, wait for an invitation to sit. The person may not have time to talk at that moment.

11. *Best answer: C.* It's best to bring the conversation to an end by making a polite closing comment or gesture. Good closing (wrap-up) comments might be:

«I've enjoyed talking with you».

«Let me give you my business card».

«Well, I need to go speak with....»

«Do you know a person I can contact?»

12. *Best answer: A.* It's best to say nothing. Never say anything that might hurt or offend the person. It's called being tactful. It's always best to give

compliments only, and only say things that will make the person feel good.

«I like your dress».

«That's a nice shirt».

13. *Best answer: C.* Leaning slightly forward and facing the speaker shows you're interested, and it helps build rapport. Sitting with your arms crossed over your chest gives the message you are defensive. Leaning back with your body or turning your body away from the speaker gives the message that you are bored, disinterested, or feel in charge. Such body language breaks down rapport.

14. *Best answer: A.* Crossing your legs toward the speaker shows you're interested, and it builds rapport. Crossing your legs away from the speaker gives the message that you are defensive, disinterested, or feels in charge. In essence, you are putting up a subtle barrier. And if you bob or swing your foot, you're sending the message that you're anxious or nervous!

15. *Best answer B.* If you're a good listener, you keep mentally busy searching for meaning in the message, and you ask questions. This mental «search for meaning» helps keep you focused, attentive, and engaged. If you get easily distracted, try taking notes if the setting is appropriate. Note-taking helps draw and focus your attention as you must mentally «search for meaning» and listen for information in order to take notes. This might be helpful in meetings, for example.

If you watch someone speak but you don't «hear» a word, gauge if you are bored, tired, might have a gap between your speaking and listening rates, or are experiencing «emotional deafness». We all experience emotional deafness on occasion, especially when we're feeling overwhelmed, upset, or nervous.

You hear people ask – *«I'm sorry, what did you say?»* or make the comment – *«I have a lot on my mind right now. Could you repeat what you said?»* If it's a frequent problem, gauge the source and seek help if needed.

16. *Best answer: C.* Showing empathy (sensitivity) to another person's feelings helps build rapport. It's called «reaching out to people». Empathy can be shown by making comments, such as:

«That must have been a scary (or upsetting) experience for you».

«I felt the same way when that happened to me».

«I know (understand) how you feel».

«I can imagine how you feel».

«I would feel that way too in your situation».

17. *Best answer: A.* Focusing on the positive (good) aspects draws people's attention in a favourable way, and people enjoy the conversation more. People are generally more attracted to a person who has a «positive outlook on life». And when it comes to work evaluations, positive-minded people generally do better. Consider the following examples:

Positive: *«The plan has some good ideas».*

Negative: *«The plan has some serious problems».*

Complaint: *«No one ever listens to my ideas».*

Positive: *«These changes might have some benefits».*

Negative: *«These changes would be awful».*

Complaint: *«I'm always having to relearn and re-do everything around here».*

18. *Best answer: B.* It's best to say something positive first, and then express a negative opinion or comment in a tactful way. Consider these examples:

Positive lead:

«I like many aspects of your idea (positive lead), but it may not work well for this department». (Tactfully stated)

Interpretation: The idea won't work.

19. *Best answer: A.* When you receive feedback, it's important to know what you do well, but it's equally important to know where improvements can be made to increase your chances for success. Few people do everything well, and you've undoubtedly heard the saying – «No one is perfect».

Simply make note of «weak» areas (we all have them!) and make changes needed. Receiving honest feedback is truly «a gift». It usually means someone cares and wishes to see you succeed.

20. *Best answer: A.* When you give negative feedback, you should focus on

and communicate your observations of the person's work or behaviour, not focus on nor judge the person. Focus on performance, not personality (or personal traits).

After sharing your observation about the person's work or behaviour, offer a suggestion in a tactful way.

So, we proposed the theory to define creativity as *Intellectual and Spiritual processes*. This theory as a theory of the formation of a creative personality recognizes, above all, the exclusivity and innateness of creative abilities. Creativity, first of all, is not a talent, but rather a human nature. We claim that all people have creative abilities (prerequisites), but creative "genetic endowments" will not open up as such until there is a need for public recognition and the possibility of realizing the creative abilities of the individual. Thus, creativity becomes the norm of human existence.

Creativity is largely relevant in the intellectual and spiritual activities of a man. Intelligence presents creative products in a new way, as new organized information. At the same time, spiritual activity appears as a process of generating thoughts. Therefore, at all stages of personality development should stimulate and organize its intellectual and spiritual activities. It is believed that a narrow professional specialization restrains the incentives of the individual to creativity in the field of technology and the humanities. As a result, both are somewhat leveled. Therefore, contemporary scholars often argue that universal education is needed, but one that does not preclude the formation of special skills of the individual.

Conclusions

The creator and the subject of creativity form a holistic, harmonious system in which they direct and feedback connections are clearly fixed. The object of creativity can be any phenomenon of the ecosphere, everything that participates in the evolution of the world, including itself creativity and one's own thinking. The tool of cognition and transformation is a person who can also be the object of creativity.

We differentiate between creative, productive thinking and reproductive, based on memorization, repetition and reproduction. Creative thinking is a paradigm of restructuring a holistic, complete situation, the starting point of which is the

creative formulation and presentation of the problem. This stage of a creative process scientists considered extremely important. The formulation of a productive question is sometimes a greater achievement than solving the task set before the individual. At the second stage of a creative process is the construction of a holistic image of the situation (gestalt), the essential point of which is the centering, the transition from superficial and incorrect structuring of the problem to an adequate and correctly centered structure. Finally, the third stage of a creative process is a central link of creative thinking, which involves the emergence of the idea of solving a problem, unexpected insight. That is why the creative process concentrates in its structure the moments of transition from “understanding” to “creative mastery”. The fourth stage of a creative process is the implementation of the solution of the problem, a deeper understanding of how to solve a particular problem in general.

LITERATURE:

Amabile, T.M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag. 245 p.

Біла, І.М. (2009). Особливості формування задуму розв’язання творчих задач. *Актуальні проблеми психології у 12 томах, 12 (8)*. За ред. В.О. Моляко. Житомир: Видавництво ЖДУ імені І. Франка. С. 23–33.

Гончарук, Н. & Онуфрієва, Л. (2018). Психологічний аналіз рівнів побудови комунікативних дій. *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics*. Зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький пед. ун-т імені Григорія Сковороди, 24(1), 97–117. Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я.М. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-97-117>.

Івашкевич, Ед. & Гудима, О. (2020). Psychological ways of the development of intercultural competence of pupils in the field of “Foreign Language Education” (according to the experience of education in foreign countries). *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, 49, 84–105. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.84-105>

Jaide, W. (1986). *Die Berufswahl*. München: Juventa. 312 s.

Mykhalchuk, Nataliia & Kryshevych, Olga. (2019). The peculiarities of the

perception and understanding of Sonnets written by W.Shakespeare by the students of the Faculty of Foreign Languages. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика: збірник наукових праць. Серія: Психологія, 26(1), 265–285.* Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я.М. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-26-1-265-285>.

Моляко, В.А. (2013). *Психология творческой деятельности*. Киев: Ин-т психологии имени Г.С.Костюка НАПН Украины. URL : https://pidruchniki.com/14860110/psihologiya/molyako_psihologiya_tvorcheskoy_deyatelnosti

Onufriieva, L.A. (2017). *The Psychology of Professional Realization of a Future Specialist's Personality: Theoretical and Methodological Aspect*. Monograph. BonusLiber: Rzeszów. 194 s. ISBN 978-83-65441-83-6.

Пономарёв, Я.А. (1991). Исследование творческого потенциала человека. *Психологический журнал, 12(1)*. С. 3–11.

Теплов, Б.М. (1985). *Способности и одарённость*. Избранные труды в 2-х томах. Т. 1. Москва: Педагогика. 329 с.

Выготский, Л.С. (1997). *Психология искусства. Анализ эстетической реакции*. Москва: Лабиринт. 413 с.

**Олександр Пархоменко
Ілона Лавринюк
(Луцьк, Україна)**

ПОНЯТТЯ «ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ» В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

В наш час освітнє середовище характеризується значними темпами розвитку й постійними змінами як у методах викладання матеріалу так і у його змісті. Сучасний темп життя вимагає новітніх компетенцій від здобувачів освіти та викладачів. У час модернізованих технологій вільне володіння іноземними мовами є обов'язковим компонентом її конкурентоспроможності та важливою складником успіху сучасної людини. Все це зумовлює виникнення нових вимог щодо нових методів навчання, адже самостійна робота та

дистанційна форма навчання показують нам, що традиційні форми оволодіння знаннями не задовольняють сучасних викликів. Отже, тема змішаного навчання, а саме розгляд існуючих його моделей та особливостей їх використання при навчанні іноземної мови вважається актуальною саме на сучасному етапі життя.

Передумовою для реалізації поняття змішаного навчання як процесу є, перш за все, створення комфортного освітнього інформаційного середовища, певної системи комунікацій, що сприяє кращому засвоєнню всієї необхідної навчальної інформації. Так, виділяємо три основних компоненти моделі змішаного навчання, які використовуються в сучасному освітньому середовищі:

- очне навчання (face-to-face);
- самостійне навчання (self-study learning);
- онлайн навчання (online collaborative learning) (Clifford, 2018).

Для впровадження моделі змішаного навчання в освітній процес доцільними є такі твердження:

1. Використання мультимедійних та віртуальних ресурсів при роботі в аудиторії. До таких ресурсів відносять відео, інтерактивні Web-сайти, віртуальні екскурсії, пакети програмного забезпечення. Варто зазначити, що цей тип навчання застосовується в тому випадку, якщо здобувачі освіти не мають доступу до Інтернету за межами аудиторії;

2. Використання створених сайтів для підтримки змішаного навчання. Викладач може самостійно створити сайт, з допомогою якого буде відбуватися підтримка взаємозв'язку між викладачем і здобувачем. Зайшовши на сайт, є можливість переглянути свої оцінки, визначитися з місцем і датою контролю, а також датою і місцем перескладання певного матеріалу;

3. Використання систем управління курсом. Ці системи включають в себе платформи підтримки дистанційного навчання, використання яких в процесі навчання збагачує сам процес та допомагає організувати роботу за моделю змішаного навчання. В таких системах можна розташовувати всю

інформацію про навчання: розклад, теоретичний матеріал, робити уточнення, вести журнал успішності, різноманітні тести, видавати завдання та збирати всю інформацію;

4. Використання синхронних та асинхронних обговорень. Застосування обговорень при вивченні теми робить процес навчання більш насиченим. Наприклад, дискутуючи в синхронному режимі, відбувається емоційний зв'язок між студентами та викладачем, що є необхідним елементом у формуванні особистості. А проводячи дискусії асинхронно, кожен учасник може подумати й ґрунтовно викласти свої міркування з приводу поставленої проблеми (Чередніченко та Шафран, 2018).

Також хотілося б виділити позитивні риси моделей змішаного навчання, а саме:

1. Можливість спілкування з викладачем не лише в аудиторії, а й поза її межами. Тобто викладач доступний не тільки під час аудиторного заняття: Така модель забезпечує отримання певних консультацій від викладача за допомогою електронної пошти, спілкування на форумі та в чаті.

2. Можливість навчатися будь-коли та будь-де: матеріали в системі змішаного навчання можуть бути викладені як в онлайн, так і в оффлайн режимі. Всі матеріали компактно розташовані й немає потреби витрачати час на пошуки потрібного матеріалу в іншому місці, їх завжди можна опрацювати в зручному для себе темпі в бібліотеці, вдома, Інтернет-кафе.

3. Можливість індивідуального контролю за навчанням: викладач має можливість спостерігати за прогресом, часом виконання завдань та ритмом роботи кожного студента. Такі дослідження дають можливість будувати певний графік навчання студентів та консультувати здобувачів окремо (Литвинов, 2019).

Отже, перспективи викладання стрімко змінюються, нова технологічна ера та широка інтеграція модернізованих технологій у наше суспільство в поєднанні з доступом до Інтернету, спричинили певні зміни у навчанні. Без сумніву, методи викладання і навчання повинні розвиватися, щоб «іти в ногу з

часом» включати інтегровані технології в моделі навчання, які несуть переваги, впливаючи на освітній процес. Змішане навчання – це сучасний та новий підхід організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, що змінює структуру і зміст навчання, змінює ролі викладача та здобувача освіти та націлений на підвищення якості освіти. Це як природний розвиток для зростаючої доступності електронного навчання, онлайн-ресурсів і постійної потреби в людському компоненті в навчальному досвіді. Проте, перш ніж впроваджувати модель змішаного навчання, важливо чітко визначити цілі здобувача освіти, завдання, що він ставить перед собою і результати, що планує отримати в кінцевому випадку.

ЛІТЕРАТУРА:

Чередніченко Г. А., Шапран Л. Ю. Модель змішаного навчання і її використання у викладанні іноземних мов. К:2018. URL: <http://dspace.nuft.edu.ua> (дата звернення 3.01.2023)

Литвинов А.С. Педагогічний провайдинг інновацій в освіті : навч. посіб. С: 2019.

Clifford Maxwell. What Blended Learning Is – and Isn't? L: 2018. URL: <https://www.blendedlearning.org> (accessed on January, 5)

*Ольга Рогова
(Рокині, Україна)*

МУЗЕЙНА ПЕДАГОГІКА

ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ НА УРОКАХ СЛОВЕСНОСТІ

У контексті багатоаспектних завдань вітчизняної освіти актуальною є проблема використання інноваційних педагогічних технологій, які були б орієнтовані не лише на поповнення знань учнів з української мови та літератури, а й на розвиток умінь творчого, самостійного вирішення завдань практичного характеру, посилення інтелектуальної спроможності, пізнавальної активності учнів. Враховуючи те, що музейна педагогіка базується на інтеграції суспільно-гуманітарних наук та передбачає проведення уроків у приміщенні

музею чи на базі школи, реалізація цього завдання можлива за умови впровадження елементів музейної педагогіки як інноваційних технологій на уроках словесності.

Проблеми упровадження в навчально-виховний процес елементів музейної педагогіки як інноваційній технологій є не дослідженим напрямом у методиці навчання української мови та літератури і перебувають на стадії пошуку.

Учитель-словесник покликаний не лише навчити, а й виховати творчу особистість, здатну самостійно вирішувати завдання практичного характеру, посилювати її інтелектуальну спроможність, пізнавальну активність. Саме використання інноваційних музейних технологій у процесі навчання української мови та літератури «сприяє формуванню психологічної й моральної готовності людини не тільки жити в сучасному світі, що швидко змінюється, а й бути суб'єктом соціокультурних перетворень.»

Як відомо, діти ще в ранньому віці починають цікавитися предметним світом. Процес пізнання відбувається шляхом нагромадження чуттєвих вражень від речей, котрі нас оточують. Тому, варто зазначити, що музейна педагогіка - це система пізнання, яка передбачає використання автентичних музейних пам'яток або предметів. Вважаємо, що саме музей здатний збагатити учня враженнями від нових, незнайомих предметів, які він ніколи не бачив. Це розвиває світогляд та уявлення про навколишній світ.

Практика навчання мови та літератури в школі переконливо доводить ефективність таких інноваційних педагогічних технологій: інтерактивні технології, проектні технології, технології з використанням комп'ютерних програм, ігрові технології, модульне навчання, креативне, інклюзивне, проблемне навчання, засвоєння учнями української мови великими логічно завершеними частинами.

Мета технології полягає у створенні учням умов через «музейну модель» можливості самостійно, активно освоювати світ. Музейне моделювання

передбачає побудову навчального процесу за допомогою музейного середовища, підпорядкованого дидактичній меті уроку.

Завдання вчителя-словесника - створити атмосферу творчості на основі «музейної моделі» (у школі: в музейному середовищі; світових інформаційних ресурсах), розробити «музейну модель» і впроваджувати її в навчально-виховний процес.

Екскурсії сприяють:

- розвитку пізнавальних здібностей учнів, уваги, спостережливості, мислення, моторики, творчої уяви;
- вихованню таких якостей особистості, як уважність, спостережливість;
- кмітливість, інтерес та любов до природи, уміння бачити і розуміти прекрасне;
- виробленню навичок самостійної роботи тощо.

Чинники та умови, які визначають доцільність проведення уроку в музеї:

- наявність теми шкільного курсу, яка визначить порядок роботи з музейними об'єктами,
- тісний зв'язок з навчанням до проведення уроку в музеї та після нього,
- первинність зорових вражень, безпосередній огляд об'єктів,
- великий освітній потенціал музейних ресурсів,
- забезпечення сприйняття цілісної природи знань та бачення взаємодій різноманітних складових життя,
- можливість розв'язання розвивальних задач,
- можливість емоційного сприйняття об'єктів, знайомство з новими, іноді несподіваними властивостями об'єктів.

З особистого досвіду є приклад вивчення морфології під час екскурсії в Музей історії сільського господарства Волині – скансен. Найголовніше в уроці – єдність форми і змісту, реалізація цілей і завдань.

1. Визначаємо тему уроку. Ми зупинилися на такому типі уроку як урок застосування знань, умінь і навичок. Це база, на якій будується показ і розповідь, а також буде визначатися структура уроку в музеї. Тема має відповідати навчальній програмі з предмету, що буде сприяти кращому

засвоєнню змісту. Наприклад, «Іменники загальні й власні», «Іменники конкретні й абстрактні», «Рід іменників», «Групи прикметників за значенням: якісні, відносні, присвійні», «Ступені порівняння прикметників», тощо. Об'єктами, через які розкриваються ці теми, є музейні предмети, а враховуючи, що скансен – це музей просто неба і містить в собі архітектурні споруди минувшини, це зробити буде надзвичайно легко.

2. Визначаємо мету уроку, щоб домогтися міцного засвоєння знань, формування практичних умінь і навичок з конкретного навчального матеріалу; сприяємо формуванню наукового світогляду, моральних, естетичних та інших якостей особистості кожного школяра, вихованню колективу класу; розвиваємо мовлення, пам'ять, увагу, уяву, мислення, спостережливість, активність і самостійність учнів; прищеплюємо повагу до національних надбань рідного краю, їх зберігання і популяризацію. Тут ми й пояснюємо мету нашого уроку.

3. Визначаємо завдання уроку: навчальні та виховні.

4. Визначаємо музейні об'єкти, які будуть нести основний інформаційний і навчальний зміст. Об'єктами, через які досягаються цілі, є музейні предмети, а враховуючи, що скансен – це музей просто неба і містить в собі архітектурні споруди минувшини, це робити буде надзвичайно легко. Заздалегідь вчитель повинен відвідати музей, щоб визначити, які музейні предмети чи певна територія будуть демонстраційними.

Слід пам'ятати, що на уроці в музеї через активізацію сприйняття наочності краще засвоюється навчальний матеріал. Демонструються музейні об'єкти, щоб краще запам'ятати тему. Для прикладу візьмемо тему «Застарілі слова», учням легше розрізнити і запам'ятати історизми, коли вони їх побачать на власні очі і торкаються до них (намітка, очіпок, барильце, тин, стріха, тік). Або ж при вивченні теми «Розряди прикметників за значенням: якісні, відносні, присвійні». Ідучи по музею, школярі можуть творити ступені порівняння якісних прикметників (теплий день – найтепліший день, гарний вишиваний рушник – найгарніший вишиваний рушник); відносні прикметники (дерев'яний млин, солом'яна стріха, глиняна підлога) тощо.

Показ і дослідження на уроці в музеї повинні переважати над розповіддю. Але має бути не проста демонстрація, а максимально наочний аналіз зорової інформації, де є можливим віднайти ті якості об'єкта, які є непомітними з першого погляду на предмет і через які найкраще засвоюється відповідна тема уроку. Наприклад, іменник скриня (заст. кухро) – це один з елементів меблів, де зберігали одяг, полотно тощо: загальна назва, конкретне значення; переносна лава (заст. ослінчик) – елемент меблів для сидіння: загальна назва, конкретне значення.

Необхідною умовою ефективності музейного уроку - це організація дослідження та презентація за результатами дослідження.

На уроці реалізуються міжпредметні зв'язки: з літературою, історією, українознавством, географією, образотворчим мистецтвом. Учні за допомогою створеної вчителем музейної моделі — «млин - історія - мова - література - українознавство - географія - образотворче мистецтво» розвивають креативні навички через застосування асоціативного методу з використанням конкретного предмета млина, що є музейним експонатом і сучасною річчю. Саме в музеї учень одержує рідкісну можливість відчутти та усвідомити реальність і життєвий теоретичний матеріал, який викладають на уроках, побачити реліквії (або їх копії), що належали видатним особистостям, історичним епохам. Здійснюють зв'язок минулого із сучасним на основі повторення й узагальнення вмінь і навичок, набутих упродовж уроку. Пропонується згадати, у яких музеях вони могли бачити млини й описати свої асоціації.

Продуктивною є технологія формування творчої особистості учня на основі музейного моделювання з використанням проектної діяльності.

Розглянемо суть технології на конкретному прикладі.

Творчий музей-проект «Для чого вклонятися образу хліба?» Мета: довести актуальність запропонованої теми на основі дібраних прийомів та методів музейної педагогіки; розкрити значущість історії розвитку хліборобства в Україні; вказати на трагічні сторінки історії, пов'язані з хлібом;

виховувати дбайливе ставлення до хліба, пошану й повагу до праці хліборобів; прищеплювати любов до рідного краю; плекати почуття патріотизму; збагачувати словниковий запас; розвивати артистичні здібності; удосконалювати майстерність майбутньої професії екскурсовода.

Хотілося б зауважити, що музейна модель є успішною не лише для занять з української мови та літератури, а й з іноземної мови також. Використання скансен чи віртуального музейного середовища надає можливості розвитку навичок мовлення, аналізу та синтезу інформації, розширює кругозір, сприяє зацікавленості, збагачує знаннями про навколишній світ.

ЛІТЕРАТУРА:

Про затвердження положень про музеї при дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних та професійно-технічних навчальних закладах, які перебувають у сфері управління Міністерства освіти і науки України (2014) *Верховна Рада України*. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1415-14#Text> (дата звернення 30. 01.2023)

Караманов, О. (2015) Філософські моделі освіти й виховання в музеї: традиції й сучасність. URL: <http://dlibra.bg.ajd.czest.pl:8080/Content/3177/10.pdf> (дата звернення 30.01.2023)

Nataliia Skurativska
(Lutsk, Ukraine)

THE IMPORTANCE OF SKILL BUILDING AND DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE STUDY OF THE ENGLISH LANGUAGE

It is a well-known fact that emotionally intelligent person can be successful both academically and socially which makes it of utmost importance to teach young people to be active listeners, emphatic, self-aware, manage their own emotions and those of others. The necessity of developing the emotional intelligence of learners becomes an essential part of the learning process and therefore sets certain tasks for teachers as they are greatly involved in learners' lives during their studying.

Emotional intelligence is extremely helpful for subjects like English, creative arts or history as it is important to communicate well, build healthy relationships, motivate themselves and control emotions.

There are numerous definitions of emotional intelligence. The most common is suggested 1998 the by a journalist Daniel Goleman who defined emotional intelligence as the capacity of recognizing our own feelings and those of others, and for managing emotions well in ourselves and in our relationships. Academics Peter Salovey and John D. Mayer (1997) defined emotional intelligence as the ability to perceive emotions, integrate emotions to facilitate thought, understand emotions and to regulate emotions to promote personal growth. Consequently, developing emotional intelligence in learners will assist them while studying and social interactions with peers as well as adults.

Over the last decade, the educators and those related to fostering young people have faced the need to search for useful methods in order to develop skills of emotionally intelligent person so that the learners would benefit from that.

It is a well-known fact that the development of emotional intelligence and good communicative learning are standing next to each other. However, group dynamics, which is vital for meaningful interaction, does not appear automatically in the classroom but should be educated with the help of certain techniques that not only increase confidence and create positive atmosphere in the classroom but also encourage cooperation.

Teachers of English language in order to increase productivity and reduce stress usually apply various methods and techniques while performing a lesson. These techniques proved to be helpful and useful in building healthy relationships between learners.

The following activities can be used either at the beginning e.g. **ice-breakers**, **warmers** and **mingle activities** which help students to get to know each other and promote interest in lessons if they are related to the topic area. **Brainstorming** and **discussions** encourage the sharing of knowledge and opinions. In the middle of the lessons it is appropriate to use **role plays**, related to the real world, although should

be carefully set up or **group work** that encourages cooperation. **Project work**, which also stimulates cooperation and make learners more competitive in a decent way, may be used at the end of the lesson along with **giving feedback** on performance or tasks that makes the performance meaningful.

As it was stated above, the emotional intelligence is clearly defined as the ability to manage the emotions and interact positively with other people. In the classrooms, this ability is primarily important since classes are characterized by emotional settings. Therefore, educational establishments must develop the culture where both educators and learners can speak freely about their feelings, discuss and share them as well as help manage when negative emotions or feelings arise.

In order to successfully develop such kind of culture it is advised to prioritize helping learners to identify the wide range of feelings and foster positive emotions and interaction.

Here are some useful activities to encourage conversations about feelings and increase learners' emotional intelligence:

✓ **Good things** (sharing something good with peers using prompts offered by the teacher e.g.

- *One good thing in my life is...*
- *A good thing about myself is...*
- *Something good that happened is...*
- *One good thing I am looking forward to is...*

✓ **Sing it with feeling** (singing while changing face expressions, tone of voice, adding moves etc.).

✓ **Plastic eggs faces** (drawing and changing halves of plastic eggs and then describe feeling shown).

✓ **Feeling with your feet** (can be performed outside by giving instructions to work through different emotions e.g.

- *Walk as if you are happy*
- *Walk as if you are angry*
- *Walk as if you are cheerful*

- *Walk as if you are curious*
- *Walk as if you are surprised, etc*
- ✓ **The wonder of words:** Teaching feeling words (expanding emotional

vocabulary.

✓ **Emotional sort** (selecting and sorting emotions in order to assist learners' ability to differentiate and identify various emotions).

These and many other activities will benefit greatly to learners' development of emotional intelligence. Among other benefits there should be mentioned increased productivity of learners, their success in what they do, fostering stability, ability to make wise decisions and thinking more creatively. Also, being emotionally intelligent facilitates in accepting criticism and learning from it. Learners are taught how to forgive and apologize when needed as they become active open-minded listeners.

Fostering emotionally intelligent person means teaching to maintain positive attitude, channel emotions into creativity, respond well to conflicts, notice one's feelings, predict emotions. It also helps seeing failures as opportunities to learn.

It is believed that learners have a tendency to model the behavior they observe. Therefore, the most preferable way to teach emotional intelligence is to work on oneself, since learners seek help, support and care from adults.

REFERENCES

Goleman, D. (2006) *Emotional Intelligence*. New York : Bantam Books, 360 p.

Conklin, A. (2022) Understand the importance of emotional intelligence. Explore the development of emotional intelligence in schools and review its benefits in academics. *Updated: 08/16/2022* URL: <https://study.com/learn/lesson/emotional-intelligence-schools-importance-benefits-examples.html> (accessed on January 28, 2023)

Kumar, N. (2019) Emotional Intelligence theory of Daniel Goleman's. Concept of emotional intelligence. Origin of emotional intelligence. URL:

<https://www.linkedin.com/pulse/emotional-intelligence-theory-daniel-golemans-concept-navin-kumar> (accessed on January 28, 2023)

Emotional intelligence: why it matters and how to teach it. (2017). URL: <https://www.theguardian.com/teacher-network/2017/nov/03/emotional-intelligence-why-it-matters-and-how-to-teach-it> (accessed on January 28, 2023)

*Оксана Смаль
(Луцьк, Україна)*

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ ТА ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Нам пощастило жити в епоху такого великого різноманіття електронних програм та додатків для вивчення іноземних мов. Вони зробили революцію в тому, як ми вивчаємо мови. Сьогодні студенти можуть практикувати свої навички аудіювання, письма, читання та навіть говоріння, отримуючи миттєвий зворотний зв'язок навчаючись самостійно, без викладача та з будь-якої точки світу.

Інструменти освітніх технологій стають дедалі популярнішими серед викладачів-філологів тому, що вони сприяють підвищенню активної участі студентів і дають максимально позитивні результати вивчення мови. Використання технологій стало важливою частиною процесу навчання в аудиторіях і поза ними, і розглядається як основна вимога в успішних університетах.

Сьогодні сучасні технології викладання та вивчення мов включають у навчальний процес, але не обмежують застосування лінгафонних лабораторій, оцифрованих даних, мультимедійних пристроїв, аудіо/візуального мультимедійного контенту, які також сприяють швидшому та всебічному вивченню мови. Наприклад, застосування мультимедійного контенту в аудиторії може інтегрувати друковані тексти, відео, навчальні ігри та Інтернет, щоб ознайомити студентів із новою лексикою і структурою мови.

Імплементация викладачами новітніх технологій в ході навчального процесу має певні переваги для них самих, а саме:

- Ї створює краще навчальне середовище;
- Ї збільшує можливості використання значно ширшого спектру методів навчання мови;
- Ї поєднують аудиторію з реальним світом (Richards, 2015).

Якої ж підтримки надають сучасні технології для студентів:

- Ї більш широке ознайомлення з мовою певної спеціалізації та культурою;

Технології розширюють можливості студентів для взаємодії з носіями мови та іншими особами, які вивчають мову на різних рівнях в аудиторії та поза нею. Практика веде до досконалості, а вивчення мови завдяки різноманітним технологіям робить це можливим.

- Ї підвищена мотивація та увага студентів під час заняття;

Перетворюючись із пасивних реципієнтів на активних, студенти можуть відчувати велике захоплення від вивчення мови та мати мотивацію більше практикувати, використовуючи при цьому пристрої, що мають такі функції, як розпізнавання голосу та інтерактивні мультимедійні вправи тощо.

- Ї гнучке навчання.

Більше свободи надається студентам в аудиторії, щоб вони мали можливість вирішувати, коли та де навчатися поза класом. Самостійне прийняття рішень та особиста відповідальність стимулюють до глибшого занурення у вивчення мови.

Навчитися вимовляти іноземні слова та речення є ключовою відправною точкою вивчення мови. Відеофрагменти для студентів можуть надати детальні вказівки, як правильно рухати язиком і щелепою, щоб отримати певний звук. Технологія розпізнавання мовлення допоможе правильно вимовляти загальні слова та фрази, і вони отримають цілеспрямований зворотний зв'язок і бали, щоб отримати правильні звуки.

Окрім можливості індивідуальної практики, програмні рішення можуть групувати студентів у пари для розмовної взаємодії та робити спілкування більш продуктивним. Таким чином, викладачі можуть ефективніше керувати заняттям та дозволити студентам витратити більше часу на діалог та активне навчання.

Викладачі можуть запускати широкий спектр оцінюваних ресурсів для аудіювання, щоб покращити ці навички. Ряд доступних веб-сайтів і автентичних матеріалів для прослуховування, таких як випуски новин, можуть бути використані на основі того, що студенти вже навчилися, і відповідає їхнім інтересам. Кожен може отримати справді персоналізований досвід, навіть якщо він вивчає ту саму тему.

Розуміння прочитаного вимагає опанування основ, мови та навичок мислення вищого рівня. Викладачі можуть вибрати доступні матеріали для збагачення словникового запасу до матеріалу, для підготовки до тестів, щоб крок за кроком покращувати розуміння прочитаного. Програмні рішення відстежують прогрес студентів, що покращує їхнє усвідомлення своїх слабких і сильних сторін і, таким чином, надає адаптовані тексти для читання для підвищення конкретних навичок.

Програмне забезпечення для вивчення мови можна також застосовувати для «мозкового штурму» та візуалізації ідей студентів, послідовного впорядкування їх інформації тощо. Інструменти перевірки орфографії автоматично перевіряють усе і тим самим полегшують виявлення та швидке виправлення помилок. Блоги дозволяють створювати більш виразні особисті записи або рецензувати колег під час перегляду спільних чернеток письмової роботи. Усі доступні програмні рішення можна ефективно використовувати для вдосконалення навичок письма.

Яку б мову ви не викладали та який би підхід до викладання мови ви не використовували для її навчання, лідируючими лишаються програмні інструменти, що містять безліч унікальних функцій, які допомагають викладачам навчати мови ефективніше та успішніше.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Alqahtani, A. (2019). The use of technology in English language teaching. *Frontiers in Education Technology*. 2(3). DOI :10.22158/fet.v2n3p168
2. Staff, E. (2018). What Is a Modern Learning Environment? – URL : <https://edtechmagazine.com/k12/article/2018/02/what-modern-learning-environment>
3. Richards, J. C. (2015). Technology in Language Teaching Today. *Indonesia Journal of English Language Teaching*. 10(1), pp. 18–32.

*Maja Smyrnova
Laryssa Afanasjewa
(Dnipro, Ukraine)*

LANDESKUNDLICHE MATERIALIEN IN DER DEUTSCHSTUNDE

In der Zeit der Globalisierung, die fast alle Lebensbereiche der modernen Gesellschaft betrifft, führt zur Verwischung der Grenzen zwischen Ländern und Völkern, fördert die aktive Kommunikation von Menschen aus verschiedenen Teilen der Welt. In diesem Zusammenhang wird die Beschäftigung mit den kulturellen Grundlagen des Landes der studierten Sprache besonders relevant.

Regionale Informationen sind heute überall erhältlich: aus Sprachlehrbüchern, aus Fernseh- und Radiosendungen, aus Zeitungen und natürlich aus dem Internet. Das Internet ermöglicht es Ihnen, Filme anzusehen, Radioprogramme zu hören, Lesen regionaler Texte mit dem einzigen Unterschied, dass sie online und für Studenten besser zugänglich sind.

Die Nutzung von Internetressourcen kann das Interesse und die Motivation der Studenten steigern, da die meisten Videos von jungen Leuten erstellt werden, die die gleichen Probleme haben, sowie unsere Studenten. Der Lehrer muss jedoch bei der Auswahl des Materials sehr vorsichtig sein, soll nicht nur auf die sprachliche Seite, sondern auch auf kulturelle, moralische und ethische Aspekte achten.

Mit Hilfe von modernen Internettechnologien wurde es möglich Online-Konferenzen, Telefonkonferenzen mit Muttersprachlern zu organisieren. Die

Nutzung des internationalen Netzwerks im Bildungsprozess als eine Art Lehrmethode gibt den Studenten einen "Vorgeschmack" auf echte Kommunikation, die Möglichkeit, eine Fremdsprache nicht mit den fiktiven Figuren des Lehrbuchs, sondern mit Muttersprachlern zu lernen.

Neben Filmen, Sendungen und Videos, kann man im Unterricht Webcam-Aufnahmen verwendet werden, die es ermöglichen, in Echtzeit zu sehen, was in verschiedenen Teilen der Welt passiert. So, wenn die Studenten Themen lernen, die den Sehenswürdigkeiten des deutschsprachigen Raums gewidmet sind, können sie auf dem Alexanderplatz oder Unter den Linden in Berlin sein. Von großem Interesse für Studenten sind auch interaktive Fotopanoramen, mit deren Hilfe sie beispielsweise Berlin aus der Vogelperspektive sehen, durch den Treptower Park spazieren gehen, oder die Oper besuchen können.

Die Möglichkeit, das Bild zu manipulieren, macht Fotopanoramen für Studenten manchmal attraktiver als normale Videos. Die Liste von authentischen Materialien, die dem Studenten vor allem die natürliche Kulturmgebung näher bringen können, ist ohne Wegwerf-Alltagsmaterialien nicht möglich. Dazu gehören Plakate, Ankündigungen, Theaterprogramme, Reise- und Eintrittskarten, Schilder, Etiketten, Speisekarten und Rechnungen, Karten, Diagramme, Broschüren usw., die dem Lehrer oder Studierenden durch persönliche Kontakte mit Muttersprachlern, Korrespondenz, Tourismus zur Verfügung gestellt werden. Das Studium dieser Materialien ist für Studenten von großem Interesse, da sie abgeholt, von allen Seiten untersucht, den "Geist" des untersuchten Landes spüren können.

Die Einbeziehung der soziokulturellen Komponente in die Inhalte des Fremdsprachenunterrichts, sollte die einheimische Kultur der Studenten nicht vergessen, denn nur in diesem Fall erkennt der Student die Besonderheiten der Wahrnehmung der Welt durch Vertreter einer anderen Kultur. Bei der Erörterung der Zeichen und Symbole des deutschsprachigen Raums ist daher ein Vergleich mit ähnlichen Materialien im eigenen Land erforderlich. In diesem Zusammenhang darf die Verwendung der regionalen Komponente nicht unerwähnt bleiben. Lokalgeschichtliches Material bringt die fremdsprachige Kommunikation näher an

die persönliche Erfahrung der Studenten und ermöglicht es ihnen, in einem Gespräch mit den Fakten und Informationen zu arbeiten, denen sie im Alltag unter den Bedingungen ihrer Heimatkultur begegnen. Besonders fruchtbar sind dabei die Themen über die hervorragenden Menschen, Sehenswürdigkeiten, Bräuchen und Traditionen, die es Ihnen ermöglichen, Parallelen nicht nur zwischen den Ländern der zu lernenden Sprache und der Ukraine, sondern auch zwischen Städten zu ziehen, und ermöglichen Ihnen, sich als Teil der Weltgeschichte und -kultur zu fühlen.

In der modernen Welt besteht die Aufgabe des Fachs "Die Fremdsprache" nicht nur darin, lexikalische und grammatikalische Strukturen zu studieren, sondern auch die Verbindung mit den kulturellen Werten der Länder der studierten Sprache herzustellen, diese nicht zu ersetzen, sondern nationale Besonderheiten zu betonen, die zur Ausbildung einer Person beitragen, die einen erfolgreichen Dialog mit Vertretern einer anderen Kultur führen kann.

*Тетяна Судима
(Рокині, Україна)*

USING POEMS TO TEACH ENGLISH

The reason for using poetry in the English classroom is similar to those for using songs and many activities that English teachers do with songs can be adopted to poetry. The teachers realize that poetry can be used profitably for language learning and students become aware that it is not necessarily boring and abstruse and that, therefore, it can be enjoyed.

Poetry can serve various purposes: learning vocabulary, becoming sensitive to rhyme and rhythm and thus helping comprehension, grammatical purposes even. The first thing to consider when you're selecting a poem for your class is the level of language. As with songs, if the students are supported throughout and are pre-taught some of the vocabulary, or given some visual aids to help them, they will be able to tackle more challenging tests than they are used to. Quite often poetry uses repetition and alliteration, making it easier for words and phrases to be remembered and memorized. Like singing – and even better because one does not have to sing in tune

– when the initial shyness is overcome most students enjoy reading poems aloud, thereby making them come alive. They can be repeated over and over, for the enjoyment of it, for the rhythm and intonation – and, in the process, a lot of language is learned. Poetry draws students more close to the language, develops their imagination.

Poems are included in the English lesson for many reasons:

1. To add variety and enjoyment to the language lesson
2. To change the pace of the lesson
3. To provide listening comprehension practice
4. To reinforce learned language patterns
5. To enrich cultural understanding and provide new insights
6. To motivate the learner with a feeling of achievement

While introducing the new poem you should consider the purpose of the lesson, the type of the material, the class level, students' interest.

Here are some ideas that I have used in my class and which have been successful. I've chosen short – many of them very short – poems, as they are often humorous and less forbidding to tackle.

1. Give the gapped poem. Students try to guess the words that fit the blanks. They can then compare their findings and try to agree on one version.
2. Give the list of jumbled verbs to put in their proper place.
3. The gaps are at the end. Both meaning and rhyme should help students find the missing words.
4. Give the gapped text, each gap representing one word, and the list of words/ Students try re-create the poem either individually or in pairs. The words have to be modified according to their function in the sentence. Give the original version. Students must try to explain why what they wrote was wrong, or illogical (if it was).
5. Give the poem with some spelling mistakes in it. The students read it aloud to each other in pairs, and in turn, and find the words that are spelled wrong/ they must replace them by the right words.

6. Give the poem. Students read it. They try to fill the columns, defining the various elements of the story.

One of the good ways of students' motivation increasing is creating their own poems. The following activity can be very effective in improving the vocabulary. It's called "Noun Poetry". Establishing a structure first means that the students need not worry about format and can concentrate on producing descriptive language. Ask the students to select the picture of a person, place, or thing and produce a descriptive poem according to the following set of instructions:

Line 1: Choose a noun that describes the person, place, or thing you have selected.

Line 2: Describe this noun with two adjectives joined by the word *and* or *but*.

Line 3: Use a verb form and an adverb to show this noun in a typical action.

Line 4: Think up a comparison beginning with the word *as* or *like* to show a special quality this noun has.

Line 5: Use a phrase beginning with *if only* to express a wish regarding this noun.

To sum up, we should stress that poetry has numerous uses and benefits in the English language-learning classroom. Poems are often thought-provoking and help teachers to break away from routine exercises: they add some motivation to classroom activity.

REFERENCES

Bright ideas. (2006) Office of English Language Programs Bureau of Educational and Cultural Affairs, Washington, D.C.

Haugh, E., Murray, S., Elle, J., Bach, J., Basden, R., Chisolm, S., Crow, D., Easterling, V.J., Federenko, E., Gorey, M., Longway, T., Matthews, R., & Trammell, J. (2002). Teacher to Teacher: What Is Your Favorite Activity for Teaching Poetry? *The English Journal*, 91(3), 25-31. doi:10.2307/821508

Jones K. (1982) *Simulations in language teaching*. New York, NY: Cambridge University Press. 122 p.

Moore, J. N. (2002). Practicing poetry: Teaching to learn and learning to teach. *The English Journal*, 91(3), pp. 44-50.

*Валентина Триндюк
Ольга Шульга
(Луцьк, Україна)*

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Визначено поняття «комунікативні навички», досліджено особливості використання казок на уроках іноземної мови для розвитку комунікативних навичок молодших школярів.

Сучасний етап розвитку нашого суспільства характеризується глибокими економічними та соціальними трансформаціями. Тому необхідність орієнтації навчального процесу на формування готовності особистості до постійно мінливих запитів суспільства, до співпраці з іншими людьми в даний момент вже не викликає сумнівів. Проте, незважаючи на постійно зростаючу потребу суспільства в комунікабельних людях з різнобічними знаннями, сучасна школа з наявним набором форм і методів навчання недостатньо сприяє формуванню комунікативних навичок школярів.

Комунікативні навички - це здатність людини взаємодіяти з іншими людьми, адекватно інтерпретуючи отриману інформацію, а також правильно її передаючи. Комунікативні навички забезпечують соціальну компетентність та врахування позиції інших людей, партнерів у спілкуванні чи діяльності; вміння слухати та вести діалог; брати участь у груповому обговоренні проблем; інтегруватися в групу однолітків і будувати продуктивні взаємодії та співпрацю з однолітками та дорослими (Беляєва, 2000 :10).

Важливе місце в процесі гармонійного формування особистості дитини посідає робота з розвитку комунікативних умінь і навичок у молодших школярів.

До комунікативних навичок, які формуються в молодшому шкільному віці, належать:

- планування навчальної співпраці з учителем і однолітками - визначення цілей, функцій учасників, способів взаємодії;
- постановка питань - ініціативна співпраця в пошуку та зборі інформації;
- розв'язання конфліктів - ідентифікація, виявлення проблеми, пошук і оцінка альтернативних шляхів вирішення конфліктів, прийняття рішення та його реалізація;
- управління поведінкою партнера - контроль, корекція, оцінка його дій;
- вміння висловлювати свої думки з достатньою повнотою і точністю відповідно до завдань і умов спілкування;
- володіння монологічною та діалогічною формами мовлення відповідно до граматичних і синтаксичних норм мови (Шалівська, 2017:11).

Можливості уроків іноземної мови у розвитку комунікативних навичок молодших школярів надзвичайно широкі. Насамперед сформулюємо мету навчання іноземної мови молодших школярів.

Головною метою навчання іноземних мов у школі є розвиток вміння учня спілкуватися іноземною мовою. Реалізація поставленої мети пов'язана з формуванням в учнів низки комунікативних умінь: розуміти та формувати іншомовні висловлювання відповідно до конкретної ситуації спілкування, мовленнєвого завдання та комунікативного наміру; здійснювати свою комунікативну поведінку відповідно до правил спілкування та національно-культурних особливостей мови країни, яка вивчається (Абрамович, 2013:125).

В даний час для успішного формування комунікативної компетентності в навчанні молодших школярів використовуються казки. Використання казок різної тематики дозволяє запам'ятати не тільки лексичний матеріал, граматичні моделі, а й перетворює процес навчання на захоплюючу гру, яка підтримує інтерес до даного предмету.

Казкам, пісням, поетичним текстам у курсі навчання іноземної мови велике місце відводять майже всі вчителі та методисти, які працюють з

молодшими школярами. Існує ряд засобів навчання, зміст яких ґрунтується на використанні автентичних поетичних текстів, тобто оригінальних і спочатку не призначених для навчальних цілей.

По-перше, змістова основа казки полягає в тому, що використаний матеріал викликає у дітей інтерес, тому робота з ним емоційно забарвлена для учня, що значною мірою сприяє засвоєнню матеріалу.

По-друге, автентичний літературний чи фольклорний матеріал сприяє розумінню мови в контексті культури.

По-третє, віршовані тексти є прекрасним матеріалом для розвитку ритму, інтонації іноземної мови, вдосконалення вимови.

По-четверте, при роботі з казками вирішується проблема багаторазового повторення висловлювань за однією моделлю або відтворення одного і того ж слова. При використанні казок твір будується так, щоб повтори не набридали. Структура казки передбачає повтори (зазвичай триразові), які сприймаються дітьми як щось природне. Так само природно звучить неодноразове прослуховування улюбленої казки.

Дуже важко оволодіти комунікативною компетенцією, не перебуваючи в країні мови, що вивчається. Тому створення уявних і реальних ситуацій спілкування на уроці іноземної мови з використанням різноманітних прийомів і методів роботи (дискусії, рольові ігри, творчі проекти тощо) є важливим завданням для вчителя (Беляєва, 2000 :31-32).

Отже, основний методичний зміст уроку іноземної мови має бути спрямований на розвиток і формування навичок спілкування в природному мовному середовищі. Тобто, вчитель має створити такі умови, щоб діти не «завчали» англійську мову, а навчалися природного спілкування у легкій і доступній формі.

Казка нерозривно пов'язана з життям, що дозволяє дітям через предмети, дискусії та ситуації, присутні в казці, отримати досвід, як соціальний, так і вербальний, який знадобиться їм у житті. Спілкування, організоване за мотивами казки, правдиве та видається реальним.

ЛІТЕРАТУРА:

Бєляєва, О. В. (2000). Спілкування та комунікація як аспект мовленнєвої діяльності. *Науковий вісник*. 2000. 55 с.

Шалівська, Ю. В. (2017). Особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів на уроках читання. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. Вип. 15. С. 107-110. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2017_15_36

Абрамович, С.Д. (2013). *Мовленнєва комунікація*: підручник. К.: Вид. дім Д. Бураго. 2013. 460 с.

Olexandr Fedoryshin
(Rivne, Ukraine)

Viktoriiia Fedoryshina
(Ontario, Canada)

AN OVERVIEW OF ANTI-BULLYING LEGISLATION AND ALTERNATIVES IN CANADA

What is bullying? What effect does it have on a student's self-esteem, development, and learning? How does bullying both inside and outside the classroom affect the learning environment? Can you recognize bullying in its various forms, including by electronic means? Do you know how to address and prevent bullying among your students?

Bullying means “aggressive and typically repeated behaviour” that is pervasive in society, particularly among young people.

In a comprehensive study conducted by the Nova Scotia Task Force on Bullying and Cyberbullying, 58 per cent of the 3,052 student respondents reported that they had been bullied and 30 per cent admitted to bullying others. According to a 2015 Ontario study, 24 per cent (representing about 231,000 students) reported being bullied at school, and 13 per cent said that they had bullied others at school.

The scale of the problem signals that “many children may not be learning the skills and competencies necessary to engage positively or constructively in human

relationships.” This has a tremendous negative impact on students and learning environments.

By understanding the characteristics of bullying, you can identify bullying behaviour and provide effective interventions that can minimize its effects and reduce occurrences.

This advice aims to help all College members reflect on their practice so that they can remain current in their knowledge and skills to make responsible, professional decisions when facing the challenge of bullying among students. Addressing the causes and responses to bullying is a collective responsibility. It applies to all Ontario Certified Teachers (OCT) including teachers, consultants, vice-principals, principals, supervisory officers, directors of education and those working in non-school board positions. All have a responsibility to keep students safe and to model positive and respectful relationships and attitudes for children and youth.

Bullying Defined. Experts describe bullying as intentionally aggressive or unwelcome behaviour that is typically repeated over time and makes others feel uncomfortable, frightened, hurt, or humiliated. Bullying occurs where there is a real or perceived power imbalance between those involved. Whether direct or indirect, the behaviour and its effects are often intensified by the passive or active encouragement of others.

With the 2012 passage of *the Accepting Schools Act*, the government introduced the following definition of bullying by amendment into the *Education Act* to ensure that all schools in Ontario are safe, inclusive, and accepting of all students:

“bullying means aggressive and typically repeated behaviour by a pupil where,

- a. the behaviour is intended by the pupil to have the effect of, or the pupil ought to know that the behaviour would be likely to have the effect of,
 - i. causing harm, fear or distress to another individual, including physical, psychological, social or academic harm, harm to the individual’s reputation or harm to the individual’s property, or

ii. creating a negative environment at a school for another individual, and
b.the behaviour occurs in a context where there is a real or perceived power imbalance between the pupil and the individual based on factors such as size, strength, age, intelligence, peer group power, economic status, social status, religion, ethnic origin, sexual orientation, family circumstances, gender, gender identity, gender expression, race, disability or the receipt of special education; (“intimidation”)

The *Education Act* also now defines bullying by electronic means (commonly known as cyber- bullying). This includes:

- a. creating a web page or a blog in which the creator assumes the identity of another person;
- b. impersonating another person as the author of content or messages posted on the internet; and
- c. communicating material electronically to more than one individual or posting material on a website that may be accessed by one or more individuals.

Bullying may require police involvement depending on the nature and extent of the activity. Criminal offences such as harassment, intimidation, mischief, identity fraud, and distribution of intimate images may be tied to instances of bullying or cyberbullying.

Bullying is deeply damaging to students, the learning environment, and the larger community, yet incidents, particularly online, often occur away from school or beyond a member’s view. Bullying resonates. It affects students wherever they are and can create lasting, negative effects on them, their families, their environments and their ability to succeed in school.

Realities. In a 2016 Ontario College of Teachers’ study, 65 per cent of parents and members identified bullying as a top priority for the development of professional advisories.

Research shows that among students:

- 58 per cent are victims of bullying

- 30 per cent bully others
- 78 per cent have witnessed bullying, but fewer than half of those have intervened
- 25 per cent are bullied and bully others
- 12 per cent report being bullied once or more per week
- 20 per cent of students in grades 7 to 12 report being cyberbullied at least once in the past year.

Unfortunately, only 21 per cent of bullied students disclose the bullying to a teacher. This means nearly three-quarters of all students who are bullied do not disclose this to a teacher. College members, therefore, may not be aware of bullying behavior and incidents among students.

A student may not escape the effects of bullying or find respite or relief unless or until the cycle is broken. Bullies may have been victims of bullying themselves. There are also students who fluctuate between both roles. As a teaching professional, you are essential in disrupting the cycle of bullying.

Typical characteristics. Bullying devalues, disempowers, and humiliates its victims. A bullied student often feels afraid, anxious, and alone. Students who are bullied can suffer sleeplessness, depression, and loss of appetite. They often become isolated and withdrawn, even from activities they previously enjoyed. Their behaviour can sometimes become erratic and aggressive. They have difficulty focusing and suffer a severe loss of self-esteem. They may begin to be absent from school more often. They will sometimes be cut off from their peer group and even their friends.

Student victims and bystanders are reluctant to disclose bullying to an adult, research shows. Bystanders are concerned about being cast as “tattletales” and are afraid of attracting the attention of the bully. Victims can be ashamed, frightened and embarrassed and believe disclosure will not make any difference or may make the situation worse. Sometimes disclosure only occurs after long periods of repeated and intense bullying.

Educational context. The responsibility of Ontario Certified Teachers to student safety arises from sources such as statutes, regulations, board and employer policies, professional workplace standards and common law. OCTs also receive information from the Ministry of Education, the enhanced teacher education program, the College's additional qualification courses, and some professional associations and federations.

From the *Accepting Schools Act*, for example, schools and school boards are legally obligated to address bullying in all forms, including cyberbullying, by taking preventive measures, following progressive discipline protocols, supporting students and promoting understanding and respect for all.

The Ministry of Education provides direction on bullying prevention and intervention and suggests that a whole-school approach is needed to bring about systematic change. A positive school climate exists when all members of the school community feel safe, included, and accepted. Vulnerable students - for example, those marginalized by racism, sexism, homophobia, ableism and classism - are at a higher risk of becoming targets of bullying.

Learning environments that actively promote positive behaviours and interactions can effectively reduce the incidents and mitigate the effects of bullying. The Ministry reminds school board employees that they “must take seriously all allegations of bullying behaviour and act in a timely, sensitive, and supportive manner when responding to students who disclose or report bullying incidents”.

Ethical Standards for the Teaching Profession. The College's *Ethical Standards for the Teaching Profession* and the *Standards of Practice for the Teaching Profession* provide the moral and practical groundwork for this advice. Developed by College members and members of the public to guide and inform

Ontario Certified Teachers, the standards - reflected in this advice and found on the College's website - support professional judgment.

In their position of trust, members demonstrate responsibility in their relationships with students. They express their commitment to students' well-

being and learning through positive influence, professional judgment and empathy in practice. These commitments and values of care, trust, respect and integrity are integral to member efforts to effectively address bullying among students.

Members work to ensure all their students feel respected, valued, and safe, and that their students treat others with respect, courtesy, and consideration.

*Nataliia Khupavtseva
Yevhen Kharchenko
(Rivne, Ukraine)*

PSYCHOLOGY OF FACILITATIVE INTERACTION IN THE PARADIGM OF THE THEORY OF ATTRACTION

Given the etymology of the term “facilitation” (from the English *to facilitate* – positive impact, facilitation), facilitative interaction has the aim for significantly improving individual results of cognitive activity through the presence of another person – such empirical data were found by E. Stone in N. Triplet’s research. In such a way, N. Triplet drew attention to the fact that cyclists got much better results when competing with an opponent than during competitions for one or more hours. The scientist decided to conduct an experiment and protested against athletes in the distance of 25 miles in both types of races, and then compared the results. Participants in the one-mile race showed an average of five times higher results than fixed-term competitors. The research of N. Triplet (1898) was the first experimental study in the field of Social Psychology. He called this phenomenon a “dynamitogenic factor” in determining the athlete-leader in the race in the lead in the race. Today we call this phenomenon *facilitation* (Стойн, 1984).

According to E. Stone, the effect of facilitation was also revealed in the experiments that took place after the research conducted by N. Triplet (Стойн, 1984). Thus, C. Rogers noted that every time he entered the laboratory, his students significantly improved the performance of the finger ergograph compared to the results of working alone, without the presence of others. Similar data were found during verbal or simple psychomotor tasks (Rogers, 1983). In this context, the term

“facilitation” was firstly used by G. Allport, who used the following interpretation: facilitation is a change in human behavior as a result of the presence of other people who perform the same activities at the same time but independently (Олпорт, 1998).

Golf lessons, during which each athlete practices a certain stroke, are the example of joint action, which is characterized by a certain facilitative effect. This situation is significantly different from the situation of interpersonal interaction, which requires clear coordination in the actions of participants who solve some common problem. Understanding facilitation in the narrow sense, however, we’ll explain only one side of other people’s influence on subjects’ performance of certain cognitive tasks and objectives. Some rather early studies have even shown a significant deterioration in the activity of micro-group partners or some inhibitory effect. For example, the presence of several people disturbed the respondents and significantly prevented them from memorizing “meaningless” syllables and thus passing through the labyrinth of the palace (Zajonc & Sales, 1996). Other researchers did not find any difference at all between the performance of respondents who work alone and in the presence of other people.

Subsequent experiments have also shown that in the presence of other people it was increased the speed of the task, when, for example, a person performed simple examples of multiplication and deleted the given letters in the text. In addition, the accuracy of performing simple motor tasks, such as hitting a metal rod in a circle in the size of a ten-cent coin, which is on a permanently moving gramophone disk (Zajonc & Sales, 1996).

Further researches of the facilitation effect are described in detail in the research of R. Zajonc & S. Sales, who made some authorial additions to this concept, describing it as strengthening of certain dominant reactions, activation of actions, joint activities in the presence of others. Thus, R. Zajonc & S. Sales were interested in how to reconcile results that had significant contradictions in their content. Scientists have used the well-known principle of Experimental Psychology that always enhanced the dominant reaction of the individual (Zajonc & Sales, 1996).

As a rule, increased arousal improves a person's performance of simple tasks, for which the most likely ("dominant") reaction is the correct solution of the problem from a subjective point of view. People are quicker to solve simple anagrams, crossword puzzles when they are excited. In complex problems, where the correct answer is difficult to find, excitement often causes an inadequate response. Excited people are usually less likely to solve complex problems (Onufriieva & Ivashkevych, 2021).

If social arousal enhances the dominant personality response, it must improve the performance of simple tasks related to food, in particular – the latter are considered by scientists as quite simple tasks for which the dominant response is acquired or even innate. It is only natural that the presence of other people in such tasks is greatly improved (Гончарук & Онуфрієва, 2018).

On the other hand, mastering new material, going through a maze and solving complex math problems are more difficult tasks for which it is not easy to find the right answer from the very beginning (Crookes, 1989). In the presence of other people the number of incorrect answers to solve such problems increases over many times. In this sense, a general rule is dominant – arousal contributes to the dominant reaction in both cases. Thus, results that seem contradictory at the first glance appear to be in good agreement (Терновик & Сімко, 2020).

Thus, after almost 300 experiments conducted with more than 25,000 volunteer participants, the hypothesis formulated by R. Zajonc & S. Sales from the beginning was confirmed. Several experiments in which R. Zajonc & S. Sales and their assistants elicited a spontaneous dominant reaction in respondents also suggested that this reaction was indeed intensifying in public. In one of these experiments, R. Zajonc & S. Sales asked respondents to say each word from a certain set of words from 1 to 16 times. The researchers then explained that the words would take turns appearing on the screen for one-hundredth of a second, exposing only chaotic black lines, and that respondents "saw" mostly the words they used to say more often. These words became the conductor of the dominant reaction. People who performed the same task in the presence of two other respondents guessed the

dominant words much more often. Thus, R. Zajonc & S. Sales's original interpretation of the traditional concept of "facilitation" is based on the theory of attraction and personal attractiveness. The scientist noted that the interpretation of existing data in the scientific literature will not contradict the truth, if we distinguish between the actualization of the facilitative effect in learning and performing cognitive activities (Zajonc & Sales, 1996).

Thus, if the respondent performs simple tasks that require little effort to solve the problems, then the presence of others greatly improves the results, while if the respondent performs a complex task or a solution that requires a high level of knowledge, skills and abilities, the presence of outsiders significantly impairs the performance of this task or another one (Михальчук & Онуфрієва, 2020).

So-called "theory of attraction" has established that with increasing arousal there is a tendency to realize the dominant (most likely) reaction or action. In other words, if a person is excited and has a stimulus that causes several potential reactions, the most likely is the reaction, which in this case is the strongest among these. Experimental researches in the paradigm of the theory of attraction also show that in the process of learning the dominant reaction is often the performance of erroneous actions or tasks.

Thus, R. Zajonc & S. Sales (1996) experimentally proved that the presence of other people greatly enhances facilitative arousal. This most important point in his author's theory allows us to conclude that the simple presence of strangers significantly impairs learning, because in this case the excitement increases significantly, and the person usually reacts inadequately, but such presence of others greatly facilitates good performance, mastered tasks or problems, because under these conditions a person often performs right actions.

R. Zajonc & S. Sales's (1996) research has been interested many scientists and encouraged them to study this problem again. Using human influences and verbal tasks, many researchers have experimentally confirmed the idea of scientists (Івашкевич & Комарніцька, 2020) that the presence of strangers has the same effect when respondents acquire skills and perform different types of cognitive activities.

Scientists have emphasized that a distinction should be made between simple and complex motor skills of learning and performing actions. In addition, testing the hypothesis of R. Zajonc & S. Sales should really confirm whether the presence of strangers really increases the level of excitement. Given the theory of attraction, which was the basis of the new formulation of R. Zajonc & S. Sales, we can say that a complex task on motility in contrast to the simple problems causes quite a number of opposite reactions. This means that if at least one or more movements are correct, there are other incorrect movements. The complexity of a particular task depends, as a rule, on the difficulty of mastering the individual's tangential movement in relation to another, dominant reaction (Zajonc & Sales, 1996).

So, **the purpose** of our research is: using the main statements of the theory of attraction to formulate the principles of facilitative interaction; to propose a set of exercises for the development of facilitative interaction of pupils at the lessons; to propose four types of transformation utterances of facilitative interaction at the lessons.

Before looking at the description of facilitative interaction at the English lessons it is necessary to focus on the analysis of dialogical communication in general and the functional completeness of some particular replicas in particular.

Observation of dialogical communication in real conditions shows that different replicas of dialogue (or its segment) perform different functions. It is necessary to distinguish between replicas that perform the actual, emotional-reactive, contact-setting and techno-communicative functions.

The first group of replicas includes statements in which something is reported, ascertain, for example: *John has fallen seriously ill. Tomorrow we'll have Geography instead of Physics.*

The second type includes replicas of emotional reactive expression that occurs during direct contact, but excludes replica-condemnation. To the replica of emotional-reactive expression can be attributed:

- a) expressions that convey positive emotions: *Yes; Yes, of course; Certainly; That's it; Just so; Exactly so; Naturally;*

b) expressions that convey negative emotions (irritation, doubt): *Impossible! Why should I ...? Nothing of the kind! By no means! It's unjust! Nonsense!*

c) expressions of doubt: *Probably; Maybe; Most probably; I doubt it; Really? Are you sure? Too good to be true! Is that so?*

d) expressions of wonder: *Is that so? Impossible! Oh! Indeed? You don't say so! Dear me! How surprising! Who'd have thought it? Goodness gracious! You don't mean it, do you?*

We can merge the replicas of the contact-setting destination with:

a) formulas of courtesy and greetings: *Please; I'm sorry; Excuse me; I beg your pardon; Not at all; Don't mention it; That's all right; Thank you; Many thanks; Hello! Good morning! Good-by!*

b) dating form: *May I introduce myself; My name is...; Meet my friend...; Glad to meet you! How do you do?*

c) expressions of the actual nature (used to maintain contact with the rules of courtesy, tradition or in the absence of information that may interest the partner, or when they are not going to inform something informative): *Well, how are you? Good day today! Vacations? Yes, yes; Is it? Remember me to...! Give my love to...; I hope we'll see you soon; Congratulations! My best wishes to you! I wish you good luck! (A) Happy New Year! Manny happy returns of the day! May all dreams come true!*

Peculiarities of the techno-communicative function are:

a) indicators of destination: *Miss Adams! Mr. Jones...*

We are talking about anthroponomy; in a dialogue they often become separate vocative replicas, for example:

S.1: Peter Hawkins! Hawkins!

S.2: Yes, sir!

S.1: Why are you making everybody look for you?

b) replication in contact and out of it: *Excuse me! Hey, porter! I say! Look here! That's all. That reminds me... Well...; Talking of...; Just a minute; Excuse my interrupting you;*

c) contact replicas with the aim of control: *I can't hear you. Can you speak slower? Pardon? Will you repeat it? I can't follow you; Speak louder! Speak more distinctly!*

d) replicas of the request for information (interrogation, clarification, etc.): *What time is it? Has Bob been to the doctor today? Is he a chemist, not a dentist? Are you really twenty – one? Tell me about ... Answer my question, please! Describe it in detail.*

Depending on the extent to which the partners of communication in a dialogue are relying on the situation of communication and circumstances, on the one hand, and how this situation will be reflected in their language activity, two types of dialogue can be distinguished: *contextual* and *situational* ones.

For the interpretation of the first type of a text, we can say that such a dialogue actually describes the situation of communication itself.

For example:

S.1: Jim is complaining of sleeplessness.

S.2: He ought to go the doctor.

S.1: He needn't. It'll be quite enough if he eats a little less before going to bed.

The second kind of a dialogue, as a rule, differs conciseness, curvature of language characteristics, for example:

S.1: (bringing the menu). Here you are. What would you like?

S.2: Please this, this and this (showing the indication of dishes in the menu)

S.1: I'm sorry we've run out of this (crossing out the name of the dish out of the menu). Choose something else.

S.2: Then this, please.

S.1: Well, I wouldn't recommend it to you (...)

A person who does not participate in a dialogue is unclear what kind of dishes is being discussed.

A dialogical statement can be internally motivated (the participant in the dialogue speaks, guided by his/her own thoughts, such as – why he/she entered into

the current linguistic contact that he/she cares about what he/she thinks) and externally motivated (the response to the replica of the partner, the answer to the question, the response to the situation, the formula of courtesy).

S.1: Hello, Mrs. Parker!

S.2: Oh, Mr. Rawlings, hello, come in.

S.1: I've called specially to ask whether it is your dog. I found it under my counter.

Last replica of S.1 was dictated by the motives behind the situation of communication. Here is another example:

S.1: We are in for a hot and dry summer again.

S.2: Well, one can never tell for sure. One season is not like the other in these parts.

Last replica of S.2 caused by stimulating reaction of the statement of the partner of communication.

So, we proposed exercises for students, which would be analyzed in terms of the motivation indicated in the dialogical speech. In the final results' statements should be balanced.

In the complex of focused learning actions that develop the skills of dialogical communication, we should include both preparatory exercises and the exercises that develop the ability to maintain a personal dialogue in the language having been studied.

Let us look at two types of exercises for learning expressive speech which is actual in the process of facilitative interaction at the English lessons. When performing exercises of the first type (prepared, training) a specific language material was activated, that was acquired skills of operation with certain phonetic, grammatical and lexical elements. The content of these exercises or drills consists of repeated statements of a foreign language which all correspond to this content.

The exercises of the second type (speech) also activate the linguistic material, but solve more complex communicative-content and creative problems: they develop the ability to create linguistic activity for the purpose of communication, form a

willingness to engage in the process of real communication. The essence of these exercises is the construction of a linguistic form for transferring of the person's own thoughts, discussions, observations, etc.

Since the main functional unit of exercises of the first type is the sentence, it can be assumed that the drafts (imitation, transformational, that is, those substituting) equally contribute to learning both monologue and dialogical strategies of communication, since the sentence can be a replica in a dialogue and an integral element of the unambiguous unity. Training exercises, as well as educational dialogue, contribute significantly to the development of dialogical speech skills. In a case of exercises of the second type (which are communicative), some of them by their nature and the speech product they provide are intended primarily for the development of dialogical communication (for example, teaching-speaking situations). They primarily belong to the inclusion in a set of forms of the activity for the development of the skills of dialogical speech of students.

A set of exercises for the development of facilitative interaction at the English lessons includes three consecutive series of educational actions:

1. Aspect-training exercises for working out of the linguistic (phonetic, lexico-grammatical) material.
2. Exercises for the development of abilities to express replicas.
3. Exercises for communicative function in a dialogue.

Exercises of the first and the second series are prepared. They have an identical structure that includes the following components:

- a) the instruction (indicating what to do);
- b) the example or a model (illustration of how to perform the exercise);
- c) a stimulus (the primary language or speech material to be processed is the point of a learning operation);
- d) a reaction (the result of the pupils' educational activity).

The simplest operation for changing is the absence of any formations or so called zero change.

There are exercises for instant display of the linguistic sign (imitation, echo-repetition) and reflection of the mnemonic sphere of the person (memory reproduction).

In spite of the mechanical nature of the operation had been produced during the simulation of the language, the model is based on real conditions of communication of speech acts (repeated statements of children and adults, the repetition of the material the partner said in the connection with amazement, disrespectful listening, the need to receive, express consent or show ironic attitude to what was said, etc.). For example:

S.1: Where are my spectacles?

S.2: Here are your spectacles.

S.1: Where were you hiding them?

S.2: Hiding them?

S.1: Hiding them.

S.2: I wasn't hiding them (...)

Microdialogs (3-5 replicas) should have a dynamic plot, simple colloquial formulas, used vocabulary.

S.1: What is your hobby, Alex?

S.2: I collect books published in the 17-18th centuries.

S.1: How interesting! Have you got many of them in your collection?

S.2: Quite a lot. There are almost five hundred of them.

The most typical unit of the dialogical text for displaying exercises is the speech example, cliché and conversational formulas. For example (a situation at the station):

S.1: Ah, hello, Bob, here you are! How are you? So glad to see you again!

S.2: And so am I. Awfully good of you to meet me.

S.1: That's all right ... You're looking jolly well.

S.2: Yes, thanks, I'm feeling very fit. And how're you?

S.1: Well, I'm not feeling quite the thing; I've had a bit of cold the last day or two.

Let us look at the volume and the structure of a single statement in a dialogical speech. The statement may be a short one comparing with two-hour speech. From the methodological point of view it is necessary to distinguish between dialogical unity (2 replicas); micro-dialogue (3-5 replicas); middle dialogue (6-15 replicas) and macro-dialogue (more than 15 replicas, for example, a scene in a play). Thus, the phonation types of sentences *Tcc! Mm! Sch!* can be regarded as the first level of expression, that is the expressions at the level of phonemes. In *facilitative interaction at the English lessons* should be distinguished:

a) the minimum volume of the speech creation (usually – ellipses) – they are the words of such a type: *Yes, No*; separate questionnaires: *For what? Why? Where?*; elliptical structures: *We, too; They will; On the table*; concise answers: *Yes, of course; Surely; Probably yes; May be*;

b) a replica that consists of a full sentence, often with an elliptical sentence, for example:

S.1: Where are you hurrying?

S.2: To the station. I'm leaving;

c) a fragmentary statement consisting of full and elliptic sentences (from 3 to 5 ones), for example:

S.1: Will you seeing Ann this evening?

S.2: Yes, I will. She's going to come to our place. Do you want me to tell her something? I'll do it if you want.

In the above fragmentary statement the first and the last sentences are both reactive and stimulating. Other sentences can be considered as a monological beginning, which, as a rule, have the character of some statement (explanation, comments).

We followed the facilitative interaction between the expressions of the speaker and the partner of communication. The initiator focuses on the situation, evaluates his/her partner, his/her level of language proficiency, compares his/her speech level, and already the partner of communication perceives the subject and the

intention of the speaker, conducts the analysis, and then there is already a statement of the partner of communication.

We proved, that the socio-genetic mechanism of facilitation is the mechanism of cultural transmission: to facilitate means to stimulate, to activate, to create favorable conditions, to make changes and to influence, to support, to help, to care, etc.; a belief in the original, constructive and creative essence of a man as self-worth. The basic influence of facilitative interaction as a process is a belief into the socio-personal nature of facilitation, which actualizes the constructive personal potential of a man in the process of interpersonal communication. The result of facilitation is the concept of necessary and sufficient conditions for effective interpersonal communication that promote the development of personality and to provide constructive personality changes. The procedural side of facilitation at the lessons in high school is implied on the principles of synergy – cooperation, interaction, a dialogue; truthfulness and openness; the acceptance of another person as personally significant one; empathic understanding; the formation of skills and abilities which are appropriate for facilitative interaction.

So, the principles of facilitative interaction in the process of interpersonal communication at the lessons are: the development of individual learning route, provoking personal changes of students through learning tasks that contain situations of cognitive dissonance, stimulating students to create them, creating positive conditions for interaction, offering different perspectives on content components; learning (mutual survey, such as a dialogue, the interview, group forms of communication and learning, etc.); conclusions on individual and group tasks with students, the organization of the educational process in dyads, formation of communicative groups, creation of positive preconditions for learning and personal development of students.

Conclusions

It was noted that the facilitative aspects of students' autonomy often impressed with their results: students realized and accepted the need to organize activities in the environment of interpersonal communication as personally significant

ones, contributing to their own personal development and providing constructive personal change. Students seek to develop skills of empathic mastery of the context; students are interested in creating positive preconditions for the formation of meaningful learning and personal development in general as a result of the restructuring of personal views in the process of interpersonal interaction; students are aware of their self-sufficiency. Facilitative aspects of human autonomy are actualized through four main methods of interpersonal interaction: persuasion, imitation, suggestion and infection, which are facilitative by their context.

We proved that persuasion is the process of substantiating judgments or inferences. The imitation is the reproduction by a person of certain external features of the behavior, the actions and the activities. Suggestion is considered to be the psychological influence of one person on another; this process is designed for uncritical perception of words, thoughts and desires expressed by different people. Infection is the process of transmitting an emotional state from one person to another, actualizing the semantic effect of perception in the process of interpersonal interaction. It was noted that when all these methods of interpersonal interaction were explained in the process of the activity, the product of this activity, as a rule, would differ in a creative, non-standard approach and, that is the most important, – these products always all students like.

On the basis of the theoretical analysis of the problem of the correlation of dialogical, psychological, and pedagogical literature, *we developed (by the type of speech reaction) four types of transformation utterances of facilitative interaction at the English lessons*, depending on the processes of internal interference and conceptual correlation: 1) informative facilitative interaction; 2) negative facilitative interaction; 3) inductive facilitative interaction; 4) emotional by nature. All of them will be shown in details in further our publications.

LITERATURE:

Crookes, G. (1989). Planning and interlanguage variation. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 367–383.
<https://doi.org/10.1017/s0272263100008391>.

- Гончарук, Наталія & Онуфрієва, Ліана. (2018). Психологічний аналіз рівнів побудови комунікативних дій. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*, 24(1), 97–117. doi: 10.31470/2309-1797-2018-24-1-97-117.
- Івашкевич, Ер. & Комарніцька, Л. (2020). Psychological aspects of comics as the paraliterary genres. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, 49, 106–130. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.106-130>
- Михальчук, Н. & Онуфрієва, Л. (2020). Психологічний аналіз різних типів дискурсу. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, 50, 188–210. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-50.188-210>
- Оллпорт, Г.В. (1998). *Личность в психологии: Теории личности*. Москва; Санкт-Петербург: КСП: ЮВЕНТА. 345 с.
- Onufriieva, L. & Ivashkevych, Ed. (2021). The development of learner's autonomy by the way of the formation of social intelligence. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, 51, 9–32. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2021-51.9-32>
- Rogers, C.R. (1983). *Freedom to learn for the 80'S*. Columbus : Charles E. Merrill Publ. Co. 312 p.
- Стоун, Э. (1984). *Психопедагогика: Психологическая теория и практика обучения*. Москва: Педагогика. 472 с.
- Терновик, Н. & Сімко, А. (2020). Художня література як засіб формування підлітка як суб'єкта пізнавальної діяльності. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, 49, 322-341. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.322-341>
- Zajonc, R. & Sales, S. (1996). Social facilitation of dominant and subordinate responses. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2, 160–168.

*Маріам-Софія Шамсутдинова
(Рівне, Україна)*

AKCIOПEДAГOГIЧHA CПPЯMOBAHICTЬ MAЙБYTHIX ΦAХIBЦIB IHOЗEMHOЇ MOBИ B YMOBAX P03BИTKY CУЧACHOЇ YKPAЇHCЬKOЇ OCBITИ

Право людини на освіту проголошене Конституцією України, реалізація цього права передбачає підготовку компетентної особистості, здатної розуміти сучасні реалії та своєчасно адаптуватися до складних процесів соціального та природного розвитку. Сьогодні освіта, безсумнівно, вважається загальнолюдською цінністю та невід’ємною рисою кожної культурної людини.

Тому кожна людина повинна вміти адекватно оцінювати власні можливості та здібності, вимірювати їх відповідно до вимог кожної конкретної ситуації, а також нести відповідальність за свої переконання та вчинки.

Сучасна школа повинна зробити вагомий внесок у формування особистості, її соціально-ціннісних світоглядних характеристик і моральних якостей, які неодмінно стануть їй у нагоді в майбутньому. І успіх реалізації цих завдань значною мірою залежить від провідних цінностей, якими педагоги керуватимуться у своїй роботі.

У контексті дослідження ціннісний підхід трактується як різновид філософсько-педагогічної стратегії, яка формується на ідеї пріоритету загальнолюдських цінностей та самоцінності кожної особистості та окреслює перспективи подальшого вдосконалення системи освіти та оптимальне використання педагогічних ресурсів відповідно до вимог сучасного суспільства. Імплементация аксіологічного підходу в освітньому процесі підготовки майбутніх фахівців має широке філософо-соціальне значення.

Ціннісне наповнення гуманістично орієнтованої педагогічної освіти відбувається як через змістові, так і через процесуальні характеристики навчання різних навчальних дисциплін.

Слід зазначити, що в рамках аксіологічного підходу особистість розглядається як найвища цінність суспільства і основа суспільного розвитку,

яка є невід’ємною складовою гуманістичної педагогіки. У центрі аксіологічного мислення — концепція цілісної єдності всіх підсистем універсуму, які перебувають між собою в стані взаємозалежності та взаємодії. У зв’язку з цим аксіологію можна розглядати як основу нової філософії освіти і, відповідно, методології сучасної педагогіки.

В ході досліджень було доведено, що реалізація аксіологічного підходу в освітньому процесі педагогічного університету дає змогу створити сприятливі умови для розвитку емоційно-ціннісних переживань і аксіологічних орієнтирів кожної особистості, розкрити можливості освіти як засобу забезпечення спадкоємності прогресивних традицій людства, залучаючись до яких людина не тільки звикає до умов суспільства, що постійно змінюється, а й стає здатною до неадаптованої діяльності. Це, у свою чергу, дає їй змогу вийти за межі заданої даності, розвинути власну суб’єктність і забезпечити нарощування загальнокультурного та аксіологічного потенціалу світової цивілізації.

Відповідно до цієї концепції суспільство має сприйматися як цілісний людський світ, у якому переважають певні загальнолюдські цінності. Проте кожному фахівцю важливо навчитися бачити не лише те спільне, що об’єднує людей, а й те відмінне, що характеризує кожную особистість, забезпечуючи її суб’єктивну траєкторію розвитку (Петренко, 2018).

Визначена спрямованість навчання змінює звичні уявлення про його призначення як формування систематизованих знань, умінь і навичок. Адже таке розуміння мети виховання є причиною його дегуманізації, що виявляється у штучному розмежуванні процесів навчання та виховання. Як наслідок, у навчальних програмах і підручниках розмивається виховна цінність знань, відбувається їх відчуження, а освіта, особливо педагогічна, має передусім забезпечити засвоєння молоддю цінностей загальнолюдської та національної культури (Гончаренко, 2003).

Слід зазначити, що аксіологічно орієнтована педагогічна освіта спрямована не на підготовку знеособлених молодих кваліфікованих кадрів, а на досягнення ефективності в загальному та професійному розвитку особистості

студента через розкриття його особистого професійно-особистісного потенціалу (Пелех, 2010).

Тому запровадження аксіологічного підходу в освітню діяльність педагогічного університету регулює процес усвідомлення майбутніми фахівцями важливості розвитку кожного учня. Цінності майбутніх фахівців та учнів, а, також, їх пріоритети повинні відповідати загальнолюдським цінностям. Виходячи з такого розуміння мети і завдань педагогічної освіти в науковий обіг було введено поняття «педагогічні цінності» (Пелех, 2010).

Під цими цінностями розуміють норми, що регулюють професійну діяльність педагога і виступають сполучною ланкою між існуючим суспільним світоглядом у сфері освіти з одного боку та роботою окремого педагога з іншого (Петренко, 2018).

Ці цінності історично сформовані і базуються в педагогічній науці як форма суспільної свідомості у вигляді конкретних образів і уявлень (Вітвицька, 2006). Оволодіння педагогічними цінностями здійснюється в процесі професійної підготовки студентів, під час якої відбувається їх суб'єктивація. У свою чергу, суб'єктивні уявлення та присвоєння педагогічних цінностей визначаються багатством особистості майбутнього вчителя, спрямованістю його професійної діяльності. Зрозуміло, що рівень суб'єктивізації педагогічних цінностей є важливим показником індивідуального професійного розвитку вчителя (Євдокимов, 2001).

З огляду на це можна зазначити, що актуальність питання впровадження аксіологічного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів визначається тим, що по-перше, саме в період навчання у них формується власна система особистісних знань та професійні цінності; по-друге, педагогічна спрямованість аксіологічних орієнтацій викладача визначає загальний паттерн організованої ним навчально-виховної взаємодії з учнями; по-третє, аксіологічна проблематика у сфері освіти має свою специфіку, яка простежується в її прикладному аспекті, оскільки для педагогів постає потреба

не лише визначити провідні цінності для педагогічної взаємодії, а й знайти ефективні засоби їх передачі до молоді.

Отже, педагогічна освіта має бути зорієнтована не лише на формування ціннісних орієнтирів майбутніх фахівців, а, й на професійну адаптацію їх до глобалізаційних процесів.

ЛІТЕРАТУРА:

Вітвицька С. С. *Основи педагогіки вищої школи*. К.: Центр учбової літератури, 2006. 384 с.

Гончаренко С.У. *Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі*: навч. посіб. для студ., магістрів, аспірантів і викладачів вищих навч. закл. К.: Вища школа, 2003. 323 с.

Євдокимов В. І. *Педагогічний експеримент* : навч. посіб. для студ. пед. вузів; Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків: ТОВ "ОВС", 2001. 148 с

Пелех Ю. В. Теоретико-методичні засади ціннісно-сміслової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». К., 2010. 36 с.

Петренко О. Педагогічний коучинг у діяльності вчителя в контексті реалізації концепції «Нова українська школа». *Нова педагогічна думка*. 2018. № 1(93) , С. 62–66.

СЕКЦІЯ 4. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

*А. Д. Алиєва
Тетяна Федчук
(Луцьк, Україна)*

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

***Анотація:** Розглянуто комунікативний аспект у навчанні студентів-філологів, який є найважливішою складовою майбутньої професійної компетентності, а також націленість навчання на вирішення професійних та соціальних проблем, пов'язаних з комунікацією.*

***Ключові слова:** автентичний матеріал, іноземна мова, комунікативна компетентність, культурознавчий аспект, соціокультурний аспект.*

Сучасний освітній стандарт містить підвищені вимоги до підготовки майбутніх філологів, оскільки ця професія передбачає роботу з автентичними текстами іноземною мовою, різноманітною оперативною інформацією, спілкування з іноземцями, участь у переговорах тощо.

У цьому контексті найважливішою метою у навчанні іноземної мови є формування комунікативної компетентності у здобувачів освіти, що дозволяє отримати більш чітку та повну інформацію під час читання іншомовних джерел, вміння правильно розуміти іншомовного співрозмовника, чітко висловлювати свою думку, що неможливо без використання текстів різних стилів для продукування власних висловлювань.

У навчанні іноземної мови майбутніх філологів найчастіше використовують художні або наукові тексти, а до медійного матеріалу звертаються зрідка. Необхідність застосування медіатекстів обумовлена наявністю у них актуальної та сучасної лексики (Knill). Окрім цього, медійні тексти відображають ситуацію у світі, збагачуючи знання здобувачів освіти про економічне та політичне життя країни, мова якої вивчається, про особливості

соціальних відносин, систему освіти, культуру тощо. Медіатексти містять відомості, яких немає у художніх та наукових творах.

До лексичних особливостей сучасних заголовків медійних текстів належать професійна лексика, архаїзми, знижена лексика та жаргонізми (Щербак, 2016: 5). Цей ефект спрямовано на створення різноманітних стилістичних прийомів, як-от гра слів, каламбур, іронія. Нерідко у медійних заголовках трапляються цитати та деформовані ідіоми. Для розуміння заголовків важливими є фонові знання та культурний досвід здобувачів освіти, що передбачає розуміння та знання реалій, художніх творів, фільмів, текстів популярних пісень, стереотипів (Korthagen, 2016: 315), іншими словами того, що може лежати в основі медійних текстів.

Друга особливість стосується мови матеріалу загалом. Спостерігається наповненість специфічною лексикою, насиченість різними реаліями із суспільного, політичного та культурного життя, наповненість алюзіями та цитатами. З цього випливає третя особливість медійної мови: широке використання образної фразеології та ідіоматичної лексики, «деформованих» ідіом, прислів'їв та приказок.

До лексичних особливостей медіатекстів слід зарахувати й використання розмовної, зниженої, сленгової та ненормативної лексики, а також відсутність складної термінології – продуценти цих текстів уникають складних термінів, щоб зміст тексту був зрозумілий широкій аудиторії (Щербак, 2016: 10).

На підставі викладеної інформації можна виділити такі критерії відбору медійних текстів для розвитку комунікативної компетентності у здобувачів освіти філологічного напрямку підготовки: зміст тексту має бути співвіднесений з темою, сферою та ситуацією спілкування з урахуванням навчальної програми; текст має бути автентичним, тобто достовірним в лінгвістичному, соціокультурному та культурознавчому аспектах; повідомлення має бути міжкультурно значущим; слід враховувати ступінь складності лексичного та граматичного наповнення тексту; ступінь комунікативної корисності лексики та

граматичних конструкцій тексту має відповідати рівню володіння мовою здобувачами освіти.

Уміння правильно відібрати медійний матеріал для роботи на заняттях зі студентами може виявитися недостатнім для ефективної роботи з цим матеріалом. Важливо правильно подати матеріал, розробити систему вправ та завдань на відпрацювання лексичного та граматичного матеріалу, на розуміння як тексту, так і підтексту, та на закріплення вивченого матеріалу.

ЛІТЕРАТУРА:

Щербак О. М. Дискурс німецькомовних інтернет-новин: лінгвориторичний аспект : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 "Германські мови"; Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова. Одеса, 2016. 20 с.

Knill M. Medien und ihre Macht der Manipulation. URL: <http://www.rhetorik.ch/Macht/Macht.html> (дата звернення: 05.02.2023)

Korthagen F. A. J. Pedagogy of Teacher Education. In J. Loughran, M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education*. 2016. Pp. 311–346.

*Лариса Гронь,
Віталій Гронь
(Рівне, Україна)*

ВИКОРИСТАННЯ ПРОЄКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРАКТИЦІ

ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Реалізація Болонського процесу, входження України у світову освітню спільноту призвели до активізації міжкультурних зв'язків і помітно підвищили значущість іноземної мови для фахівців різного профілю.

Головною метою навчання іноземних мов на сучасному етапі на мовних факультетах ВЗО є розвиток у студентів здатності “висловлюватись вільно і спонтанно, не відчуваючи браку мовних засобів для вираження думок; ефективно і гнучко використовувати іноземну мову в різноманітних ситуаціях

соціального, навчально-академічного та професійного спілкування” (Ніколаєва, С., Соловей, М., Головач, Ю. та ін. (2001: 2), тобто випускник повинен не тільки оволодіти знаннями, уміннями і навичками, а й стратегіями адекватного їх використання для досягнення сформульованих перед ним комунікативних завдань. Важлива роль у формуванні іншомовної комунікативної компетенції студентів та створенні максимально сприятливих умов для розкриття їх творчих здібностей належить проектній технології.

Проблема використання проектної технології у практиці викладання іноземних мов знаходиться у сфері інтересів багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців (Є. Арнітопуло, Є. Борисова, М. Бухаркіна, Н. Душкова, О. Кіршова, О. Пометун, Є. Полат, В. Тітова, G. Beckett та P. Miller, S. Haines, D. Fried-Booth та ін.).

У методиці викладання іноземних мов термін «проект» визначається як комунікативно-пізнавальна діяльність, що створює умови для спільної творчої роботи студентів і моделює їхню науково-дослідницьку (фахову) діяльність, під час якої студенти реалізують власні можливості планування, виконання та оформлення певного професійно спрямованого проекту засобами усного або писемного іншомовленнєвого спілкування (В. Тітова, 2001).

Мета проекту – формування у студентів іншомовної комунікативної компетенції (мовленнєвої, лінгвістичної, соціокультурної) та чітка зорієнтованість на створення спільного кінцевого продукту (проекту), творчого за своєю сутністю.

Стосовно процесу навчання проект є навчальною діяльністю, яка включає дослідження і вирішення певної актуальної проблеми і спрямована на узагальнення та закріплення вивченої навчальної теми. У процесі проектного навчання (project-based learning) зміщуються акценти на самостійність та активність студентів, розвиток їх винахідливості. Студенти самостійно набувають знань з різних джерел інформації у процесі вирішення практичних проблем, які потребують інтеграції знань із різних предметних областей (у групі чи індивідуально); оволодівають комунікативними вміннями, працюючи в

різних групах; розвивають дослідницькі вміння та критичне мислення. У процесі активної взаємодії викладача зі студентами, роль його у процесі реалізації проєктного навчання змінюється. Викладач виступає в ролі координатора активної комунікативної та пізнавальної діяльності студентів, рівноправного партнера та компетентного консультанта, професійні вміння якого спрямовані не стільки на контроль знань і вмінь студентів, а здебільшого на розвиток їх потреби у самостійному набутті знань та діагностиці їх діяльності. Це дозволяє викладачу вчасно надати кваліфіковану допомогу і зняти труднощі у пізнанні та використанні набутих знань та вмінь на практиці. Роль складна і вимагає від викладача високого рівня майстерності.

Методистами також пропонується різноманітна типологія проєктів. Найбільш повну класифікацію проєктів запропоновано Є. Полат (2000), яка розрізняє: а) за домінуючим методом і видом діяльності: дослідницькі, творчі, пригодницькі, ігрові, інформаційні, практико-орієнтовані проєкти; б) за характером координації: з прямою координацією, з прихованою координацією; в) за характером контактів: внутрішні, регіональні, міжнародні; г) за кількістю учасників: індивідуальні, парні, групові; д) за тривалістю проведення: короткочасні, середньої тривалості (1-2 місяці), довготривалі (до року); е) за предметом і змістом: в рамках однієї області знань, міждисциплінарні. Дана класифікація є універсальною і може використовуватись у процесі викладання будь-якої навчальної дисципліни, у тому числі і для навчання іноземних мов.

Проєктам, призначеним для навчання іноземної мови, притаманні як загальні для всіх типів проєктів характеристики, так і відмінні риси, серед яких домінуючими є 1) використання іноземної мови в ситуаціях, максимально наближених до умов реального спілкування; 2) зміщення на самостійну роботу (індивідуальну, парну або групову); 3) вибір актуальної цікавої теми, яка безпосередньо пов'язана з умовами, в яких реалізується проєкт; 4) відбір мовного матеріалу та видів завдань згідно теми і мети проєкту; 5) представлення результату з використанням наочності.

Ефективність управління самостійною роботою за допомогою проєктної технології залежить від низки факторів: предметного змісту проєкту, характеру пізнавальної діяльності студентів, співвідношення видів мовленнєвої діяльності, джерела інформації, тривалості та місця виконання проєкту, організаційних форм виконання, ступеня керівництва з боку викладача, кінцевого продукту та практичної значущості його результатів.

Аналіз шляхів реалізації проєктної технології в освітньому процесі на мовних факультетах показав, що її інтеграція у навчальний процес з метою активізації усної комунікативної діяльності студентів може здійснюватись трьома шляхами: а) інтегруватись у традиційну систему навчання іноземної мови (виконання творчих і дослідницьких завдань в рамках навчального курсу, що вивчається); б) слугувати альтернативним способом організації навчального курсу (пошук джерел та відбір інформації, вивчення необхідних мовних одиниць, представлення результатів у вигляді брошури, відеофільму, театральної вистави тощо); в) використовуватись як одна із форм позааудиторної роботи студентів (підготовка телекомунікаційних проєктів, конкурсів, виставок, творчих вечорів, концертів, вікторин, звітних конференцій тощо). Групові проєкти та монопроєкти, які органічно інтегровані в традиційну систему навчання, дозволяють використовувати матеріал навчального курсу для організації самостійної роботи студентів. Однак проєктне навчання в рамках позааудиторної самостійної роботи на мовних факультетах ВЗО повинно бути орієнтоване, головним чином, на використання набутих знань та сформованих комунікативних умінь студентів, оскільки в таких умовах складно ставити спеціальні навчальні цілі і підготовка таких проєктів займає багато часу.

Робота за проєктною технологією реалізується у декілька етапів: етап планування (пошуковий етап), аналітичний етап, етап узагальнення інформації, етап презентації, оцінка проєкту.

На етапі планування здійснюється колективне обговорення проблеми і визначається тема проєкту, яка ділиться на підтеми. Викладач ретельно

продумує комунікативні ситуації навчальної діяльності для кожного студента. Студенти вибирають підтеми згідно своїх інтересів, обговорюється структура проекту і складається приблизний план роботи. На цьому ж етапі доцільно визначити терміни виконання проекту.

Аналітичний етап включає збір інформації, її аналіз і обробку. Студенти працюють в групах, обговорюють проміжні результати, викладач коментує роботу студентів і коректує мовні помилки. Після цього обов'язково необхідно провести аналіз та узагальнення зібраної інформації і координацію дій різних груп. Під час обговорення теми проекту перед студентами виникає необхідність самостійного вибору аргументів для власних висловлювань, використання відповідних мовних та мовленнєвих засобів, що активізує розвиток їх іншомовної комунікативної компетенції.

Етап презентації (демонстрації результатів проекту) – кульмінаційна точка роботи над проектом. На цьому етапі студенти осмислюють здобуту інформацію, систематизують і готують підсумкове представлення результатів своєї роботи у вигляді усних повідомлень, рефератів, малюнків, графіків, схем, радіопередач тощо.

Етап оцінки проекту включає в себе не тільки оцінювання рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції, а й загальну оцінку проекту щодо теми, смислового контенту, кінцевого результату, участі окремих студентів в організації проекту і т. ін.

Інтеграція проектної технології у систему навчання на мовних факультетах ЗВО сприяє активізації усної комунікативної діяльності студентів та дозволяє вирішувати низку інших дидактичних завдань: сприяє розширенню мовних знань, посилює мотивацію до навчання, дозволяє реалізувати ефективну взаємодію усіх учасників освітнього процесу у різних організаційних формах навчальної діяльності, забезпечує процес індивідуалізації навчання, створює мовне середовище, вчить працювати в команді тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

Ніколаєва, С., Соловей, М., Головач, Ю. та ін. (2001). *Програма з англійської мови для університетів, інститутів (п'ятирічний курс навчання):* Проект. Київ. держ. лінгв. ун-т та ін. 245 с.

Тітова, В. (2000). *Комплексне навчання іншомовленнєвої діяльності на базі проєктної методики та модульно-рейтингової системи у вищому навчальному закладі.* Іноземні мови. № 1. сс. 38-41.

Полат, Е. (2000). *Метод проєктів на уроках іноземного мови.* Іноземні мови. № 2, 3. сс. 17-19, 23-24.

*Eduard Ivashkevych
Alla Yatsjuryk
(Rivne, Ukraine)*

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE INTERNAL DIALOGUE

In the psychological literature scientists (Михальчук & Онуєфрієва, 2020) analyze mental development as a system of interconnected sensorimotor, mnemonic, imaginative, mental, speech and other formations, considering them as the main components of the whole system. The author argues that each component can be studied as a relatively independent system, qualitative changes of which are determined by the peculiar structure of its elements.

Some scientists (Mytnyk, Matvienko, Guraliuk, Mykhalchuk & Ivashkevych, Er., 2021) believe that practical actions are included into the paradigm of the system of sensory cognition and become not only the main means of solving a specific problem, but also means of mastering the cognitive activity itself. This concept was the basis for understanding the process of the development of thinking of children: the ontogenesis of the child's thinking is carried out in the process of his/her substantive activities, communication, appropriation of social experience. Thus, the source of mental development is the world around us and the experience of mankind, and this development occurs as a result of purposeful influence of an adult in the form of education and upbringing.

Some scientists (Михальчук & Онуєфрієва, 2020) consider thinking as the formation and the development of a system of internalized operations. Some other researchers (Mykhalchuk, Levchuk, Ivashkevych, Er., Yasnohurska & Cherniakova, 2021) theoretically substantiated the operational side of the thought process, showed its basic mechanism as the means of the analysis through synthesis, and considered the variety of mental operations as specific forms of the analysis and synthesis. In his opinion, the beginning of thinking is a problematic situation. This problematic situation determines the involvement of the individual in the thoughtful process. Scientists also believe that thinking is the solution of a certain problem, which is formulated in the question (Onufriieva, Chaikovska, Kobets, Pavelkiv & Melnychuk, 2020).

Contemporary researchers (Mykhalchuk & Khupavsheva, 2020) understand thinking as a generalized and indirect reflection of reality precisely because it replaces practical actions on things with ideal actions on their images and concepts. So, we see thinking as the process of making connections between knowledge about actions and building new knowledge.

According to some other scientists (Zubiashvily, Kocharian, Lunov, Barinova & Onufriieva, 2020), the process of thinking is often analyzed as a movement from the unknown to the known, from incomprehensible to understandable, from vague to specific. But this is only one side of the thought process. Its other side which is consisted of opposite movements – from known, clear, concrete to unknown, incomprehensible, vague.

Thus, we see that psychologists do not have a single opinion according to the definition of thinking. Some scholars define thinking as the process of indirectly and generalized human reflection of objects and phenomena of objective reality in their essential abilities, connections and relationships. Other psychologists consider thinking as a mental process of finding and discovering something significantly new, which is the process of indirect and generalized reflection of the reality in the course of its analysis and synthesis. The first definition is more common and includes the second one.

So, **the purpose** of our article is: to organize the experiment during 2020-2021 years and to establish the relationships between the dialogical qualities of cognitive activity and the literary environment of pupils; to show the problem of psychological nature of the internal dialogue of schoolchildren actualized by text reality.

Methods of the research

The following theoretical methods of the research were used to solve the tasks formulated in the article: a categorical method, structural and functional methods, the methods of the analysis, systematization, modeling, generalization. Also in our research we used empirical methods, such as the experiment of the effectiveness of group and individual forms of the pupils' activity at the lessons, which in a great degree are actualized by text reality.

We organized the experiment during 2020-2021 years. We formed experimental and control groups by the method of randomization (108 senior pupils):

– experimental groups:

E1 (38 pupils) – 10-B form of secondary school №20.

E2 (27 pupils) – 9-A form of secondary school №23;

– control groups:

C1 (35 pupil) – 10-A form of secondary school №20.

C2 (38 pupil) – 9-B form of secondary school №23.

We established the relationships between the dialogical qualities of cognitive activity and the literary environment, as well as the specifics of the latter by comparing the data of two samples of pupils. One of them (experimental class E1 and control class C1) consisted of schoolchildren studying in the program with in-depth study of World Literature, the other (experimental class E2 and control class C2) – pupils who study according to the standard program. Thus, the difference in programs acts as a variable criteria of the literary environment.

The results of the research

The ascertaining experiment was carried out in three stages. At the first stage the method of questionnaire was used. The task of identifying the specifics of the

literary environment was the main, and determining the degree of the formation of dialogical qualities of cognitive activity of secondary school pupils – as an additional one. The survey was organized by 389 pupils of 9-11 forms of secondary schools №№ 2, 5, 7, 15, 23, school “The Center of Hope” in Rivne (in the ascertaining experiment there were participated not only pupils of experimental and control forms, but also other pupils of these schools, which was done by us in order to obtain more accurate data).

The content of the questionnaire has the aim at studying the qualitative characteristics of the literary environment of secondary school pupils: the number of literary novels read during the last year, the complexity and diversity of the latter, the means of assigning literary culture, the objects of literary activity (the last two appeared as reflective moments). Accordingly, the data obtained from the survey allowed to us:

- a) to state a number of novels read by pupils the last year;
- b) to identify reference persons (those people with whom the pupil read novels are discussed them);
- c) to reveal the semantic side of pupils’ internal communication with the novel;
- d) to establish the means of communication between pupils and the novel and the degree of awareness of the latter.

QUESTIONNAIRE FOR PARENTS

Dear Parents!

We’d like you to answer the questions of the questionnaire so that we can get to know your child better. The results of this questionnaire will be used exclusively for the benefit of the child. We will not, under any circumstances, inform teachers and school management about the places in the questionnaire that may lead to conflicts between parents and teachers.

The name and the surname of your child _____

The form in which he/she studies _____

1. Your child is learning World Literature:

- 1.1. with “12”
- 1.2. with “12-10” and “9”
- 1.3. with “9”
- 1.4. with “9-7” and “6”
- 1.5. with “6”
- 1.6. with “6-4” and “3”
- 1.7. with “3”

2. How does your child feel about learning World Literature?

- 2.1. With great interest.
- 2.2. With interest.
- 2.3. Without interest.

3. By what do you explain your child’s failures in the studying of World Literature?

- 3.1. Weak pre-training.
- 3.2. Skip of lessons.
- 3.3. Because of the illness.
- 3.4. Employment on the farm.
- 3.5. The teacher vaguely explains the teaching material.
- 3.6. The pupil has a great interest to other subjects.
- 3.7. The pupil spends a lot of time on other types of the activity which are related to learning.
- 3.8. The pupil is inattentive in class.
- 3.9. For other reasons.

4. Do you connect your child’s future with the profession where they are used knowledge of World Literature?

- 4.1. Yes.
- 4.2. Partly.
- 4.3. No.

5. Do you have a philological education?

- 5.1. Yes.

5.2.No.

6. Is your current work related to World Literature?

6.1.Closely.

6.2.Partly.

6.3.Not related at all.

7. How often do you study World Literature with your child?

7.1. Very often.

7.2. Often.

7.3. When there is a free minute.

7.4. Seldom.

7.5. I do not do.

Thank you for participating in our research!

The analysis of the answers of pupils who studied both the program with in-depth study of World Literature (classes E1, C1) and the standard program (classes E2, C2), reveals common characteristics for this age group of pupils of literary environment. Thus, World Literature is the subject of communication for 85% of pupils in class E1, for 81% – in C1, for 74% – in E2, for 84% – in C2. The most active is the communication of pupils on literary issues with friends and parents (respectively 86% of schoolchildren in E1, 82% – in E2, 88% - in C1, 84% – in C2). Teachers of World Literature are partners of communication of pupils on literary topics for 37% of schoolchildren in form E1, for 45% – in C1, for 28% – in E2, for 24% – in C2. The tendency to narrow the circle of competent adults, such as teachers (compared to friends and parents), is one of the reasons for the decline of the level of literary development of pupils.

The semantic aspect of pupils' communication is characterized by an imbalance of their interests in relation to different areas of literary culture. The latter is largely represented by fiction and detective fiction. This data is higher in class C1. In this control class there is a slight increase in the percentage of pupils (for the period from the 9th to the 10th form) who are more interested in these literary novels than in classical ones: 85% of pupils – in the 9th form (C2), 87% – in the 10th form

(C1). In class E1 the values of this indicator are 58-59%; in E2: 71-74%; in C2: 53-58%.

We determined the percentage of the representation of conversations or discussions on classical novels in the communication of pupils (such as the discussion of the plot of novels, the main characters, the unfolding of events, etc.): in form E1 – 51% and 42%, in form E2 – 49% and 28%, in form C1 – 43% and 21%, in form K2 – 27% and 22% (the data for the beginning and the end of the experiment).

There is also a general tendency to displace literary classics from the sphere of literary interests of pupils of secondary school. This trend is confirmed by the answers of pupils to the questionnaire about their literary interests, which were asked in indirect form (“What novels would you like to read and discuss in the learning process?”). In the answers to this question, the percentage of classical novels is for E1 from 10th to 11th forms, respectively, 58% and 45%, for E2 from 8th to 9th forms – 46% and 32%, for C1 – 32%-29%, for C2 – 34%-26%. The difference in the quantitative values of these data and the data above suggests that the motivation of “communication” of pupils with serious novels is external: novels for schoolchildren are more a subject than a means of meeting personal interests and needs.

This stage of the observational experiment has the aim of studying the functioning of a holistic system of dialogical qualities of cognitive activity of senior pupils in solving creative task by them. We determine that discursive creative thinking is a harmonious structure in the relationships of all its components. Of particular importance was the study of the system of reflection as a mechanism for rethinking various kinds of stereotypes (intellectual, personal and communicative ones), which cause problem-conflict situations in pupils’ process of communication with a novel, problem or creative task.

The effectiveness of the proposed system of formative influences on the development of dialogical qualities of Cognitive Activity of senior pupils was determined on the basis of comparison of initial and final sections made by the method of semantic analysis of pupils’ solutions of literary creative problems. Thus, the development of dialogical qualities of Cognitive Activity was determined taking

into account its motivational, semantic and operational aspects (see Table 1). The values of indicators that characterize the components of Cognitive Activity were calculated by formulas. For example, the meanings of the “monologue” component was defined in such a way:

$$MV = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^n mv_i \times 100 \% \quad (1)$$

where MV – the data of the indicator “a monologue statement” in%; mv_i ($i = 1, 2, \dots, n$) is the number of not complete monologue statements in the process of solving a creative task by the i -th pupil; N is the total number of all pupils’ statements when they are solving the problem.

Similarly, the values of other indicators that characterize the components of Cognitive Activity were calculated.

Table 1

Comparison of data of ascertaining and test series

Sides of cognitive activity	The characteristics of components of cognitive activity	Specific weight of indicators (in %)							
		Ascertaining series				Test series			
		E ₁	E ₂	C ₁	C ₂	E ₁	E ₂	C ₁	C ₂
Motivational side of cognitive activity	“the activity of partners in solving the problem”								
	- the number of statements of the pupil which are directed at himself/herself;	18	16	18	21	7	6	21	14
	- the number of statements of the pupil which are directed at the partner of communication;	9	8	10	8	85	83	4	13
	- the number of statements of the pupil which are directed at the teacher;	73	76	72	71	8	11	75	73
	- the number of teacher’s remarks	56	48	48	54	12	13	62	57

Operational side of cognitive activity	<u>“a real communication”</u>								
	- collective decision-making;	13	14	18	12	4	8	16	18
	- collective development;	18	17	15	26	14	13	17	14
	- individual development;	2	4	3	2	28	32	4	5
	- individual exit;	11	14	13	18	0	0	14	17
	- collective agreement;	23	13	15	8	12	11	24	25
	- collective result;	21	24	27	24	42	36	10	9
	- individual exclusion from the decision;	8	9	6	4	0	0	7	5
	- a monologue statement;								
	- a dialogic statement	78	84	75	87	16	11	85	84
		14	13	15	11	82	88	10	12
	<u>“a communicative position”</u>								
	- the position from the outside;	36	37	40	36	13	12	59	57
	- the position of inclusion;	18	16	17	16	18	19	15	14
- the position of mediation;	23	25	20	21	24	18	13	15	
- the position of understanding:									
a) as the author of the novel;	7	6	6	5	28	32	7	6	
b) as one of the heroes of the novel;	0	2	1	1	7	14	1	0	
- the position of merging with a novel;	7	4	5	4	21	18	6	6	
	14	13	16	20	1	4	4	5	
- the position of the heroes of the novel									
	2	3	1	2	16	15	2	3	
Content side of cognitive activity	<u>“a literary content”</u>								
	- indefinite level;	41	32	32	33	0,5	0,8	35	41
	- subjective level;	14	13	12	11	8	2	14	11
	- plot-image level;	8	9	7	8	7	5	9	9
	- emotional and personal level;	18	22	31	28	13	18	19	16
	- the level of designations;	3	5	2	6	10	5	11	10
	- general literary level;	12	16	11	10	11	10	9	8
	- literary and historical level;	4	3	5	4	21	22	3	5
	- general cultural level								
		0,1	0,05	0,2	0,1	31	38	0,07	0,09

In solving the creative task at the ascertaining stage of our research 238 senior pupils participated in two groups: *group 1*, which included 38 schoolchildren of the form E1 and 79 pupils of secondary school №5, who also have studied World Literature in an increased volume; *group 2*, which included 38 pupils of the form C2 and 83 schoolchildren of secondary school №2, who are taught according to the traditional program of studying World Literature. Pupils were offered a creative task with a given beginning (see protocol of recording the continuation of the story with a given beginning by a pupil Olga C. in E1 form at the 1st stage of the experiment), which had to be completed. The effective aspect of solving creative tasks by senior pupils had different expressions: overcoming problems gave schoolchildren new knowledge (semantic aspect), overcoming cognitive dissonance, due to the need to

choose a certain personal position according to some text from literature, created opportunities for pupils' personal development.

Protocol of recording the continuation of the story with a given beginning by a pupil Olga C. in E1 form (the 1st stage of the experiment)

Characteristics of cognitive activity by components	Protocol recording
1	2
Setting	<p>Extraordinarily strange city.</p> <p><i>At the very edge of a dark, dense forest, near a large golden field where wheat was ripe, an anthill stood. It was inhabited by large and small gray ants. All day hard-working ants crawled through the woods, looking for different branches to build their homes and providing themselves with food.</i></p>
Intention	<p>When morning came, the ants woke up and began their working day. Large ants could crawl far into the forest, while small ones were afraid to find themselves far from the anthill and preferred to be nearby.</p> <p>And all the days were the same. But this is not strange, since the ants had no other business than to crawl through the forest and look for different twigs and sticks.</p>

Now we'd like to propose a protocol of recording the continuation of the story with a given beginning by a pupil Max V. in C2 form at the last stage of the experiment.

Protocol of recording the continuation of the story with a given beginning by a pupil Max V. in C2 form (the last stage of the experiment)

Characteristics of cognitive activity by components	Protocol recording
1	2
	<p>Extraordinarily strange city.</p> <p><i>At the very edge of a dark, dense forest, near a large golden field where wheat was ripe, an anthill stood. It was inhabited by large and small gray ants. All day hard-working ants crawled through the woods, looking for</i></p>

	<p><i>different branches to build their homes and providing themselves with food.</i></p>
Model	<p>Today, July 29, the work was in full swing in the anthill. Everyone was preparing for the holiday. July 30, according to the established calendar of ants, was the day of the little ants, for whom it was the happiest day of the year, not counting, of course, the birthday. Parents gave their children the gifts they wanted.</p>
Text	<p>On this day, July 29, a little ant named Mia was sitting on the green grass not far from the anthill. The sun was shining brightly, flooding the entire field with light. Familiar ants crawled past Mia, carrying various sticks, small twigs, spruce needles on their backs. Some ants carried edible larvae.</p>
Setting	<p>Mia looked up at the sky and watched the flying birds, dragonflies and butterflies. Oh, how beautifully they were flying! How good it is to be able to fly, Mia thought. Birds are not afraid of any danger. But how many ants die every year from being crushed by their paws, which they call “legs”, huge creatures. And if ants could fly then it wouldn’t have happened. Once again, Mia thoughtfully looked at the sky and, jumping off a small blade of grass, cheerfully crawled towards the anthill. She already knew what gift to order for her parents.</p>
Intention	<p>The next day began with a celebratory breakfast. After it, all the families of ants went out into the field, where the solemn congratulations by the parents of their children began..</p>
The question	<p>- Our dear Mia, what gift do you want to receive today? - asked the ant who was her dad.</p>
A wish	<p>- I want to have wings, like butterflies do.</p>
Warning	<p>- But this desire, unfortunately, cannot be realized. Ants are not adapted to fly. You can’t, even with wings, fly up to the clouds.</p>
Suggestion	<p>- No, I can, Mia said with tears in her voice. – I myself will ask the butterfly for wings.</p>
The actions	<p>With these words, Mia crawled away from her parents and saw a bright butterfly that was sitting on the very edge of a long golden ear. Mia crawled up to the spikelet and began to climb it. She was already near the butterfly itself, which had just spread its wings, so Mia gathered all her strength and climbed onto its wing. But the ant did not know how to unhook the butterfly wings and take them for herself. Therefore, she sat perplexed on the wing and did not dare to make any movement. And suddenly the butterfly stirred and flew up. Mia, very frightened, clung tightly to the butterfly’s wing, and all the other ants remained far under the trees.</p>

So, without a true understanding of the psychological nature of the internal dialogue there is no way and cannot be able to understand the problem of bringing thoughts to the word according to all real complexity. The primary meanings of this term were understood by us by internal thinking like verbal memory. You can read the beginning of the verses in memory or you can reproduce it only in memory. Let's replace the word of power with the awake about the new one in the way of memory, as if it were an object, in this way, the inner movement is reminiscent of a real thing, as if realizing about the subject, it is reminiscent of a real object. Itself in such a meaning, the inner movements of the deacons were seen by us and synthetic ones – the riddle of words is realized, to put a sign of reconciliation between the words created by memory and internal movements. In fact, there are two different processes, which need to be differentiated.

Another interpretation of the internal speech, as a rule, is associated with the process of speeding up the splendid movement act. Inner speech, according to such understanding, is invisible, soundless, mute movement, that mentions the speech without sounds. We consider internal speech as not manifestations of his/her active part of the speech reflex. So, we have proposed terminologically to demarcate the internal movement and internal speech, signifying the remaining term “a context”, by which we understand the “internal movement”. In the very inner movement, it is understandable to some extent, that there may be only active, not passive processes of movement activity that is how it becomes possible to create the first functional motor movement.

The third, the most spreading of the most commonly used term, giving the inner movement an over-the-top blaze. We internally call everything that precedes the motor act of speaking, the entire inner side of the movement which is blatant, in which two points are blamed: firstly, the motives of speaking, and, in a different way, the manifestation of that it is invisible, non-sensory, motor, specifically moving experience. As if by itself, no matter what, no exact characteristics are given. Each internal movement is rather not movement in the direct meaning of the word, but

intellectual and effective-strong action, the shards of it includes into themselves the motives of the movement that was thought, as it is expressed by the word.

Conclusions

It was proved that a correct understanding of internal dialogical thinking should be based on the premise that internal speech was a special educational tool in nature, a special type of speech activity that had its own specific features and was in a difficult relationships with other types of speech activity. In order to clarify these relations of internal dialogue, on the one hand, to thought, and on the other hand, to speech, it is necessary, first of all, to find its specific differences from one or another form of speech activity and to clarify its very special function.

Inner speech is speech for himself/herself. External speech is speech for others. We draw attention to the special function of the child's egocentric speech and to evaluate it theoretically. We didn't ignore the essence of egocentric speech in terms of its genetic relatedness and connection to internal speech. Egocentric speech is a series of steps that prevent the development of internal speech. First, egocentric speech performs intellectual functions similar to the internal and close to it in its structure. And, secondly, comparing proven facts of the demise of egocentric speech with the beginning of school age with a number of facts that establish the development of internal speech in this period, we can conclude that in fact on the threshold of school age is the growth and transition of egocentric speech. Psychologically, the language of the pupil in functional and structural terms is egocentric speech, it is not understood as internal speech and is not separated by the child from speech for others. Objectively, this language is a function differentiated from social thinking, but again inconsistent, because it can only function in a situation that makes social speech possible.

LITERATURE:

Михальчук, Н. & Онуєфрієва, Л. (2020). Psychological principles of learner's autonomy. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, 49, 244–268. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.244-268>

Михальчук, Н. & Онуєфрієва, Л. (2020). Психологічний аналіз різних типів дискурсу. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, 50, 188–210. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-50.188-210>

Mykhalchuk, Nataliia & Khupavsheva, Natalia (2020). Facilitation of the Understanding of Novels by Senior Pupils as a Problem of Psycholinguistics. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика: зб. наук. праць. Серія: Психологія*, 28(1), 214–238. Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я.М. 444 с. DOI: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2020-28-1-214-238>

Mykhalchuk, Nataliia, Levchuk, Pavlo, Ivashkevych, Ernest, Yasnohurska, Liudmyla & Cherniakova, Olena (2021). Psycholinguistic specifics of understanding by Ukrainian students the principles of nomination of linguocultural models “clothing” in English and Ukrainian. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*, 29(2), 195–237. Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я.М. DOI: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2021-29-2-195-237>

Mytnyk, Olexandr, Matvienko, Olena, Guraliuk, Andrii, Mykhalchuk, Nataliia & Ivashkevych, Ernest (2021). The development of constructive interaction skill as a component of social success of junior pupil. *Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija. Proceedings of the International Scientific Conference, II*, 387–401. <https://doi.org/10.17770/sie2021vol2.6406>.

Onufriieva, L., Chaikovska, O., Kobets, O., Pavelkiv, R. & Melnychuk, T. (2020). Social Intelligence as a Factor of Volunteer Activities by Future Medical Workers. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(1). P. 84–95. Doi: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i1.2536>

Zubiashvily, I., Kocharian, A., Lunov, V., Barinova, N. & Onufriieva, L. (2020). Phenomenon of money: Social and psychological essence and functions. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(3), 1629-1642. doi:10.37200/IJPR/V24I3/PR200911

Lesia Korolchuk
(Lutsk, Ukraine)

THE PROBLEM OF MOTIVATION OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE IN HEIs

Ukraine's integration into the world democratic community and the EU, in particular, necessitated the training of highly qualified specialists who not only have a good knowledge of their profession, but also a foreign language. However, not all students of non-language specialties understand the need to master this subject, considering it secondary. Formation of relevant skills in future specialists is one of the most important tasks of the educational process in HEIs. An important role in solving this problem is played by the formation of positive motivation to master the English language.

Theoretical analysis of scientific literature, as well as empirical research based on practical experience of teaching a foreign language, allow us to identify the following factors that influence the motivation of students to learn a foreign language:

- the presence of a practical goal of language learning by the student (using it in everyday life, professional growth, good grades, etc.);
- the feeling that language learning is successful. If a person thinks that he is doing something well, he wants to continue doing it;
- desire to communicate freely – with relatives from another country, friends, business partners, etc.;
- encouragement from other people. If a person lives in a community where knowledge of a foreign language is highly valued, then he will understand the importance of learning it, otherwise he will simply lose the meaning of learning and, accordingly, will not have motivation;
- enjoyment of the learning process. A qualitatively organized educational process can increase the student's interest in the discipline. The teacher who teaches, the textbook, which contains topics important to the student, etc., can be interesting;

• opportunities for international mobility. If HEIs actively involve students in international mobility, the interest in learning a foreign language increases significantly, as it is directly related to the ability to realize such opportunities.

There is no doubt that motivation largely depends on the teacher's pedagogical and speaking abilities, as well as on his personality. Scientists Z. Doryei and K. Csizer say that there are 10 key areas in which a teacher influences student motivation [1]:

1. The teacher should be as tolerant and sensitive as possible; try to behave naturally; set a good example, be dedicated and motivated;

2. The atmosphere in the classroom should bring humor, smiles and laughter to the classroom; the teacher must create a pleasant, calm and safe atmosphere in the classroom;

3. Tasks must be given clearly; specify the purpose and benefit of each task;

4. Treating each student as an individual;

5. The development of self-confidence involves positive feedback and praise of students; learners should experience success and accept mistakes as a natural phenomenon during learning;

6. Maintaining students' interest encourages them to choose interesting tasks and topics; offer a choice of materials and classes during training; students' interests should be used to encourage learning, not tests and grades; to make tests (challenges) out of the tasks in order to engage the students of education;

7. Autonomy aims to encourage questions and other student participation; encourage creativity and imagination; share the responsibility for organizing the educational process with students as much as possible;

8. Reality requires trying to make tasks interesting for everyone, as well as related to real life;

9. The goal involves establishing several specific educational goals for students; encouraging students to set goals and work to achieve them; analysis of goals of education seekers and their needs;

10. Culture as introducing students to the culture of the language they are studying; invitation of native speakers; foreign stakeholders, etc.

Also, it is important to motivate the student's independent work on learning a foreign language outside of class. This is facilitated by the personal example of the teacher, instilling useful habits in students [2] (obtaining educational information from foreign sites, communicating in social networks in a foreign language, watching movies in the original, etc.), as well as involving them in continuous informal education (language courses, language clubs, scientific communities, etc.).

REFERENCES

1. Dornyei Z., Csizer K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203-229.

<https://doi.org/10.1177/136216889800200303>

2. Motyvatsiia vyvchennia anhliiskoi movy: yak ne peretvoryty navchannia na tortury. [Motivation for learning English: how not to turn learning into torture]. Smile School.

URL:<https://smile-school.kiev.ua/motivatsiya-vivchennya-anglijskoyi-movi-yak-ne-peretvoriti-navchannya-na-torturi/>

Bethany Martens,
(Westerville, Ohio, USA)
Tamara Bilous,
(Westerville, Ohio, USA)

TESOL IN SCHOOL AND SOCIETY

In the Center for Advanced Research on Language Acquisition (University of Minnesota) they consider a common standard definition of a syllabus in higher education as a statement of intent and schedule of topics or activities that serves as an implicit agreement between the instructor and students.

Afros and Schryer (2009) say that the syllabus offers instructors a constellation of rhetorical strategies to describe the course, its goals and objectives, its structure and its correlation with other courses within the program, classroom and institutional policies as well as general logistical and procedural information. It mediates the

interaction both between students and instructors and between instructors and their colleagues. Therefore, the syllabus has to be balanced so that it can appeal to students, motivate and structure their learning, while, at the same time, can convince (senior) colleagues and external evaluators of the instructor's professionalism and the course quality. (p. 225)

As many teachers as many syllabi. One of them of Otterbein university teachers seems to be a good example.

Course Description

This course will provide a foundation for ESL teachers to undertake a leadership role in a building and to serve as an advocate for English Learners (ELs). The major legal foundations of ESL for K-12 will be explored and analyzed. Participants will investigate major areas of concern and interact with models for practical reference. Educ. 6240 is a three-semester credit hour course. Key issues discussed are: The linguistically diverse population, program design, program coherence, and advocating for ELLs. Throughout the course, students will interact with scholarly literature, will engage with classmates through discussion boards, and will create their own personal resources through practical assignments and applications in each module. Additional opportunities for professional development will also be provided throughout the semester. I designed this course to be flexible in both time and content, while ensuring this highest level of academic and practical knowledge and development.

Class time/place:

This is a three-credit-hour online class that starts on January 9, 2023. The course is asynchronous, meaning that there will be no consistent, in-person lectures. However, there will be a few opportunities for in person and online professional development throughout the semester.

Pace of online activities: This course is divided into 4 modules that are each released on the first 4 Sundays of the Semester. However, one module does NOT need to be completed each week. Students are expected to keep pace enough to finish the course (4 modules) within 8 weeks. With that in mind, due to the nature of work

contained in each module, each module should take at least 1 week to complete. There is no required text. The coursework will provide the opportunity to build your own collection of articles and resources.

Program Objectives

By the end of this course, students should be able to do the following successfully:

1. Demonstrate a better understanding of the linguistically diverse population through better understandings of challenges and characteristics of ELs in U.S. schools.
2. Demonstrate proficiency in Teaching English to speakers of other languages and serve as a positive language model and advocate for ELs.
3. Demonstrate knowledge of history, legal and demographic, immigration, and migration issues.
4. Demonstrate knowledge of education issues related to language minority students and ability to advocate for language minority students in K-12 classes.

Be prepared to share your wisdom and experience in our learning community. Full participation does not necessarily mean a lot of talking or excessive writing on posts (in fact, dominating discussions is strongly discouraged), but it does mean thoughtful and attentive responses to assignments. The assigned reading/thinking/writing work is designed to prepare you to respond to real-ESL issues.

Information about the legal foundations and immigration may be an entirely new field of endeavor for you, and you may struggle to apply the information to the classroom. If you find yourself in that position, I suggest you ask yourself, “What are the implications of this for teachers? For English learners? For the school and community?” In other words, what does this mean for you, as a teacher?

How this Course Works

Mode of delivery: This course is 100% online, however there will be opportunities for in-person professional development throughout the semester. If any

sessions are synchronous, they will also be recorded and uploaded to the blackboard page.

This course is divided into 4 modules. Each module will have a general theme.

The four modules are:

1. The Linguistically Diverse Population
2. Program Design
3. Program Coherence
4. Advocating for ELLs.

For each module, there will be one required reading, a video (created and taught by me), and discussion post to complete before moving on to the module subsections. After viewing the video, reading the article, and posting on the discussion board for the module, students will choose from 1 of 3 sub-modules to complete. Each module has 3 submodules. **IT IS NOT REQUIRED TO COMPLETE ELEMENTS OF EACH SUBMODULE.** Instead, participants should complete 1 of the submodules based on relevancy to your teaching context/what you are interested in learning. Once you choose your submodule, you will complete the assigned reading and assignment. After completing both of these tasks, you will then go back and respond to your initial discussion post, and additionally respond to posts of 2 classmates. Please use the knowledge you learned to add constructive discourse to the conversation.

Topics and Subtopics for the course include:

Module 1: The Linguistically Diverse Population: Who are ELLs?

- a. ELLs in American Schools: Characteristics and Challenges
- b. Preparing Classroom teachers for ELLs: Legal Foundations and Policies
- c. Linguistic Diversity and Social Justice: Immigration

Module 2: Program Design

- a. Curriculum Support
- b. Student Support
- c. Teacher Support

Module 3: Program Coherence

- a. Role of the ELL teacher
- b. Fostering Collaboration with mainstream and ELL teachers
- c. Fostering Collaboration from K-12 (9-12 etc.): Vertical alignment and administration

Module 4: Advocating for ELLs

- a. Family and Community Engagement
- b. Advocacy in the Schools
- c. Professional Organizations and Resources

Course Technology

This course is fully online and will take place on blackboard. Students should have consistent access to the internet and blackboard through Otterbein. Occasionally our class may have optional meetings via zoom. In case of zoom meetings, please meet at the following link:

<https://xxxx /x/xxxx>

Faculty Feedback and Response Time

Grading and Feedback

For module discussion posts, I will give feedback on each post within the week it was posted. For small projects, I will also give individual feedback. You can generally expect feedback within 7 days. Feedback to a Word Doc will be provided using “tracking” and “comments” features.

E-mail & Blackboard Messages

I will reply to e-mails and messages via Blackboard within 48 hours on working days. If you do not receive an email response back within 48 hours, please send a follow-up email.

Please email me at martens2@otterbein.edu

Grading Plans

EDUTL 6240: Course responsibilities will be weighted in the following manner:

Weekly Discussion Posts	
1. Pre-module post	25%

2. Post Module Self-Response 3. Response to at least 2 classmates	
Small Projects for Modules 1-4 1. Module 1: The Linguistically Diverse Population 2. Module 2: Program Design 3. Module 3: Program Coherence 4. Module 4: Advocating for ELLs	50%
Professional Development Attendance and Reflections	25%

For each assignment, you will receive points. At the end of the course, I will assign letter grades, based on the following grade scale:

Graduate Level Grading Scale:

A 4.0 100-93%

A- 3.7 92-90%

B+ 3.3 89-87%

B 3.0 86-83%

B- 2.7 82-80%

C+ 2.3 79-77%

C 2.0 76-73%

C- 1.7 72-70%

D+ 1.3 69-67%

D 1.0 66-60%

F 0.0 under 60%

Modules and assignments can be completed at their own pace, as long as all components are completed within 8 weeks of the course start date. (January 9, 2023)

Attendance, Participation, and Discussions

Student Participation Requirements

Because this is a distance-education course, your attendance is based on your online activity and participation. The following is a summary of everyone's expected participation:

- **Logging in:** Be sure you are logging in to the course in blackboard at least every 2 weeks, including weeks with holidays or weeks with minimal online course activity. (During most weeks, you will probably log in several times.) If you have a situation that might cause you to miss 2 weeks in a row of class, please discuss it with me as soon as possible.

- **Office hours:** If you would like to meet outside of weekly office hours, please e-mail me to set-up a time to meet virtually via Zoom. I highly encourage you to set up a meeting anytime you have questions about the coursework.

Academic Honesty:

Please carefully contemplate your character and integrity before you consider cheating! Plagiarism of any kind (from the internet, from a fellow student's paper, etc.) is a poor reflection of your character.

Campus-wide statement: All academic work should be your own. Academic dishonesty (plagiarism and cheating) may result in failure of the assignment or the course itself, and you will be referred to the Academic Affairs Office for suspension or expulsion proceedings. You are plagiarizing when you:

1. Copy material from a source without using quotation marks and proper citation.
2. Follow the movement of the source, substituting words and sentences but keeping its meaning w/o citing it.
3. Lift phrases or terms from a source & embed them in your own prose w/o using quotation marks & citation.
4. Borrow ideas (that are not common knowledge) from a source without proper citation.
5. Turn in a paper wholly or partially written by someone else.

The complete statement on Plagiarism, Cheating, and Dishonesty can be found in the Campus Life Handbook, p. 33, at the following link:

www.otterbein.edu/xxxxxx/xxxxxx

Learning Differences: Services at the following link:

Statement on Credit Hour Definition/Expectation for Student Work:

For each credit hour of classroom or direct faculty instruction, students are expected to engage in two hours of out-of-class work (readings, homework, studying, project preparation, etc.).

Written work: All papers must be double-spaced and use a 12-point font. If hard copy, sign the back. I expect clear, simple, coherent, writing with flawless grammar and writing mechanics.

Our Academic Support Center at the Library, (2nd floor, in the back, 614.823.1610) provides free writing assistance! ALL teachers are teachers of reading and writing.

I am very excited to be teaching this course with you this Spring! If you have any additional questions, please feel free to reach out at my email.

REFERENCES:

Afros, Elena; Schryer, Catherine F. *Journal of English for Academic Purposes*, v.8 n.3 p.224-233.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

1. **Агібалова Тетяна Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри ділової іноземної мови та перекладу Інституту соціально-гуманітарних технологій Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»
2. **Алиєва Альвіна Джавідівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземної та української філології Луцького національного технічного університету
3. **Алхімова Єлизавета Сергіївна** – бакалавр філологічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету
4. **Афанас'єва Лариса Вячеславівна** – викладач кафедри іноземних мов Українського національного університету науки і технологій (м. Дніпро)
5. **Бігунов Дмитро Олександрович** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри практики англійської мови та методики викладання Рівненського державного гуманітарного університету
6. **Бігунова Світозара Анатоліївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови та методики викладання Рівненського державного гуманітарного університету
7. **Білоус Тамара Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, професор кафедри практики англійської мови та методики викладання Рівненського державного гуманітарного університету
8. **Богачик Марина Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови та методики викладання Рівненського державного гуманітарного університету
9. **Вовчук Наталія Іванівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри міжкультурної комунікації, теорії, історії та методики викладання зарубіжної літератури Рівненського державного гуманітарного університету
10. **Войтенко Ірина Григорівна** – викладач кафедри іноземної та української філології Луцького національного технічного університету
11. **Гаврик Аліна Андріївна** – здобувач вищої освіти освітнього ступеня «магістр», 2 курс Рівненського державного гуманітарного університету
12. **Гронь Віталій Матвійович** – викладач циклової комісії іноземних мов та туризму, голова циклової комісії мовознавства та суспільних дисциплін Рівненського економіко-технологічного коледжу Національного університету водного господарства та природокористування
13. **Гронь Лариса Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови та методики викладання іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету

14. **Данілова Наталія Романівна** – старший викладач кафедри іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету
15. **Денисюк Лілія Володимирівна** – старший викладач кафедри іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету
16. **Johnson Erin Holt** – Director of English as a Second Language Program, Otterbein University (Westerville, Ohio, USA)
17. **Забіяка Ірина Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної та української філології Луцького національного технічного університету
18. **Івашкевич Едуард Зенонович** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету
19. **Івашкевич Ернест Едуардович** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови та методики викладання Рівненського державного гуманітарного університету
20. **Калініченко Михайло Михайлович** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри романо-германської філології Рівненського державного гуманітарного університету
21. **Карачова Дар'я Володимирівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри ділової іноземної мови та перекладу Інституту соціально-гуманітарних технологій Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»
22. **Кваснецька Наталія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійської мови та методики викладання Рівненського державного гуманітарного університету
23. **Кобець Софія Валеріївна** – студентка 3 курсу гр. ПЛ-31 Луцького національного технічного університету
24. **Ковальчук Діана Дмитрівна** – студентка 3 курсу, спеціальність 035«Філологія» Луцького національного технічного університету
25. **Корольчук Леся Валеріївна** – кандидат економічних наук, доцент кафедри міжнародних економічних відносин Луцького національного технічного університету
26. **Котович Мар'яна Василівна** – здобувач вищої освіти освітнього ступеня «магістр», 1 курс Рівненського державного гуманітарного університету
27. **Лавринюк Ілона Миколаївна** – викладач іноземної мови ВСП «Технічний фаховий коледж Луцького національного технічного університету»
28. **Максимчук Тамара Володимирівна** – викладач іноземної мови ВСП «Технічний фаховий коледж Луцького національного технічного

університету”, викладач кафедри іноземної та української філології Луцького національного технічного університету

29. **Мартинюк Катерина Володимирівна** – студентка групи ПЛ - 21 Луцького національного технічного університету
30. **Мартинюк Оксана Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри романської філології Волинський національний університет імені Лесі Українки
31. **Марчак Михайло Леонтійович** – студент гр.ПЛ-41 Луцького національного технічного університету
32. **Martens Bethany** – instructor on TESOL, Otterbein University (Westerville, Ohio, USA)
33. **Мельничук Ольга Василівна** – викладач кафедри іноземної та української філології, доктор філософії з освітніх, педагогічних наук Луцького національного технічного університету
34. **Михальчук Наталія Олександрівна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практики англійської мови та методики викладання Рівненського державного гуманітарного університету
35. **Набочук Олександр Юрійович** – кандидат психологічних наук, докторант Університету Григорія Сковороди (м. Переяслав, Україна)
36. **Нестерук Сніжана Миколаївна** – кандидатка філологічних наук, доцентка кафедри міжкультурної комунікації, теорії, історії та методики викладання зарубіжної літератури Рівненського державного гуманітарного університету
37. **Николюк Роман Миколайович** – студент групи ПО-11 факультету цифрових, освітніх та соціальних технологій Луцького національного технічного університету
38. **Ніколайчук Галина Іванівна** – кандидат педагогічних наук, професор, декан філологічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету
39. **Пархоменко Олександр Тимофійович** – викладач іноземної мови ВСП “Технічний фаховий коледж Луцького національного технічного університету”
40. **Рогова Ольга Дмитрівна** - вчитель української мови, спеціаліст другої категорії, Комунальний заклад загальної середньої освіти «Рокинівський ліцей № 38 Луцької міської ради», Луцьк
41. **Ричагівська Юлія Євстахіївна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови імені професора К. Ф. Шульжука Рівненського державного гуманітарного університету
42. **Самборська Ірина Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри міжкультурної комунікації, теорії, історії та методики

викладання зарубіжної літератури Рівненського державного гуманітарного університету

43. **Семенюк Антоніна Афанасіївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови Волинського національного університету імені Лесі Українки
44. **Синевич Бретіслава Миколаївна** – старший викладач кафедри міжкультурної комунікації, теорії, історії та методики викладання зарубіжної літератури Рівненського державного гуманітарного університету
45. **Скуратівська Наталія Валеріївна** – вчитель англійської мови та зарубіжної літератури вищої категорії, старший вчитель, Комунальний заклад загальної середньої освіти «Рокинівський ліцей № 38 Луцької міської ради», м. Луцьк
46. **Смаль Оксана Віталіївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов природничо-математичних спеціальностей Волинського національного університету імені Лесі Українки
47. **Смирнова Майя Львівна** – викладач кафедри іноземних мов Українського національного університету науки і технологій (м. Дніпро)
48. **Стернічук Віта Богданівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземної та української філології Луцького національного технічного університету
49. **Судима Тетяна Михайлівна** – вчитель англійської мови, спеціаліст вищої категорії, учитель-методист, Комунальний заклад загальної середньої освіти «Рокинівський ліцей № 38 Луцької міської ради», м. Луцьк
50. **Тригуб Галина Василівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри іноземних мов природничо-математичних спеціальностей Волинського національного університету імені Лесі Українки
51. **Триндюк Валентина Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри філології Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради
52. **Федоришин Олександр Петрович** – кандидат педагогічних наук, професор кафедри практики англійської мови та методики викладання Рівненського державного гуманітарного університету
53. **Fedoryshina Viktoriia** – Ontario College of Teachers, Bilingual Membership Records Assistant
54. **Федчук Тетяна Андріївна** – студентка групи ПЛ-31 Луцького національного технічного університету

55. **Харченко Євген Миколайович** – доктор медичних наук, професор, професор кафедри фізичної реабілітації і ерготерапії Рівненської медичної академії
56. **Хникіна Оксана Олександрівна** – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов природничо-математичних спеціальностей Волинського національного університету імені Лесі Українки
57. **Хупавцева Наталія Олександрівна** – доктор психологічних наук, професор кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету
58. **Шамсутдинова Маріам-Софія** – викладач кафедри практики англійської мови та методики викладання Рівненського державного гуманітарного університету
59. **Шульга Ольга Артурівна** – студентка I курсу спеціальності «Прикладна лінгвістика» Луцького національного технічного університету
60. **Шульжук Наталія Василівна** – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри стилістики та культури української мови Рівненського державного гуманітарного університету
61. **Яцюрик Алла Олександрівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Міжнародного економіко-гуманітарного університету ім. академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне