



ГІІМ

ГОРЛІВСЬКИЙ
ІНСТИТУТ
ІНОЗЕМНИХ
МОВ

СУЧАСНІ ЛІНГВІСТИЧНІ ПАРАДИГМИ

ВИПУСК 7

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ГОРЛІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ ІНОЗЕМНИХ МОВ (М. ДНІПРО, УКРАЇНА)
ДВНЗ «ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ
Г. С. СКОВОРОДИ (М. ХАРКІВ, УКРАЇНА)
УНІВЕРСИТЕТ МАСАРИКА (М. БРНО, ЧЕХІЯ)
ТАРТУСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ (М. ТАРТУ, ЕСТОНІЯ)
УНІВЕРСИТЕТ МОЛЛОЙ (М. НЬЮ-ЙОРК, США)

СУЧАСНІ ЛІНГВІСТИЧНІ ПАРАДИГМИ

матеріали міжнародної науково-практичної онлайн-конференції

(19 квітня 2024 року)

до 75-річчя Горлівського інституту іноземних мов

ВИПУСК 7

Дніпро 2024

УДК 81

Рекомендовано до друку вченою радою
Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ ДДПУ
(протокол № 10 від 24.04.2024 р.)

Редакційна колегія

Л. В. Суховецька, кандидат філол. наук, доцент, **Р. М. Ситняк**, кандидат філол. наук, доцент, **О. А. Старченко**, кандидат філол. наук, доцент, **Н. П. Пожидаєва**, кандидат філол. наук, доцент, **І. М. Архіпова**, кандидат філол. наук, доцент.

Публікацію ініційовано кафедрою германської філології факультету романо-германських мов Горлівського інституту іноземних мов (м. Дніпро) ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Сучасні лінгвістичні парадигми : матеріали міжнародної наукової конференції (м. Дніпро, 19 квітня 2024 р.) / відп. ред. Л. В. Суховецька. Дніпро, 2024. Вип. 7. 163 с.

До збірника ввійшли матеріали за такими тематичними напрямками: Функційна семантика лексичних і фразеологічних одиниць. Проблеми номінації, термінологізації. Актуальні проблеми когнітивної лінгвістики. Фонетичні ресурси європейських мов. Проблеми міжкультурної комунікації в поліетнічній площині. Стилїстика тексту. Лінгвістичний аналіз тексту. Проблеми дискурсології, дискурс-аналіз. Концептуальний аналіз мови. Лінгвокультурологічні аспекти дослідження європейських мов. Сучасні проблеми психолінгвістики та етнолінгвістики. Методологічні проблеми сучасної лінгвістики. Методичні інновації у викладанні рідної та іноземних мов.

Більшість тез подана в авторській редакції.

Для викладачів і студентів філологічних факультетів, наукових працівників, а також тих, хто цікавиться питаннями сучасної лінгвістики.

***METAPHOR AS A COMMUNICATIVE COHESIVE TOOL OF
ENGLISH LITERARY TEXT FORMATION***

Viktoriia ANDRUSHCHENKO (Dnipro, Ukraine)

The study of metaphor is firsthand related to G. Lakoff and M. Johnson's Conceptual Metaphor Theory through which perspective the analysis of the linguistic dimension of metaphor seemed to become secondary to the conceptual and cognitive dimensions of metaphor, leading to theories on how language users actually process metaphors (B. Bowdle, J. Fauconnier, D. Gentner, S. Glucksberg, B. Keysar, M. Turner). However, more recent corpus-linguistic approaches to metaphor (L. Cameron, J. Charteris-Black, A. Deignan, A. Goatly, V. Koller, C. Rodríguez) have put linguistic metaphor identification back on the map. This type of research advocates a bottom-up model for metaphor analysis, proceeding from examples to theory instead of the other way around and points out the need to distinguish between different levels of metaphor analysis – linguistic forms, conceptual structures, and cognitive processing [1: 51], i.e. identifying metaphorically used lexical items in natural discourse (those words that refer indirectly to their referents in a text world on the basis of some form of non-literal similarity / comparison [1: 52]).

G. Lakoff and M. Johnson define metaphor as not merely thinking about something in terms of something else, but actually experiencing something as something else [3: 7]. R. Gibbs and M. Tendahl have observed that metaphor is a very complex phenomenon, and predicted that no one theory is likely to explain all aspects of metaphor use in all situations [2: 22].

For example, the Oxford English Dictionary defines metaphor as both transfer and analogy: “the figure of speech in which a name or descriptive term is transferred to some object different from, but analogous to, that to which it is properly applicable” [6: 4].

A distinction has been made between three kinds of metaphor-related words:
1) indirectly expressed metaphors identified on the basis of semantic incongruity;
2) directly expressed metaphors such as similes and non-literal analogies identified

on the basis of topical incongruity; 3) words that signal metaphors, such as ‘like’, ‘as a’, or ‘compare’ [1: 58]. Respectively to the type of the defined incongruity visual metaphors, verbal idiomatic metaphors, nominative metaphors, etc. have been specified.

Quite a new and interesting view at metaphor suggests E. Pascual qualifying it as a strong fictive conversational cohesive tool, since it plays a crucial role in the production and interpretation of fictive interaction constituents [5: 65].

Following this researcher’s thought, we in the current study have made an attempt to trace metaphor and its manifestation as a communicative cohesive tool of literary discourse formation – in *Harry Potter Series* by J. Rowling.

By analysis of the example below, we will reveal the key points of our study:

He wanted to be stopped, to be dragged back, to be sent back home ... But he was home. Hogwarts was the first and best home he had known. He and Voldemort and Snape, the abandoned boys, had all found home here [7: 569].

In this supra-phrasal unity (SPU), the addresser focuses the addressee’s attention on a cohesive lexical repetition of the lexeme *home* (which is marked by a metaphorical meaning) and makes the recipient aware of the fact that Harry almost never had a *home* with a loving and caring family. Neglected and abandoned as an orphan in his aunt and uncle’s home, Harry saw Hogwarts – School of Witchcraft and Wizardry – as the only place for him in the entire world with Professor Dumbledore at the head, where he could get love and support, which he was so desperately craving for.

Overall, metaphors have been described as tools that can be used for pursuing a wide range of goals including comparing, explaining, summarizing, supporting a viewpoint, illustrating, clarifying or persuading.

As a result of our analysis of a great number of SPUs in *Harry Potter Series* by J. Rowling, we come to the conclusion that metaphor is a strong formal, semantic and communicative cohesive tool of the English language literary discourse structuring

which proper analysis allows the reader to gain a better understanding of the author's intention and its linguistic expression within literary texts.

REFERENCES

1. Dorst A., Kaal A. Metaphor in Discourse. Beyond the Boundaries of MIP. *Metaphor in Use: Context, Culture, and Communication* / MacArthur F. et al. 1st edn. Vol. 38. Philadelphia / Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2012. P. 51–68.
2. Gibbs R., Tendahl M. Cognitive Effort and Effects in Metaphor Comprehension: Relevance Theory and Psycholinguistics. *Mind and Language*. 2006. 21 (3). P. 379–403.
3. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980. 242 p.
4. Metonymy and Metaphor in Grammar / Klaus-Uwe P. et al. 1st edn. Philadelphia / Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2009. 440 p.
5. Pascual E. Fictive Interaction: The Conversation Frame in Thought, Language, and Discourse: Human Cognitive Processing. Vol. 47. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2014. 257 p.
6. Ritchie L. *Metaphor: Key Topics in Semantics and Pragmatics Series*. 1st edn. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. 242 p.
7. Rowling J. *Harry Potter and the Deathly Hallows*. London: Bloomsbury, 2014. 620 p.

ABOUT THE AUTHOR

Viktoriia Andrushchenko – Ph.D. in Philology, Associate Professor of English Philology and Translation Department, Horlivka Institute for Foreign Languages of the State Higher Educational Establishment “Donbas State Pedagogical University”.

SEMANTIC PROPERTIES OF TEXTUAL ANOMALY

Iryna ARKHIPOVA (Dnipro, Ukraine)

The problem of linguistic anomalies of various kinds was considered in several works by contemporary linguists. It is easy to identify linguistic anomaly, but more difficult to explain. In modern conditions, with the existence of a significant number of approaches to defining the concept of "textual anomaly," significant difficulties are created in constructing a concept of the contradiction of the text. Textual anomalies do not always exhibit signs of defective or corrupted work.

Contradiction is a heterogeneous concept. Various phenomena are subsumed under it: logical contradiction — the inadmissibility of a speaker simultaneously affirming and denying one idea in a text, incompatibility of semantic components, inconsistency of syntactic relationships, and discord between the speaker's communicative goals and the sense. In similar cases, a conflicting situation arises in the semantics of the text, which we can call a "textual anomaly." This conflict may be irresolvable, but it is useful for the linguist because it demonstrates the presence of deeply hidden semantic components responsible for the anomaly. There are also resolved conflicts. Thus, contradiction can be eliminated by a semantic reworking of the anomalous meaning into the normal one [1].

The concepts of norm and anomaly are closely interconnected. If we refer to the definitions, then the norm is a standard measure or its average value. In turn, an anomaly is a deviation from the norm, from the general regularity.

In any linguistic system, among the inherent potential of language, one can encounter various deviations from norms and rules. They are not always the means of the breakdown of the linguistic system, but sometimes they serve as a means of its self-organization [2].

Comparing deviation to the norm, one can identify ways of creating artistic texts consisting of complex semantic structures. For example, this could be non-linear storytelling, the presence of uncombined components in ordinary language, or the disregard of orthographic rules to convey a particular situation. All of this can work

to the author's advantage in making the work more vivid or in hiding hidden meanings within the text. The text may be contradictory but acceptable to the recipient, as humans possess semantic competence — the ability not only to understand but also to interpret linguistic works and their hidden meanings.

In turn, there are linguistic anomalies that have entirely rational interpretations or are pragmatically acceptable. Generally, determining the real sense among such anomalies is determined by intuitive abilities. Semantic contradiction also appeals to experience, empirical knowledge of the structure of the world, where meanings indicating incompatible properties of an object are involved [2].

Linguistic anomalies may involve violations of language norms such as breaches of various types of combinability: phonetic, lexical, grammatical, syntactic, and stylistic. They do not pose difficulties in primary perception; however, the reasons for their formation are associated with the disruption of the language formation mechanism. This can result from a low level of linguistic competence in the mechanism of language formation because language is built upon the rules of linguistic combinability (norms), the violation of which leads to the formation of anomalies.

Anomalies found both within individual text fragments and in the relationship between different text fragments within a specific document can lead to consequences such as influencing the structure of the text: linguistic ambiguity, unclear thoughts, where the recipient is unable to rephrase and understand the author's thought. The accuracy and clarity of formulations, their logical connection and sequence, the application of consistent exposition techniques largely determine the effectiveness of influencing the reader.

Linguistic anomalies can be divided into unintentional (linguistic carelessness) and intentional (authorial). Their peculiarity lies in the fact that they serve functions according to the intent of their author and are usually employed consciously to achieve a certain aesthetic or intellectual effect [2]. Authorial anomalies are used as expressive means, and in some cases, as a form of linguistic play, encompassing

many stylistic figures and techniques, including metaphor, oxymoron, and certain types of puns [1]. Thus, intentional textual anomaly primarily serves a creative function. It can be a part of the text or exist beyond its boundaries, for example, in the title.

Intentional anomalies involve the violation of established norms and rules of text creation, its symbolism, aiming to evoke emotional shock in the reader and perhaps create a sense of "uncertainty" in the course of events.

Unintentional anomalies can conventionally be divided into constructive (typical) and destructive (individual). Constructive anomalies are significant in terms of language development. Such anomalies may appear as new phenomena, serving as a "source of renewal in the development of language."

There are anomalies caused by a violation of the functional criterion, represented by cases of unmotivated combinations of literary words, including bureaucratic phrases and colloquial language elements.

Destructive (individual) anomalies, in contrast to constructive (typical) ones, are irregular linguistic errors made for various reasons: due to insufficient language proficiency, under the influence of emotions, or accidentally. This definition applies to the system of textual anomalies reflecting a low level of linguistic competence and weak linguistic sense of the publication's author.

Linguistic anomalies can be explained by the incorrect choice of grammatical or lexical units (for example, one of the selected units does not convey the intended meaning), or by the improper combination of linguistic units (although each of them separately may even have the required meaning), or by both. In the first case, a relatively incorrect sentence arises, in the second and third cases – incorrect ones.

Thus, it can be concluded that the presence of textual anomalies in any work does not always indicate the author's incompetence; more often, they serve to add color, conceal hidden meanings, and construct a certain individuality of the text.

REFERENCES

1. Кушнірчук О. А. Текстові аномалії як норма постмодерністського

художнього дискурсу. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/3514> (дата звернення 16.03.2024).

2. Fortunado I. Linguistic Anomalies. URL:

3. https://www.researchgate.net/publication/366426628_Linguistic_Anomalies

(дата звернення 10.03.2024).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Архіпова – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «ДДПУ».

FROM DISTANCE EDUCATION TO ONLINE AND HYBRID EDUCATION: REASONS FOR SUPPORTING ONLINE TEACHING IN HIGHER EDUCATION

Adalbert BARAN, Ielyzaveta BARAN, Marta FABIAN

(Berehove, Ukraine)

Development in science and technology has always had an impact on education. Distance education (DE) has a history spanning over two centuries and began in the USA in the 18th century. In Europe, it first became available in the middle of the 19th century: London University opened correspondence courses, in Berlin the first material for learning languages distantly were developed. Later, the radio and telecommunication devices were involved in DE. Finally, the invention and use of computers and the rapid development of computer technologies opened new opportunities in this, once unusual, form of education. [2, 5]. Thus, DE is classified under three stages: correspondence, visual-auditory and computer-based DE [7].

The 21st century is bringing considerable changes in our teaching and learning environments and habits. DE is becoming more widespread as access to e-learning teaching tools and online learning opportunities are becoming easier. New terms and concepts like blended learning, e-learning, m-learning, online learning, hybrid learning, synchronous and asynchronous learning have appeared and during the last

decades digital learning tools became a part and parcel of our everyday life opening more and more opportunities for those, who wish to study. These new forms of teaching and learning require new knowledge, methods, techniques and attitude, new theories of learning, especially at the tertiary level where education is becoming learner-centred [6, 8]. They bring new challenges, as well. The main challenges in online education are motivation, assessment, developing key competences like autonomous learning, time management, etc. [1, 3, 4]. In distance language learning, the main challenges are developing communicative competence, language interactions, practicing speaking. What can and should we do to meet these challenges and provide the best possible education to our students both daytime and correspondence? What have we all learnt from the lessons of ERT?

Some research in this area has been conducted at a tertiary educational institution in Transcarpathia, at the Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education. The first research among the students was carried out in 2020 when education moved to the online space during the pandemic (ERT), the second in 2022 when a war hit the country. In 2021 interviews were made with the educators of the College. In addition to a brief literary review on distance education, we would like to share some of the results of our research and lessons learnt in these two periods. The questions our research touched upon were the digital competences of the students, motivation, stress, time-management and autonomous learning and the areas of language learning that are more difficult online than offline. 194 students from different departments and 34 teachers of languages and literature were involved in the research.

The results show that in spite of all the difficulties of the ERT and the wartime, both educators and students did their utmost to face the new challenges and tried to adapt to the new tendencies and changes in tertiary education. The main conclusions of the research have been summarised in seven points.

1. Online education was not completely new to our students, some learners had already had experience in online learning before 2020. The digital skills of the

majority of the respondents was developed enough for online and e-learning, however for a considerable number the period of the ERT lead to a rapid development of these skills .

2. Most students alleged, especially in 2020, that they needed the support and motivation of their teachers though opinions with being motivated in any circumstances could also be traced in both phases of the research. Educators applied extrinsic as well as intrinsic techniques of motivation with intrinsic techniques prevailing.

3. Overall, during the ERT online education was stressful for more than half of the respondents while others felt less stress especially before tests or exams and underlined it as one of the advantages of online education.

4. Time-management and autonomous learning are areas that require special attention. Most learners found online learning more time-consuming than face-to-face learning, while others were able to spare time due to flexible time-management and were more successful studying in their own pace. The average time spent on language learning was between two and three hours a day.

5. The form of assessment in online teaching requires new techniques. Around the quarter of the respondents claimed to have coped with the tasks individually, however, the majority admitted having asked for additional help. Project work and tasks requiring creativity were popular.

6. Physiological difficulties like aching eyes, too much screen time were mentioned; e-books and books in pdf-format were called demotivating.

7. In FL learning the main advantage was listening to authentic audio-material. Being able to listen to text as many times as the students felt necessary using ear-phones lead to a better understanding in the listening comprehension tasks than in the classroom environment. Understanding grammar and completing reading comprehension tasks, learning vocabulary, on the contrary, were more difficult and time-consuming due to the lack of live, face-to-face explanation and teacher-student interaction. The main challenge, though, was developing communicative competence.

The experience gained during the ERT proved to be extremely useful as nowadays the form of education at the institution is hybrid. Correspondence students study online and daytime students also have online lessons in addition to traditional, face-to-face lessons.

REFERENCES:

1. Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning*. New York: Open University Press.
2. Holmberg, B. (1986). *Growth and structure of distance education*. (3rd ed.). London: Croom Helm.
3. Huszti, I., Fábrián, M., Lechner, I., Bárány, E. Assessing Language Learners' Knowledge and Performance during COVID-19. *Central European Journal of Educational Research*. 2021. Vol. 3, No. 2. P. 38–46. <https://doi.org/10.37441/cejerr/2021/3/2/9245>
4. Said Pace, D. (2020) The use of Formative Assessment (FA) in Online Teaching and Learning during the COVID-19 compulsory education school closure: the Maltese experience. Volume 14, No. 2., 243-271.
5. T. Kiss, T. (2020). A távoktatás történetéről. *Kultúra és Közösség. Művelődéstörténeti folyóirat*, IV. folyam, XI. évfolyam, IV. szám DOI 10.35402/kek.2020.4.1
6. Tymoshchuk, N. (2022). The Implementation of E-Learning to Support Learning and Teaching Foreign Language: a Case Study in Ukrainian Higher Education. *Arab World English Journal (AWEJ) 2nd Special Issue on Covid 19 Challenges (2)* 233-244. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/covid2.15>
7. Zatonatska, T., Wołowiec, T., Anisimova, O. Distance learning: models and prospects. *Higher Education*, 1/2020. <https://science.iea.gov.ua/en/higher-education12020-3/>
8. Zaytseva, I. V., Vysotchenko, S. V., Liahina, I. A. & Malynovska, I. A. (2021). EFL University Students Challenges in The Process of Online Learning of Foreign

Languages in Ukraine. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL (7)* 70-77. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/call7.5>

ABOUT AUTHORS

Adalbert BARAN – Doctor of Philosophy, PhD in World Literature, Associate Professor of the Department of Philology of the Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education; research interests: 20th century world literature, teaching literature at the tertiary level, the theory and practice of translation.

Yelyzaveta BARAN – Doctor of Philosophy, PhD in Slav Linguistics, Associate Professor of the Department of Philology of the Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education; research interests: Hungarian loan words in Ukrainian, Ukrainian loan words in Hungarian, teaching Ukrainian as a foreign language.

Marta FABIAN – Doctor of Philosophy, MA in English Philology, Associate Professor of the Department of Philology of the Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education; research interests: teaching English as a Foreign Language at the secondary and tertiary levels, distance teaching.

ASPECTS INTERCULTURELS DU DISCOURS POLITIQUE

Anna HULKO (Paris, France)

Le discours politique peut être considéré comme une manifestation de l'activité mentale et de la parole. Elle est cependant limitée par le cadre institutionnel de la communication politique. Dans le discours politique, le langage est utilisé comme moyen de persuader le public. Le discours politique est donc déterminé par les spécificités de sa mise en œuvre, c'est-à-dire son texte.

L'étude du discours politique par des scientifiques de différents pays est similaire, mais chaque pays construit sa compétence politique à sa manière et selon ses propres canons d'activité politique, qui sont déterminés par la région dans laquelle

se situe l'État et les locuteurs de la langue. On peut dire que la compréhension du discours politique dans différents pays est particulière, et la compréhension du discours politique se fait grâce à l'activation de la compétence en langues étrangères et sous forme de compétence pragmatique et interculturelle.

Le discours politique se distingue par un certain nombre de caractéristiques linguistiques et culturelles, telles que l'argumentation et la manipulation, qui visent à corriger l'image du monde du destinataire dans l'intérêt du destinataire et sont caractéristiques de tous les genres de discours politique.

Si nous parlons du modèle de l'acte de communication politique, nous pouvons l'imaginer comme l'une des options de mise en œuvre du modèle général de communication linguistique, où le but est d'assurer le succès de l'activité de l'expéditeur du message en moyens de contrôle symbolique de l'activité du destinataire. Aussi, la communication politique a ses spécificités. Dans cette spécificité, l'essentiel est l'acte perlocutoire visant à influencer les sentiments et les pensées du destinataire, qui doit provoquer la réaction souhaitée (tromperie, surprise, conviction, etc.) [1].

Le succès de la communication dépend non seulement du sujet de la conversation, mais également de l'approche générale de la communication. En comprenant cela, nous pouvons dire que le principe principal de la communication est le principe de coopération (le principe coopératif). Le succès global de la communication dépend fortement du respect de ce principe par tous les participants à la communication.

On peut également noter que les postulats de H.P. Grice et les principes de politesse de J. Leach, S. Levinson et autres sont généralement considérés comme plus universels, mais ont aussi leurs propres spécificités. La communication peut être à la fois polie et impolie, ce que nous observons plus souvent dans la vie réelle lors des débats politiques, car le discours politique se caractérise par son agressivité et son agonie [2].

Dans le même temps, nous devons prêter attention au fait que les règles et principes ont non seulement leur propre spécificité nationale et culturelle, mais dépendent également du genre, du style personnel des communicateurs, de la situation et d'autres facteurs socio-pragmatiques.

Le discours politique a deux mondes d'expression: réel et virtuel. Dans le monde réel, nous observons l'activité linguistique actuelle dans un espace social spécialement attribué. À cette époque, le monde virtuel d'expression du discours politique montre qu'il est construit à partir d'un espace sémiotique qui comprend des signes verbaux et non verbaux qui deviennent des lignes directrices au service de la sphère de la communication politique [1].

Essentiellement, le discours politique n'est pas seulement déterminé par le sujet et le style, mais aussi par qui parle, comment il parle, dans quelle situation et dans quel but. On peut donc dire que les fonctions du discours politique se réalisent au cours du processus politique, qui a son propre contexte. Les contextes du discours politique sont à la base de modèles contextuels qui déterminent à la fois la structure et la sémantique du discours politique. Ces modèles ne se limitent pas aux aspects linguistiques, ils se caractérisent donc par une certaine spécificité nationale et culturelle qui affecte les modèles linguistiques du discours politique.

Au Parlement britannique, les débats et sessions parlementaires sont strictement réglementés par des procédures parlementaires, dont beaucoup reflètent des traditions nationales et culturelles séculaires de parlementarisme parlementaire. Par conséquent, nous pouvons observer des formes spécifiques d'adresses, des styles de discours, des formules d'étiquette caractéristiques des débats parlementaires, ainsi que le comportement communicatif des auditeurs et des orateurs [2].

Pour obtenir un retour positif de la communication, il faut comprendre l'autre personne en termes de son caractère unique, de son environnement économique et culturel, de ses convictions politiques, etc. Chaque culture linguistique a ses propres principes, normes et règles qui doivent être suivis pour une communication réussie.

BIBLIOGRAPHIE

1. Pêcheux M. *Analyse Automatique du Discours*. Paris, 1982. 139 p.
2. Wodak R. *Critical Discourse Analysis. Qualitative Research Practice*. London: Sage, 2004. P. 197-213.

A PROPOS DE L'AUTEUR

Anna Hulko – Professeur de Français, INALCO - Institut National des Langues et Civilisations Orientales

FIVE BENEFITS OF ONLINE TEACHING IN TERTIARY EDUCATION

Ilona HUSZTI, Ilona LECHNER (Berehove, Ukraine)

The third decade of the 21st century started with horribly shocking news: the outbreak of the COVID-19 pandemic. The disease has altered and restructured all spheres of life and people around the globe had to conform to the new reality [5]. In Ukraine, all-country quarantine was officially announced on 12 March, 2020, when the educational process transitioned to the online mode. It was not common and in the beginning, it caused enormous problems for both teachers and students [3]. However, participants of the educational process familiarized themselves gradually with the online teaching/learning form. Its routine and methods were acquired.

Thus, when on 24 February, 2022 the Russian-Ukrainian war started and martial law was announced in Ukraine, face-to-face teaching was quitted and once again, digital education was introduced. Fortunately, this caused fewer difficulties to instructors and students as they had already experienced a similar transition two years before. By this time, they had been well equipped with the knowledge on digital learning and the various methods to be applied in the current situation [7].

The notion of distance learning is not the invention of COVID-19, as many might think. Keegan gave a definition of distance education (DE) saying that it is ‘teaching and learning in which learning normally occurs in a different place from teaching’ [11: 20]. We also agree with the descriptors of Paulsen et al. [13] who

characterise DE by physical separation of teachers and learners from each other, and internet application for teaching and student-teacher interaction. Kamal, Zubanova, Isaeva and Movchun [10] came to the conclusion that both face-to-face learning and DE are effective, but diversely. Furthermore, Camilleri [1] reminds education leaders and policy makers that online education models are likely to stay with us in the post-COVID-19 era.

In 2020, our research team at the Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education started the first phase of a longitudinal investigation about online English and German teaching intending to get insights into this mode of education and gain deeper understanding of the underlying principles. In Phase I of our research, we have investigated secondary school children [2], secondary school language teachers (English, German, Ukrainian and Hungarian) [6], tertiary students learning four languages [9], and tertiary language instructors [8]. In Phase II, we conducted interviews with tertiary language teachers inquiring about their experiences with online teaching [12], while in Phase III of our research we administered a questionnaire to 194 college students asking them to share their emotions and attitudes to learning during war time [4].

Our research findings have revealed some shortcomings of online teaching. However, we have found more advantages and benefits of this mode of teaching. The following have been concluded:

1. The use of diverse digital applications is more intensive during online teaching than offline, it makes the teaching process more exciting and enjoyable, and therefore it is more motivating for students.

2. Students develop more learner autonomy, they learn how to cope with various tasks, how to improve their time management, and thus be more responsible for their own learning and progress.

3. Students are more motivated when they participate in synchronous online classes than when they learn asynchronously, mainly because they can feel the virtual presence of their peers.

4. A positive effect on introverted students and students with learning difficulties has been indicated by the results. This impact was evident as such students could study in their own pace and they did not experience stress and did not experience debilitating anxiety, either.

5. A further benefit from the students' point of view that cannot be neglected or ignored is the factor of time and money spent on commuting to and from the educational establishment the student is studying at. With online education, this was reduced practically to zero.

These are the primary benefits that teachers should bear in mind when teaching online, because as Camilleri [1] suggested, it is here to say in the post-COVID-19 era, so instructors ought to be prepared to continue functioning in the online mode.

REFERENCES

1. Camilleri, M. A. Shifting from traditional and blended learning approaches to a fully virtual and remote course delivery: Implications from COVID-19. *Academia Letters*. 2021. Article 481. <https://doi.org/10.20935/AL481>
2. Fábián, M., Huszti, I., Lechner, I., Bárány, E. Distance language learning as school learners perceive it. *Messenger of Kyiv National Linguistic University. Pedagogy and Psychology Series*. 2021. No. 35. P. 31–42.
3. Grynyuk, S., Kovtun, O., Sultanova, L., Zheludenko, M., Zasluzhena, A., Zaytseva, I. Distance learning during the COVID-19 pandemic: The experience of Ukraine's higher education system. *The Electronic Journal of e-Learning*. 2022. Vol. 20, No. 3. P. 242–256. <https://academic-publishing.org/index.php/ejel/article/view/2198/2061>
4. Huszti, I., Bárány, E., Fábián, M. Students' attitudes towards the war in Ukraine. *Educational Challenges*. In press.
5. Huszti, I., Csatóry, Gy., Lechner, I. Distance learning as the new reality in tertiary education: A case study. *Advanced Education*. 2022. No. 21. P. 100–120.
6. Huszti, I., Fábián, M., Lechner, I., Bárány, E. Assessing Language Learners' Knowledge and Performance during COVID-19. *Central European Journal of*

Educational Research. 2021. Vol. 3, No. 2. P. 38–46.

<https://doi.org/10.37441/cej/2021/3/2/9245>

7. Huszti, I., Fábíán, M., Lechner, I., Bárány, E. Online language teaching in Transcarpathia (2020-2022): Aid for studying the discipline "Methodology of Foreign Language Teaching" for English major BA students. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education. Berehove, 2023. 58 p.

https://kmf.uz.ua/wp-content/uploads/2023/07/huszti_fabian_lechner_barany_online-english-teaching-in-transcarpathia_final.pdf

8. Huszti, I., Fábíán, M., Lechner, I., Bárány, E., Kacsur, A. Language teaching and learning in tertiary education in the time of a pandemic. *Re-envisioning ELT altogether, all together: proceedings of the 28th Korea TESOL International Conference – 2021* (Seoul, 19-28 February, 2021). D. Shaffer, J. Kimball (Eds.). Seoul: Korea TESOL, 2021. P. 73–84.

9. Huszti, I., Lechner, I., Bárány, E., Fábíán, M. Quaranteaching at a Transcarpathian higher educational establishment: Student views. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2022. No. 3. P. 70–80.

10. Kamal, M. I., Zubanova, S., Isaeva, A., Movchun, V. Distance learning impact on the English language teaching during COVID-19. *Education and Information Technologies*. 2021. No. 26. P. 7307–7319.

11. Keegan, D. The future of learning: From e-learning to m-learning (ERIC Document Reproduction Service No. ED472435). 2002. Hagen, Germany: FernUniversität Institute for Research into Distance Education.

12. Lechner, I., Huszti, I., Bárány, M., Fábíán, M. Herausforderungen des Online-Unterrichts für Lehrer und Schüler. *Матеріали міжнародної науково-практичної онлайн-конференції 02-03 грудня 2022 року „Навчання і викладання у цифровому форматі в контексті наукової доброчесності у багатомовному світі” / Digitales Lernen und Lehren im Kontext der Wissenschaftlichen Redlichkeit in der*

Mehrsprachigkeit. С. М. Іваненко, К. Компе, О. О. Холоденко, О. О. Яременко-Гасюк (Eds.). Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, Київ. Р. 88–91.

13. Paulsen, M., Keegan, D., Dias, A., Dias, P., Pimenta, P., Fritsch, H., Follmer, H., Micincova, M., Olsen, G.-A. *Web-education systems in Europe* (ed477513). ERIC. 2002. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477513.pdf>

ABOUT THE AUTHORS

Ilona HUSZTI – Doctor of Philosophy, PhD in Language Pedagogy, Associate Professor of the Department of Philology of the Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education; research interests: language pedagogy, English teacher training, gamification in English teaching.

Ilona LECHNER – Doctor of Philosophy, PhD in Cognitive Linguistics, Associate Professor of the Department of Philology of the Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education; research interests: cognitive linguistics, German language teaching.

ENGLISH AS A LINGUA FRANCA IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES

Kateryna POZHYDAIEVA (Warsaw, Poland)

English as a lingua franca has become increasingly prominent in English language teaching (ELT) contexts worldwide, raising important questions about pedagogy, curriculum design, and language policy. This essay critically examines the advantages and disadvantages of incorporating ELF principles into English language teaching, considering its implications for language proficiency, intercultural communication, and linguistic diversity.

One of the primary advantages of integrating ELF into English language teaching is its emphasis on communicative competence over native-like proficiency. By prioritising effective communication in real-world contexts, ELF pedagogy encourages learners to develop pragmatic skills and intercultural communicative

competence. This shift away from native-speaker norms fosters inclusivity and accommodates diverse linguistic backgrounds, enabling learners to interact confidently with speakers from different linguistic backgrounds. Additionally, ELF pedagogy promotes awareness of linguistic variation and flexibility, empowering learners to adapt their language use to diverse communicative situations. Moreover, incorporating ELF principles into English language teaching aligns with the realities of global English use, preparing learners for the multilingual and multicultural environments they are likely to encounter in their personal and professional lives.

However, the adoption of ELF principles in English language teaching is not without its challenges and criticisms. One major concern is the potential marginalisation of native-speaker norms and standards, leading to perceptions of linguistic "non-nativeness" and linguistic discrimination. Learners may encounter barriers in accessing higher education and employment opportunities that still prioritise native-like proficiency. Moreover, the emphasis on ELF may overlook the importance of preserving linguistic diversity and promoting proficiency in other languages. In contexts where English serves as a dominant or hegemonic language, the overemphasis on ELF may contribute to linguistic imperialism and the erosion of local languages and cultures. Additionally, ELF pedagogy may face resistance from stakeholders who perceive it as a threat to traditional language teaching paradigms and national language policies.

One of the central debates in TELF revolves around the question of whether English language teaching should prioritise adaptation to local contexts or standardisation of language norms. Proponents of adaptation argue that English language instruction should be tailored to the linguistic and cultural needs of learners, recognizing the diverse ways in which English is used as a lingua franca around the world. This approach emphasises the importance of communicative competence and intercultural communication skills over adherence to native-speaker norms [4: 215].

On the other hand, advocates for standardisation argue that learners benefit from exposure to a standardised form of English that facilitates mutual intelligibility

and international communication. This approach emphasises the teaching of a core set of linguistic structures and vocabulary items that are commonly understood among English speakers worldwide, regardless of their native language backgrounds [1: 23]. However, critics of standardisation caution against the imposition of a monolithic standard that marginalises linguistic diversity and perpetuates cultural hegemony [2: 15].

Another contentious issue in TELF relates to language policy and planning, particularly in contexts where English holds significant socio-political and economic power. The spread of English as a lingua franca has led to debates over the appropriate role of English in education, government, and business, and its impact on linguistic diversity and cultural identity. In countries where English is used as a dominant or hegemonic language, policymakers must navigate the tension between promoting English language proficiency for global competitiveness and preserving local languages and cultures [3: 230].

Furthermore, the rise of English medium instruction (EMI) in non-English-speaking countries has raised concerns about educational equity and access. While EMI offers opportunities for internationalisation and mobility, it also risks widening educational disparities and privileging English-speaking elites. Critics argue that English language policies should prioritise inclusive and multilingual approaches that recognize the value of linguistic diversity and promote social justice.

Altogether, teaching English as a Lingua Franca encompasses a wide range of debates and controversies that reflect the complex and dynamic nature of English language teaching in a globalised world. These debates raise fundamental questions about pedagogy, language policy, teacher training, and cultural representation, and challenge educators to critically examine their assumptions and practices in light of changing linguistic and socio-cultural realities. By engaging with these debates thoughtfully and inclusively, English language educators can contribute to the development of more equitable, responsive, and socially responsible approaches to TELF.

REFERENCES

1. Jenkins, Jennifer. English as a Lingua Franca: Attitude and Identity. Oxford University Press, 2007.
2. Kirkpatrick, A. English as a Lingua Franca in ASEAN: A Multilingual Model. Hong Kong University Press, 2010.
3. Pakir A. English as a lingua franca : analyzing research frameworks in international English, world Englishes, and ELF. World Englishes, 2009. Vol. 28. № 2. P. 224-235.
4. Seidlhofer, B. "Research Perspectives on Teaching English as a Lingua Franca." Annual Review of Applied Linguistics, vol. 24, 2004, pp. 209-239.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Катерина Пожидаєва – магістрантка Варшавського університету соціально-гуманітарних наук (SWPS).

DYNAMIC EQUIVALENCE AS A TOOL FOR TRANSLATION IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION

Nadiia POZHODAIEVA (Dnipro, Ukraine)

Modern linguistics interprets the essence of translation not as a sole linguistic phenomenon. The process of translation is viewed as an activity which is not restricted to verbal communication only, but is associated with the culture [1: 60]. The connotation of space and movement also plays a key role in translation. A good translation always captures the sense and meaning of the original, not just a verbal expression of thought. From the point of view of semiotics, an adequate translation reproduces not only the text, but also the signs, connotations, denotations and references of the original in such a way that the reaction of the recipients of the translated language fully corresponds to the reaction of the recipients of the original language. The role of the translator lies in facilitating the transfer of the main idea, meaning and cultural components from one language to another, thus reproducing the

equivalent reaction of the recipients. The emphasis is on the fact that any message is immersed in a cultural context and must be transmitted as a whole in the language of translation. Dynamic equivalence theory equips the translator with an approach that helps overcome cultural challenges and issues.

Dynamic evaluation contributes to the analysis of the transmission of any message, because language is more than a meaning and a combination of symbols [2: 120]. A language is defined by the functioning of a code or cipher for special purposes. The most important thing for translation is dynamism, due to the fact that the formation of an equivalent message is not a simple selection of its parts, but rather a reproduction of the dynamic character of communication in general. According to Eu. Nida, equivalent messages are generated only in the dynamic dimension [2: 120]. Eugene Nida, an American linguist, translator and theorist, made a powerful contribution to the development of modern translation theory. The main idea in Eu. Nida's concept is the provision of two types of equivalence in translation: formal and dynamic equivalence. The cornerstone of his ideas about the need to distinguish between these two types of equivalence lies in the conviction that an absolutely accurate translation is impossible. However, the impact of the translation on the recipient may be very close to the original, that is, dynamic equivalence can be defined as the effect of the message in the recipient's language, which is as close as possible to the addressee's language. Formal equivalence emphasizes the identity of the main idea, while dynamic equivalence examines the dynamic relationship between the receptor and the message [2: 159]. It is this type of equivalence that refers the recipient to the language behavior patterns of his native language culture. Such a translation will not require the addressee to have cultural knowledge of the source language in order to obtain a complete picture of the message. According to Eu. Nida, any translation should find a correlation with the reaction of the recipient.

Translation of any texts cannot be a simple replacement of the linguistic aspect, but represents a cultural transformation. The translator creates new signs and relationships between verbal and non-verbal elements, thus reproducing an effect or

reaction similar to the effect of the original text. The connection between verbal and non-verbal elements and signs is unique and is not always reproduced in the process of translation. During the process of translation some cultural elements are either lost or acquired, so the translator must be ready to determine the value of such elements (connotation, denotation, awareness) in the source text in order to convincingly transfer them to the target text and obtain the same effect. Specific cultural elements, such as historical references, traditions or customs, constitute the most challenging issues for translation. Today, translators are increasingly addressing emotional situations that go beyond the cultural matter in the context of international companies.

It is common knowledge that globalization processes cover all aspects of our lives. One of the consequences of total globalization is the penetration of English vocabulary into the language systems of some European languages, including Ukrainian. English facilitates interactions in diverse domains such as business, academia, diplomacy, tourism, and digital communication, where speakers from different linguistic backgrounds converge. Importantly, the use of English does not entail the dominance of any particular English variety or accent, but rather emphasizes mutual intelligibility and effective communication among speakers with varied linguistic repertoires. This phenomenon underscores the dynamic nature of language as a tool for fostering intercultural understanding and cooperation in an increasingly interconnected world. In the ever-increasingly multicultural world of today, the topic of not only multiculturalism in our everyday lives is of high importance, but the way multiculturalism seeps into every aspect of our lives is discussed. The Ukrainian language is littered with English borrowings of the modern period, not so much because until now there were gaps in the lexical system of the Ukrainian language such as *office*, but because it is considered fashionable to call the place of work an *office*, not a *bureau*. The new generation chooses English for communication. Does it make sense to look for lexical correspondences of English

device, gadget, smart phone in the Ukrainian language? This question remains unanswered today.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Lambert, J. Problems and challenges of translation / Hodgson, R. and Soukup, S.J. eds. From one medium to another. Sheed & Ward : Kansas City, 1997. p. 51–66.
2. Nida, Eu. Toward a science of translating. Leiden : E.J.Brill, 1964. 331 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Надія Пожидаєва – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «ДДПУ».

ОКРЕМІ ДИДАКТИЧНІ ЗАУВАГИ ДО ВИВЧЕННЯ КУРСУ

«ЛІНГВОПОЕТИКА ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ:

ІНТЕРПРЕТАЦІЙНІ ПІДХОДИ»

Тетяна БЕЦЕНКО (м. Суми, Україна)

Сьогодні активно розвивається **лінгвопоетика** – «наука про взаємодію формальної і змістової будови художнього тексту, про роль мовних елементів у досягненні естетичного ефекту, про тенденції розвитку мови художніх творів у зв'язку із стильовими напрямками у літературі» [2: 85]. Вважаємо, є необхідність впровадження у навчальний процес для студентів-магістрантів філологічного напрямку підготовки курсу «Лінгвопоетика художнього тексту: інтерпретаційні підходи», що сприятиме розширенню їх наукового світогляду та формуванню системних знань з профільних дисциплін, розвиватиме мовне чуття, сприятиме розумінню природи художнього слова та словесної творчості.

Мета статті – окреслити основні дидактичні підходи до організації навчального курсу «Лінгвопоетика художнього тексту: інтерпретаційні підходи» для магістрантів-філологів.

Виклад основного матеріалу. Означена дисципліна – можливість пізнання феномену творчої природи людини, дарованої Творцем.

Предметом вивчення навчальної дисципліни «Лінгвопоетика художнього тексту: інтерпретаційні підходи» є змістова і формальна структура літературного тексту, мовні елементи, актуалізовані для створення його художнього ефекту, особливості розвитку мови письменства, зумовлені стильовими тенденціями та напрямками; методи інтерпретації різних типів художніх текстів на основі лінгвопоетичного аналізу.

Мету викладання навчальної дисципліни вбачаємо у тому, щоб:

- ознайомити магістрантів із предметом інтерпретації тексту з погляду використання засобів і прийомів лінгвопоетики як науки, із зв'язками курсу з іншими лінгвістичними дисциплінами;

- навчити магістрантів-філологів правильно розуміти і декодувати художні тексти на основі лінгвопоетичного аналізу його різнорівневих складників; вдосконалювати уміння та навички тлумачити зміст тексту, потрактовувати його образи, пояснювати їх семантику, обґрунтовувати художні функції;

- навчити усвідомлено сприймати і осмислювати взаємодію змістових і формальних структур літературного тексту, осягати роль мовних елементів у створенні художнього ефекту, пізнавати і аналізувати особливості розвитку мови письменства, зумовлені стильовими тенденціями та напрямками;

- сформувати уявлення про функціонально-стильову, жанрову належність тексту; навчити обґрунтовувати використання мовних одиниць, засобів виразності та стилістичних прийомів, встановлювати інтертекстуальні зв'язки та адресантно-адресатну спрямованість різних типів текстів;

- виробляти розвиток у студентів практичних навичок аналізу та тлумачення художніх текстів, прагнути до вдосконалення їхніх творчих мовленнєвих умінь, формувати загальнокультурну, комунікативну та професійну компетенції.

Основними завданнями вивчення дисципліни є:

1) ознайомити студентів зі специфікою лінгвопоетичного та інших різновидів аналізу тексту;

2) з'ясувати поняття про прийоми і методи лінгвопоетичного аналізу тексту;

3) удосконалювати вміння оперувати теоретико-літературними й лінгвістичними поняттями і термінами як інструментом аналізу художнього тексту;

4) навчити вдало добирати й практично застосовувати методи аналізу художнього тексту залежно від його особливостей та відповідно до поставленої мети;

5) формувати навички дослідницької діяльності студентів;

6) розвивати й удосконалювати практичні навички аналізу та інтерпретації художнього тексту;

7) навчити здійснювати філологічний аналіз художнього твору як естетичного феномену та виявляти його ідейну сутність через інтерпретацію текстової та позатекстової інформації;

8) сформувати вміння проникати в суть художнього твору, осмислювати його підтекст.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні

знати :

- основні текстознавчі категорії та поняття: інтерпретація тексту, декодування тексту, перцепція тексту, аперцепція тексту, образ автора, погляд (позиція) автора, типи інформації, декодування всіх рівнів тексту, типи оповіді, матеріальні сигнали передачі інформації, поняття словесного образу, художнього образу, розвиток образу, засоби вираження образу, композиційно-сюжетний поділ тексту, експліцитні та імпліцитні засоби викладу, системність усіх засобів виразності, поетика тексту, засоби лінгвопоетики тексту і способи їх декодування;

- закономірності побудови художнього тексту;

- основні методи і прийоми лінгвопоетичного аналізу тексту;

вміти:

- розглядати текст як єдність ідейно-естетичного змісту та архітектонічно-мовленнєвої форми, виявляти словесні засоби вираження ідейно-естетичного змісту, виховного та емоційного впливу на читача, аналізувати мовні елементи усіх рівнів у їх єдності та взаємозумовленості;

- осмислювати роль інтерпретації тексту як різновиду роботи з словесною художньою матерією; окреслювати об'єкт інтерпретації тексту;

- фахово аналізувати тексти й уривки з оригінальних текстів художньої літератури за всіма рівнями; здійснювати комплексний лінгвопоетичний аналіз.

Висновки. Отже, навчальна дисципліна «Лінгвопоетика художнього тексту: інтерпретаційні підходи» – один із шляхів пізнання природи художньої творчості, яка притаманна людині.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Беценко Т. П. Робоча програма навчальної дисципліни для студентів-магістрантів спец. «Українська мова і література» «Лінгвопоетика художнього тексту: інтерпретаційні підходи». Суми: СДПУ ім. А. С. Макаренка, 2021
2. Єрмоленко С. Я. та ін. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів. К. Либідь, 2001

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Беценко – доктор філологічних наук, професор Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

СТИЛІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ В СИСТЕМІ ФІЛОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

Тетяна БЕЦЕНКО (м. Суми, Україна)

Постановка проблеми. На сучасному етапі вагоме значення у гуманітарній освіті мають дисципліни, що вивчають художній текст. З поміж них чільне місце посідає стилістика художнього тексту (стилістика художньої літератури) – «галузь, що розвивається на межі літературознавства й мовознавства» [1: 266].

Актуальність теми дослідження вбачаємо у потребі загострення уваги на стилістиці художнього тексту як сфері наукової діяльності, що відкриває широкі можливості для правильного витлумачення змісту тексту, досягнення задуму автора, інтерпретації образів та їх семантично-емоційного наповнення, осмислення цінності тексту як естетичної категорії.

Питання стилістики української мови, стилістичного аналізу художнього тексту були предметом наукового спостереження К. Голобородька, С. Єрмоленко, І. Ковалика, М. Крупи, Л. Мацько, О. Маленко, М. Пентилюк, А. Попович та ін.

Мета статті – окреслити сутність стилістичного аналізу художнього тексту як різновиду інтелектуально креативної роботи у процесі його пізнання, розкрити важливість означеного виду вправ для розвитку естетичного чуття, здобуття емоційного досвіду у процесі усвідомленого, цілеспрямованого розбору механізмів художньої мовотворчості.

Виклад основного матеріалу. Стилiстика художньої літератури тим показова, що «розглядає використання мовних елементів у тексті художнього твору, де вони набувають ідейно-естетичної значимості. Вона вивчає проблеми добору мовних елементів та їх трансформації в контексті художнього твору, виявлення естетичних функцій мовного матеріалу в конкретній художній системі у його зв'язках з іншими елементами цієї системи, вживання мовних засобів у мові автора, персонажів, діалозі тощо» [2 : 7]. Актуально і суттєво

усвідомлювати, що «стилістика художньої літератури оперує такими поняттями, як естетична вартість вислову, образ автора, мовно-естетична цінність художнього твору, мовно-естетична картина світу, ідіостиль письменника, авторська оповідь, мовні партії персонажів, монологи, діалоги, полілоги, норма художнього стилю» [1 : 267].

Аналіз стилістичної організації художнього тексту – важливий складник роботи. Варто практикувати аналіз як окремого тексту – невеликого за обсягом, так і окремих фрагментів. У ЗВО (при підготовці спеціалістів філологічного профілю) доречно викладати як окремий предмет стилістичний аналіз художнього тексту. Власне стилістичний (лінгвостилістичний) аналіз художнього тексту – розгорнутий, ґрунтовний і ретельний розбір усіх мовних його елементів, з'ясування функцій мовних засобів, актуалізованих у творі, синтезований розгляд складників різних рівнів в організації вираження ідейно-тематичної природи (основи) твору.

Таким чином, **метою** стилістичного аналізу художнього тексту – особливого, осібного, самостійного різновиду інтелектуально-творчих вправ – вбачаємо у з'ясуванні специфіки мовно-образної організації художнього твору як естетичного феномену, в мотивуванні використаних художніх образів для досягнення естетичного ефекту, в обґрунтуванні змістової та емоційної доцільності актуалізованих художніх засобів.

Основне завдання означеного різновиду роботи – пізнати таємницю авторського задуму і з'ясувати роль різнорівневих мовних засобів у процесі текстотворення, у продукуванні естетичного ефекту, у моделюванні емоційних переживань.

Стилістичний аналіз тексту допомагає осмислити зміст твору на найвищому рівні, зрозуміти всі підтексти, відчутти, отримати інтелектуальну насолоду від спостереження за специфікою творення образності, за емоційно-експресивним наповненням образів, їх індивідуально-авторською семантикою.

Стилістичний аналіз художнього тексту не може бути трафаретним, шаблонним, суто схематичним. Він повністю залежить від індивіда, його підготовки, досвіду, умов виконання роботи та власне текстового матеріалу. У кожному тексті є своя родзинка, свій таємничий ореол художньої істини, свій космос буття, що потребує декодування.

Означений вид роботи ніколи не втратить своєї актуальності. Це доволі клопіткий, багатоетапний і складний вид вправ. Виконання подібних завдань формує не лише вдумливого, пильного читача, а й творчого мислячого індивіда, майбутнього вченого, творця у певній галузі знань. Адже художній текст – це творчість, що також продукує майстерність.

З досвіду роботи можемо стверджувати, що стилістичний аналіз художнього тексту – своєрідний акт співтворчості, креативної дискурсивної співпраці автора і читача, їх комунікативної взаємодії (безвідносно у часі і просторі). Мова художнього тексту виступає джерелом, формою, способом, своєрідним посередником (кодом) акту спілкування. Стилістичний аналіз художнього тексту – спосіб шліфування, вдосконалення власного висловлення, наукового ідіостилю.

Висновки. Отже, стилістика художньої творчості – перспективна і завжди актуальна галузь наукових знань, що апелює до креативного осмислення тексту як своєрідної інтелектуальної діяльності індивіда. Виконання стилістичного аналізу художнього тексту формує вдумливого і критично мислячого читача, впливає на розвиток його творчих здібностей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Єрмоленко С. Я. Нариси з української словесності (стилістика та культура мови). К.: Довіра, 1999. 431 с.
2. Пентилюк М. І. Робота з стилістики в 8-9 класах: посібник для вчителя. К.: Рад. шк., 1989. 112 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Беценко – доктор філологічних наук, професор Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

ПРОЯВИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ДЖЕЙМСА ДЖОЙСА В РОМАНІ «УЛІСС» ТА ЙОГО ЗБЕРЕЖЕННЯ В ПЕРЕКЛАДІ

Христина БІЛА (м. Дніпро, Україна)

«Улісс» Джеймса Джойса, який був уперше опублікований 1922 року, вважається не лише найвизначнішим модерністським твором, але й узагалі найвизначнішим літературним твором ХХ сторіччя [1: 4]. Основними рисами модернізму є відмова від уваги до соціального, акцент на зображенні внутрішнього світу людини, песимізм, втеча від реальності, експериментаторство. З'являються нові прийоми, такі як потік свідомості, поліфонія, «стислий час», колаж, метод монтажу й авторська девіація мови, які застосував у своїх творах Джеймс Джойс, тим самим вичерпавши, у певному сенсі, усі можливості експериментальної літератури та підійшовши до її кінця. Останній твір автора, *Finnegans Wake*, де Джойс створює абсолютно нову мову, деякі літературознавці визначають як початок нової епохи – постмодернізму. Манера й методи письменника мали прямий вплив на Е. Паунда, Т. С. Еліота, С. Бекета, А. Дебліна та, у подальшому еволюціонувавши і трансформувались, знайшли своє вираження в творчості таких письменників, як Т. Пінчон, І. Кальвіно, Г. Г. Маркес, Е. Берджесс, С. Рушді, та ще багатьох інших [1: 13].

Перший повний український переклад роману *Ulysses* / «Улісс» з'явився лише 2015 року, завдяки зусиллям двох талановитих перекладачів – Олександра Тереха та Олександра Мокровольського. У передмові зазначено, що в ХХІ столітті в Україні все ще бракує інтелектуального осмислення твору: немає жодної культурної рецепції – ні на рівні простого читача, ні на рівні

професійної спільноти [1: 35] Ту саму тенденцію можна відмітити й у сфері аналізу історії та особливостей перекладу «Улісса», що й зумовило актуальність обраної теми.

Предметом дослідження є функціональні особливості лексико-семантичних і стилістичних засобів вираження індивідуального стилю Джеймса Джойса та способи їх відтворення при перекладі українською мовою.

Джеймс Джойс – складний для перекладу письменник, оскільки його ідіостиль – це простір епіфанічної моделі, яка акумулює смисли, що виходять за межі тексту. Його модель можна визначити як мовний, концептуальний, ментальний, психологічний внутрішній простір людини, який рефлексує над цінностями та філософією свого часу. Розглянемо деякі з таких проявів авторського стилю та способи їх відтворення в перекладі.

Один із найвизначніших проявів авторського стилю письменника в творі – використання неологізмів та okazіоналізмів, тобто таких слів, які вперше було створено Джеймсом Джойсом. Для перекладача такі слова створюють неабияку складність, адже еквівалентів ним просто не існує. Так, наприклад, у одинадцятому епізоді письменник називає м'ясника – “*ferretyed porkbutcher*” [2: 118]; в українському перекладі використовується пояснення, де він постає як «*різник з тхорячими очима*» [1: 98]. Ще одним прийомом перекладу неологізмів є калькування форми – “*musemathematics*” [2: 575] – «*музематематика*» [1: 314]. Крім того, перекладачі використовують прийом створення своїх власних неологізмів, які слугуватимуть своєрідними еквівалентами неологізмам письменника: “*hoofirons*” [2: 526] – «*цокискоки*» [1: 291].

Розглянемо 6-й епізод «Улісса», який має назву «Аїд». Як відомо, Аїд – бог царства мертвих за грецькою міфологією, тому лінія смерті проходить через увесь епізод. Герой бере участь у траурній процесії, де по дорозі вони бачать ще одну домовину, читають некролог, герой згадує смерть сина та самогубство батька, а повз карети проходить худоба, яку женуть на забій. Однак наскрізна

тема смерті проходить не лише стилістично, але й лексично: слово *dead* у цьому епізоді повторюється 30 разів. У деяких випадках перекладачам вдається зберегти задум автора: “*deathouse*” [2: 200] – «*трупарня*» [1: 134] або “*dead side of the street*” [2: 196] – «*мертва сторона вулиці*» [1: 133]. Звичайно, є й такі приклади, де зберегти цей лейтмотив смерті на лексичному рівні не вдалось: “*He’s dead nuts on that*” [2: 186] – «*Вельми він любить це слово*» [1: 129], “*dead meat trade*” [2: 201] – «*торгівля м’ясними залишками*» [1: 135], “*the dead letter office*” [2: 222] – «*відділ безадресових листів*» [1: 144].

Ще одним епізодом, де Джойс використовує різноманітні мовні ігри, можна назвати сьомий. Тут автор використовує стилізацію – прийом, який згодом стане основою багатьох постмодерністських творів. У цій частині Джойс стилізує банальні газетні заголовки, певні кліше, які демонструють роботу редакції. Наскрізна тема цього епізоду – хаос, який також передається автором на лексичному рівні. Так наприклад, *thank you* перетворюється на “*Thank vous*” [2: 98], а в українському перекладі – на «*Мерсю*» [2: 269]. Так Дж. Джойс розподіляє по тексту велику кількість анаграм та паліндромів у дуже іронічних контекстах, які насправді важко впізнати. Під час однієї з розмов про євреїв автор використовує каламбур з “*chapter of Guinness’s*” [2: 270], де він порівнює *Genesis*, тобто *Книгу Буття*, з *Guinness’s* – відомою дублінською пивоварнею, тим самим демонструючи, що як євреї ставилися до своїх вівтарів, так і ірландці – до своєї випивки [3: 136]. На жаль, перекладачам не вдалося розпізнати цю тонку іронію, тому в перекладі “*chapter of Guinness’s*” [2: 270] стала просто «*розділом книги Гіннеса*» [1: 167].

У висновку треба зазначити, що «Улісс» Джеймса Джойса є надзвичайно інтелектуальним твором, який навіть мовою оригіналу може бути інтерпретований по-різному. Аналіз українського перекладу показав, що перекладачі різними прийомами намагалися максимально зберегти ідіостиль автора та що це, за окремими винятками, їм зробити вдалось.

Перспективу дослідження вбачаємо в аналізі інтертекстуальних засобів першотексту та їхнього впливу на складність процесу перекладу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Джойс Дж. Улісс / пер. з англ. О. Терех, О. Макровольський. Київ: Вид-во Жупанського, 2023. 760 с.
2. Joyce J. Ulysses. Wordsworth Editions, 2010. 734 p
3. Ulysses annotated: notes for James Joyce's Ulysses: Gifford, Don: Free Download, Borrow, and Streaming. Internet Archive. URL: <https://archive.org/details/ulyssesannotated0000giff/page/n7/mode/2up?view=theater> (дата звернення: 15.03.2023).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Біла Христина – бакалавр філології, магістрантка факультету соціальної та мовної комунікації Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ УРОКІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ВПРОВАДЖЕННЯ НУШ

Катерина БОРДЮЖА (м. Миколаїв, Україна)

Сьогодні у системі загальної середньої освіти успішно упроваджується Концепція Нової української школи, яка передбачає не тільки новий зміст освіти, але потребує упровадження нових підходів до викладання й навчання, трансформації ролей учасників освітньої взаємодії, якісних змін у методиці викладання освітніх галузей і предметів. Однією із ключових компетентностей учнів Нової української школи є спілкування іноземними мовами. Отже, упровадження ідеї Нової української школи зумовлює необхідність перегляду методики викладання іноземних мови у шкільному курсі.

Нормативно-правову базу Нової української школи становлять Закони України «Про освіту», державні стандарти у сфері освіти, Концепція Нової української школи, типові освітні програми предметів та освітніх галузей.

Основні постулати Нової української школи деталізовані у державних стандартах. Зокрема, у Державному стандарті початкової освіти конкретизовано мету початкового навчання, що полягає у всебічному розвитку дитини, передбачає розвиток її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь із урахуванням вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості.

Дослідниці В. Паламарчук й О. Барановська вказують на зумовленість успішності освітніх реформ у межах НУШ цілісних педагогічних технологій, спрямованих на ефективну підготовку учнівської молоді до входження в соціум, адаптацію до існуючих реалій та здатність до активної творчої діяльності, із конструюванням спеціальних надпрограм і технологій, зі сприянням соціальному самовизначенню здобувачів освіти, із реалізацією продуктивного взаємозв'язку навчання і розвитку, єдності національного і загальнолюдського, відомих дидактичних принципів науковості, доступності, наочності, із детермінованістю широкого застосування педагогічних технологій в умовах Нової української школи розвитком творчих здібностей, оволодінням сучасними методами наукового пізнання, прогностичними методами [3: 62].

Досліджуючи специфіку реформування освіти в умовах НУШ з урахуванням світових освітніх трендів, Н. Бондаренко приходить до висновку, що у Концепції НУШ інтегровано такі світові освітні тенденції, як: дослідження й інтеграція кращого досвіду, провідних навичок XXI століття максимальна індивідуалізація (персоналізація) навчання залежно від зацікавлень і досягнень здобувачів освіти, інтегроване навчання й реалізація міжпредметних зв'язків, упровадження інновацій, діджиталізація освіти, навчання через гру, розвиток

емоційного інтелекту дитини, проведення педагогами досліджень, реформування системи вдосконалення кваліфікації вчителів [1: 304-316].

Фактично кожен навчальний рік характеризується певними освітніми трендами. В останні роки найпопулярнішими освітніми трендами є: медіаграмотність і критичне мислення, проєктне навчання, креативне мислення, компетентнісне навчання, інклюзивне навчання, ігрові й інтерактивні технології, онлайн-технології [3: 156]; тотальна цифровізація, безперервне навчання, залучення здобувачів освіти до співавторства процесів навчання та викладання, візуалізація, гейміфікація, підвищення інтерактивності освіти, мікронавчання, адаптивне навчання, пріоритизація, **проактивність**, якісні спільноти та клуби, soft skills, steam-освіта, agile і scrum-технології, прагнення спрощення, чат-боти для навчання, віртуальна і доповнена реальність (VR та AR технології) [2: 24-25].

Основні постулати НУШ визначають напрям освітньої траєкторії сучасного здобувача освіти, що вибудовується в умовах тотального поширення онлайн-світи, залежності від інтернету, використання його для підвищення рівня знань і навичок, в умовах невизначеності зовнішнього середовища – під впливом динамічних змін економічних, політичних, демографічних, психологічних, освітніх та інших трендів [1: 152].

Уміння спілкуватися іноземними мовами – це одна із ключових компетентностей НУШ [2: 11–12]. Окрім цього, ця компетентність також визначається Рекомендацією Європейського Парламенту та Ради як ключова саме для навчання протягом усього життя [1].

Упровадження Концепції НУШ ставить нові вимоги перед педагогами. Сучасний вчитель іноземної мови повинен оволодіти вмінням добирати, аналізувати та ефективно застосовувати на практиці цифрові ресурси та інструменти навчання іноземних мов, бути готовим і відкритим до нових викликів й до навчання упродовж усього свого професійного життя. Учитель іноземної мови в умовах НУШ набуває нових ролей. Він постає як організатор

освітнього процесу; модератор навчальної діяльності учнів під час заняття; виконавець з упровадження в практику роботи школи новітніх досягнень педагогічної, психологічної та методичної наук. Від готовності педагога до упровадження основних постулатів НУШ залежить ефективність викладання іноземної мови у закладах загальної середньої освіти, якість знань, умінь і навичок здобувачів освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондаренко Н. В. Українська нова школа у контексті світових трендів освіти. URL: https://lib.iitta.gov.ua/716337/1/BNV_2019_Stud.pdf (дата звернення: 08.01.2024).
2. Вальховська М. П. Формування та розвиток навичок читання на уроках англійської мови в умовах НУШ. URL: <http://ekhsuir.kspu.edu/123456789/17162> (дата звернення: 02.01.2024).
3. Вікторенко І., Федь І., Вовк Н. Витоки та теоретико-методологічна база започаткування та реалізації реформи Нової української школи. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. Вип. 17 (2). Слов'янськ, 2022. С. 15–30.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Катерина Бордюжа – вчитель іноземної мови в Миколаївській гімназії №12. Студенка філологічного факультету Миколаївського національного університету імені В. Сухомлинського м. Миколаїв, Україна.

ДО ПИТАННЯ ВИКОРИСТАННЯ ЛЕКСИЧНИХ ІГОР НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Тетяна ВЕРЕТЮК (м. Харків, Україна)

У методичних роботах вітчизняних і зарубіжних учених останніх років значна увага приділяється ігровим методам навчання, які можуть бути інструментом викладання, адже завдяки їм у здобувачів-іноземців відбувається активізація розумової діяльності, покращується мотивація до навчання тощо.

Натомість викладачеві використання таких методів дає змогу зробити навчальний процес більш привабливим та цікавим.

Говорячи про ігрові методи навчання, треба розуміти, що вони базуються на такому понятті, як «педагогічна гра», яка, у свою чергу, спирається на чітко сформульовану мету та відповідний їй прогнозований результат. На сьогодні серед ігрових методів у методиці навчання мов виокремлюють три групи: мовні (куди зараховують фонетичні, лексичні, граматичні), комунікативні, рольові.

На сьогодні одним із найважливіших завдань при вивченні української мови як іноземної є оволодіння здобувачами-іноземцями міжкультурною і комунікативною компетенціями, які дають змогу реалізувати знання, уміння та навички не в академічному світі, а в реальних життєвих ситуаціях [див. дет.: 1; 2]. Використання викладачем новітніх методів навчання дає змогу не лише поєднати комунікативні та пізнавальні цілі, а й сприяє досягненню високих навчальних результатів слухачами-іноземцями. Так, приміром, для таких студентів вивчення української мови є доволі важким завданням, яке подекуди викликає відчуття зневіри, відчаю, що стає причиною появи страху говорити та писати українською мовою, а тому цілком логічно, що здається, начебто ніяких покращень немає.

Вивчення лексики здобувачем-іноземцем передбачає не тільки знання тлумачення слова, а і його звукової та граматичної форм, що дає змогу не лише правильно зрозуміти слово на слух, а й відповідно його озвучити чи записати. Як правило, для навчальних цілей викладач може використовувати так звані «лексичні мінімуми», до складу яких входить певна кількість слів, необхідних для засвоєння теми.

Саме використання на заняттях з української мови як іноземної ігрових методів сприяє створенню невимушеної атмосфери в аудиторії для того, щоб студенти-іноземці могли легше як вивчати, так і використовувати новий матеріал. Адже вокабуляр є найважливішим складником навчання здобувачів-іноземців, бо завдяки лексиці ми передаємо та сприймаємо інформацію. Крім того, вивчення лексики є найважливішим фактором розвитку і міжмовної

комунікації. Лексичні ігри дають змогу здобувачам не просто «зазубрювати» нові слова зі словника, а й можливість використовувати їх у реальних комунікативних ситуаціях. Так правильно підібрані викладачем завдання чи запропоновані ситуації дають змогу не просто зацікавити здобувачів-іноземців, а й утримувати їхню увагу протягом всього заняття. Окрім того, такі ігри не тільки сприяють тому, що слухачі більше дізнаються одне про одного, а й дають змогу зменшити в групі рівень тривожності, основними проявами якого є побоювання комунікації, страх негативної оцінки чи страх перед провалом. Також варто розуміти, що ігрові вправи позитивно впливають не тільки на загальну атмосферу в академічній групі, а й на взаємодію між викладачем та здобувачами під час виконання інших навчальних завдань.

Слід пам'ятати, якщо викладач прагне досягти високих результатів, то він має уважно ставитися до загальної обстановки в аудиторії, намагатися зрозуміти не тільки настрої академічної групи, а й її потреби. Приміром, лексика має відповідати тому профілю, за яким навчаються здобувачі-іноземці, а запропоновані викладачем навчальні завдання, лексичні ігри чи розмовні ситуації мають відповідати нагальним потребам окремо взятої академічної групи.

Викладач, використовуючи лексичні ігри, як правило, прагне досягти таких цілей: **1)** створення штучного мовного середовища, у якому здобувачі мають змогу практикувати використання мовних одиниць; **2)** активізація мовленнєвої діяльності, розвиток мовлення. Тобто такі ігри, наприклад, можна запропонувати або для відпрацювання вживання окремих частин мови (іменників, прикметників, дієслів, займенників тощо) або для повторення чи закріплення знань з певної теми.

Для результативного використання лексичних ігор на заняттях з української мови як іноземної викладач має передбачити такі типи завдань: 1) вправи, спрямовані на розширення потенційного словникового запасу слів; 2) вправи, спрямовані на розвиток мовленнєвої навички; 3) рецептивні лексичні вправи (аудіювання, читання); 4) репродуктивні лексичні вправи (говоріння, письмо); 5)

вправи, спрямованні на оволодіння різними типами лексичних одиниць (як-от: слова, сталі словосполучення, фразеологізми, мовні кліше тощо). Прикладами таких ігор є ігри на вгадування; ігри на тренування пам'яті; сортування, відновлення правильного порядку чи розташування; розширення інформації / текстового фрагменту; підбір відповідників; лейблінг (пошук назв) тощо.

Отже, використання ігрових методів на заняттях з української мови як іноземної сприяє більш успішному вивченню української мови. Лексичні ігри не тільки забезпечують практичну та теоретичну підготовку, а й дають змогу здобувачам-іноземцям закріпити отримані знання, уміння та навички на практиці, що в подальшому сприяє застосуванню української мови у вільному спілкуванні. Активне використання лексичних ігор під час вивчення української мови як іноземної дає змогу стимулювати пізнавальну активність слухачів-іноземців, адже вони здійснюють пошук необхідної для аналізу інформації як про країну, мову якої вивчають, так і про її традиції та історію. Наступним кроком є опрацювання отриманої інформації, що в подальшому сприяє розвитку лінгвістичної навички.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Веретюк Т. Формування міжкультурної компетенції в процесі навчання української мови як іноземної. *На перетині культур: сучасні тенденції в міжнародній комунікації*: тези доп. Міжнар. наук.-практ. дистантн. конф. / Нац. юрид. ун-т ім. Я. Мудрого. Харків: [б.в.], 2023. С. 18–22. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/11096>.
2. Четверик В. Сучасні мультимедійні ресурси для розвитку міжкультурної компетенції в контексті іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти. *На перетині культур: сучасні тенденції в міжнародній комунікації*: тези доп. Міжнар. наук.-практ. дистантн. конф. / Нац. юрид. ун-т ім. Я. Мудрого. Харків: [б.в.], 2023. С. 152–156. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/11098>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Веретюк – кандидатка філологічних наук, доцентка, доцентка кафедри української літератури та журналістики імені професора Леоніда Ушкалова Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди; доцентка кафедри іноземних мов Харківського національного університету мистецтв імені І. П. Котляревського.

УКРАЇНСЬКІ НЕОЛОГІЗМИ ПЕРІОДУ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

Валентина ВОСКОБОЙНИК (м. Полтава, Україна)

Галина СОСОЙ (м. Полтава, Україна)

Виникнення нових реалій життя внаслідок політичних, соціальних та економічних змін відображаються в мові, насамперед, на лексичному рівні. Нині українську мову збагатила велика кількість неологізмів, які з'явилися внаслідок російсько-української війни. «Мова стала генератором і найвищою формою патріотизму, а також ключем до вивчення культури, історії, традицій, стала творцем культури, репрезентантом українського народу у світі, ореолом нації та її етнічним кордоном.» [1, с.10]. Головним способом поширення неологізмів стає медійна комунікація.

Метою дослідження є визначення шляхів творення неологізмів періоду російсько-української війни (з моменту російського вторгнення в Україну 22 лютого 2022 року). Відповідно до класифікації П. Ньюмарка, неологізми поділяються на дві групи [3, с.140]: 1) семантичні неологізми: слова та словосполучення з новими значеннями; 2) новотвори: похідні слова, аббревіатури, словосполучення, епоніми, фразеологізми, запозичення, акроніми, псевдонеологізми, інтернаціоналізми.

Протягом 2022-2024 років українська мова збагатилася лексичними одиницями майже з усіх виділених груп.

Одним із продуктивних способів творення неологізмів, пов'язаних з російсько-українською війною, є словотвір. Похідні новотвори утворюються за допомогою суфіксації (*русня, мобіки*), префіксації (*проросійський*), префіксально-суфіксального способу (*відкобзонити, відхаймарисити, депутатизація*), словоскладання (*бандеромобіль, бульбафюрер*), скорочення (*арта ← артилерія*), телескопії (*рашизм ← російський + фашизм*).

Деякі українські неологізми належать до епонімів – слів, до складу яких входять прізвища відомих людей чи місць. Наприклад, *Чорнобаївка* – селище, яке стало «пеклом» для окупантів. Інші складні новотвори мають епонім у своїй структурі: *Бандера-бургер, бандера-смузі, бандеромобіль*. Прізвище «Бандера» стало одним із символів української визвольної боротьби проти режиму Радянського Союзу та Сталіна [4, с. 23].

Серед українських неологізмів цього періоду багато словосполучень, наприклад: *привид Києва, плести маскувальну сітку, модульні містечка для біженців, територіальна оборона*.

Війна також викликала появу нової розмовної ідіоматичної лексики та висловів, наприклад: *Ласкаво просимо до пекла! Насіння соняшнику покладіть собі в кишеню, щоб вони росли* (під цими словами місцева жителька мала на увазі користь від трупів ворога, коли їх уб'ють на українській землі).

Запозичення також сприяє появі новітньої лексики. Це, як правило, назви зброї, виробленої іншими країнами: *джавелін* (javelin, США), *байрактар* (bayraktar, Туреччина), *хаймарс* (Himars, США). В українську мову ці військові назви увійшли через процеси транscriбування та транслітерації.

Серед семантичних неологізмів можна виділити слово «*орки*», початкове значення якого «уявна істота, схожа на дуже потворну, жорстоку людину, описану в книгах Дж. Толкіна» [2]. Це слово має негативний відтінок та вживається для підкреслення нелюдської жорстокості та насильства російських окупантів. Інший семантичний неологізм на позначення бойових дій – «*дискотека*», метафоричне значення якого з'явилося через схожість місця й

стану, де всім стає жарко (як під час танцю). Серед словосполучень з метафоричними значеннями можна виділити такі: *йти за російським кораблем, на нулі*.

Новостворені слова та словосполучення з метафоричним відтінком, що виникли під час російсько-української війни, у більшості випадків відносяться до сленгової лексики.

Отже, російсько-українська війна значно стимулювала розвиток лексичного складу української мови через утворення неологізмів шляхом словотворення (афіксації, словоскладання, скорочення), семантичну деривацію, запозичення. За допомогою неологізмів українці демонструють своє відношення до війни, тому багато з них мають конотативну оцінку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гриценко С. Мовні інновації російсько-української війни 2022 року. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Літературознавство. Мовознавство. Фольклористика*, 2(32). 2022. С. 9–13.
2. Cambridge dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/orc>
3. Newmark Peter A textbook of translation. Prentice Hill International, 1988. 311 p.
4. Rossoliński-Liebe, G. Stepan Bandera. The life and afterlife of a Ukrainian nationalist fascism, Genocide, and Cult. Stuttgart: Ibidem-Verlag, 2014. 654 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Валентина Воскобойник – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської та німецької філології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Галина Сосой – старший викладач кафедри англійської та німецької філології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ В ОСВІТІ: ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРОЦЕСУ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Олена ГАРМАШ (м. Краматорськ, Україна)

Світлана ОМЕЛЬЧЕНКО (м. Слов'янськ, Україна)

У ХХІ столітті суспільна реальність зазнає революційних змін завдяки стрімкому розвитку цифрових технологій. Це віддзеркалюється у всіх сферах життя: від дизайну будівель до рівня безпеки руху транспорту, від віртуальних подорожей до налагодження міжнародних контактів. Особливо важливою стає адаптація освітніх інституцій, зокрема педагогічних Університетів та інститутів, до роботи в цифрову епоху. Майбутні вчителі мають демонструвати високий рівень готовності до використання в освітньому процесі цифрових технологій, що стали невід'ємною частиною життя сучасних дітей.

Презентація компанією OpenAI у 2022 році чат-бота для обробки природньої мови привернула увагу науковців, практиків і споживачів інтернет контенту до проблеми використання штучного інтелекту в різних сферах соціального життя, а віртуальні асистенти, розроблені корпораціями Samsung, Apple, Google довгий час допомагають у пошуку інформації за допомогою лише голосу, здатні розпізнавати, аналізувати невербальну комунікацію, емоції людини. Все вище окреслене детермінує зміни у сфері методики викладання іноземних мов.

Розглянемо декілька прикладів використання сучасних цифрових ресурсів у процесі навчання іноземних мов. Так, для удосконалення лексико-граматичних навичок є можливість використовувати сервіси як «Quizlet», «Kahoot!», «Learning Apps», «WordWall», «Bamboozle» та інші. Наприклад, платформа «Quizlet» представляє собою генератор карток, що дозволяє створювати власні навчальні модулі та курси з різних тем, використовуючи текст, звук та відео. Існують такі режими роботи як флеш-картки, заучування, правопис тощо. Робота на платформі «Kahoot!» передбачає створення так

званих «кахутів» – інтерактивних тестів. Програма дозволяє додавати аідео або відео контент, ілюстрації, що в свою чергу персоналізує тести

Удосконалення іншомовної фонетичної компетентності є процесом, що потребує постійного контролю та зворотного зв'язку з боку викладача. Однак, на сьогодні існують спроби технологічного рішення етапу автоматизації дій учнів під час роботи над фонетикою вивчаємої мови за рахунок супроводу штучним інтелектом. Так, наприклад, сервіс «Pronunciator» пропонує вправи з вимови, аудіопрактику та інші інтерактивні завдання. Застосунок містить різні рівні складності і доступний для багатьох мов світу. «Forvo» є онлайн-словником, користуючись яким учні мають змогу прослуховувати вимову слів, озвучених носіями мови. Схожим є сервіс вимови від Google, який дозволяє обирати між британським і американським акцентом, а також швидкість вимови. Не менш цікавим є застосунок «Speechling». Алгоритм програми пропонує інтерактивні завдання для навчання фонетики через повторення фраз та речень. Користувачі також можуть записувати свій голос і отримувати зворотний зв'язок щодо їхньої вимови від штучного інтелекту.

Отже, діджиталізація в освіті є не лише технологічним інструментом, а й засобом кардинальної трансформації процесу викладання та опанування іноземних мов. Використання в освітньому процесі цифрових інструментів таких як мобільні додатки, онлайн-платформи та інтерактивні програми забезпечують створення ефективного освітнього середовища відповідно до реалій цифрової епохи, індивідуалізують та персоналізують освітній контент, полегшують доступ до додаткових матеріалів та ресурсів.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Олена Гармаш – доктор філософії, доцент кафедри германських та слов'янських мов ДВНЗ «ДДПУ»;

Світлана Омельченко – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки вищої школи ДВНЗ «ДДПУ».

**ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МАЙБУТНІХ
ПЕДАГОГІВ В ПОЛІЕТНІЧНІЙ ПЛОЩИНІ**

Олена ГОРЛОВА (м. Дніпро, Україна)

Полікультурне середовище розглядають як соціальний простір, у якому відбувається розвиток суспільства, побудованого «на інтеграційних процесах серед людей різних етносів, конфесій та інших духовно культурних ідентифікаційних механізмів з усією сукупністю форм взаємозв'язків, взаємодії та взаємозалежності між ними» [2, с. 118]. Полікультурність суспільства осмислюється в контексті «плюралістичної парадигми», що виходить із безумовного визнання відмінностей, множинності та розмаїття культурного і соціального буття, прав і свобод кожного громадянина, віротерпимості, толерантності, рівності, взаємодії та взаємовпливу культур. Іншими словами, полікультурне середовище – система міжкультурних соціальних взаємовідносин, що об'єктивно існує. Тому полікультурне середовище як соціально-виховний феномен має великий потенціал.

Полікультурний контекст сучасної дійсності зумовлює необхідність формування міжкультурної компетенції у майбутніх педагогів в умовах вищої освіти [1]. Сучасний ВНЗ – це інтернаціональне культурне середовище, де в одному просторі навчаються представники різних культур, релігій, мислення, з різними уявленнями про моральність, духовність, етику, людські цінності та поведінку.

З огляду на полінаціональність вітчизняного освітнього простору формування міжкультурної компетенції має важливе значення на рівні вищої освіти й особливо в процесі професійної підготовки педагогів, кожен з яких має бути готовим розв'язувати актуальні освітні проблеми, пов'язані з необхідністю навчання і виховання учнів представників різних національностей, які дотримуються різних культурних цінностей, традицій і способу життя.

Міжкультурна компетенція формується в процесі міжкультурної комунікації, яка розглядається як «взаємодія між людьми різних культур» [3].

Міжкультурна комунікація «належить до міжособистісного спілкування між людьми або групами, які пов'язані різними культурними групами та/або соціалізовані в різних культурних (і, в більшості випадків, лінгвістичних) середовищах».

Одним із ключових у теорії міжкультурної комунікації є поняття «діалог культур». Центральне значення діалогу в культурі та особливу роль багатоголосся культур утвердив у своїх працях філософ, культуролог, теоретик європейської культури й мистецтва М. М. Бахтін. Згідно з його думкою, «культура є там, де є дві (як мінімум) культури», а «самосвідомість культури є форма її буття на межі з іншою культурою» [1].

Діалог культур виступає як основна характеристика сучасної системи освіти. Концепція міжкультурного діалогу є однією з теорій, на базі якої можливий аналіз сучасних тенденцій розвитку педагогіки вищої школи, спрямованих на формування засобів, умов і механізмів самосвідомості особистості. В освітньому просторі діалогу культур, рідної та іншомовної, відбувається збагачення особистості ціннісними смислами культур, формування в особистості «культурної здатності» визначати межу значущого і незначущого, умінь працювати зі знаннями, з різними типами мислення, з ідеалами різних культур.

У процесі залучення до чужої культури в контексті діалогу культур студент спирається на пізнавальні засоби своєї культури, що залучаються для усвідомлення засобів чужої культури і на нові знання про свою культуру, створені при пізнанні чужої культури. У цьому і полягає сенс формування у студентів міжкультурної компетенції.

Для того, щоб визначити місце міжкультурної компетенції в професійній підготовці студентів філологічних факультетів спочатку необхідно визначити, якими є вимоги до майбутнього вчителя.

Вимоги являють собою набір компетенцій, які має опанувати випускник-філолог. Це пов'язано з тим, що для оцінювання рівня освіченості особистості в

сучасній освіті застосовується компетентнісний підхід – освітня парадигма, яка передбачає зміну базових установок взаємодії педагогів і тих, хто навчається. Вона включає вимоги, що висуваються до якості освіти, яка на противагу концепції засвоєння знань являє собою процес набуття учнями вмінь, що дає змогу їм визначати свої цілі, ухвалювати рішення і діяти в типових і нестандартних ситуаціях.

Загалом, сучасний випускник вищого навчального закладу – майбутній філолог – повинен не тільки опанувати професійні знання, уміння та навички, а й бути активним учасником комунікаційного процесу. Перш за все, філолог повинен прагнути до поліпшення взаємостосунків, конструктивно спілкуватися в різних соціальних ситуаціях; вміти працювати в команді; використовувати спілкування для успішного вирішення конфліктних ситуацій; розуміти різні культури та їхні традиції; вміти виявляти та враховувати різні культурні особливості учнів; проявляти толерантність, терпимість у спілкуванні з людьми. Усе це означає, що майбутній учитель мови та літератури має успішно здійснювати професійну діяльність у полікультурному середовищі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Воевода О. В. Міжкультурна комунікація в поліетнічному освітньому просторі. Наукові дослідження та розробки. Сучасна комунікативістика. Т. 5. № 3. 2016. С. 24-28.
2. Панченко (Гермасій) В.Л. Особливості міжкультурних комунікацій: елементи, етапи, стратегії розвитку. URL : <http://dspace.tneu.edu.ua/bitstream/316497>
3. Koester J., Lustig M. W. Intercultural communication competence: Theory, measurement, and application. International Journal of Intercultural relations. 2015. 48. P. 20–21.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Горлова – кандидат філологічних наук, доцент кафедри світової літератури Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ ДДПУ.

**ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ МЕТОДИ
ЯК ФАКТОР ОПТИМІЗАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Олена ГУДЗЕНКО (м. Луцьк, Україна)

Анастасія АЛЕКСАНДРУК (м. Луцьк, Україна)

Навчання іноземних мов у сучасному світі визначається комплексом психолінгвістичних особливостей та методів, спрямованих на підвищення ефективності. Дослідження в цій області мають велике значення для розуміння та оптимізації навчального процесу, а також – у контексті міжкультурного спілкування.

Зауважимо, що проблема покращення процедури опанування іноземними мовами цікавить багатьох дослідників, які звертаються до розгляду її різних сторін [1; 2; 3; 4]. У нашому дослідженні ми розглянемо ключові аспекти психолінгвістичних підходів та методів, які сприяють успішному засвоєнню іноземних мов у сучасному освітньому середовищі.

Н. Герсовська, аналізуючи психолінгвістичні особливості вивчення іноземної мови та розглядаючи сугестопедичний підхід як один із підходів до ефективного вивчення мови, відзначає, що позитивними досягненнями сугестопедичного підходу є орієнтація на учня, відсутність тривоги і, навпаки, – наявність почуття комфорту учня, позитивна сугестія і негативна «десугестія» вчителя, зростання особистої впевненості учнів. На думку вченої, сугестопедична інструкція створює умови навчання, в яких учням комфортно. Це стимулює готовність до навчання, забезпечує учням відчуття розслабленості, формування довіри до власних сил, допомагає подолати бар'єри у навчанні. Відповідно, можна очікувати, що знайомство учнів з ситуаційними вправами та складною, аутентичною системою мови матиме особливо позитивний вплив на розвиток розуміння на слух і вміння спілкуватися іноземною мовою в повсякденних ситуаціях [4].

Л. Селіверстова розглядає психолінгвістичний підхід до створення та сприйняття навчального матеріалу в іншомовному середовищі, виділяючи

ієрархічний комплекс психолінгвістичних ознак, структурно-комунікативні та структурно-когнітивні характеристики внутрішньої та зовнішньої форми навчального тексту.

На думку дослідниці, для іноземної аудиторії навчальний текст – це складові мовних, мовленнєвих та інтелектуальних чинників, які взаємодіють в різних аспектах. Це важливий елемент у сприйнятті та розумінні мовлення та думки, що має цілісність, змістовність, тематичну й структурну єдність, базуючись на мовній свідомості [3].

Нам імponує позиція вченої стосовно того, що дослідження психолінгвістичного підходу до навчального тексту для іноземних студентів вимагає подальшого удосконалення, урахуваючи аспекти уявлень, світогляду, мовної свідомості, ментального словника, ядра та асоціативних зв'язків. Тому необхідно зосередитись на дослідженні розвитку теоретичних, практичних аспектів навчання та розуміння навчального матеріалу для іноземних слухачів у міжкультурному контексті.

На думку Ю. Крилової-Грек, щоб підвищити ефективність навчання іноземним мовам, важливо зосередити увагу на психолінгвістичних особливостях, пов'язаних з різними культурними та національними джерелами, а також шляхом встановлення мовних та культурних відмінностей, притаманних мові, що вивчається. Зокрема, корисними є спеціальні вправи, призначені для активізації пасивного словникового запасу.

Мета їх полягає в тому, щоб підвищити здатність швидко перетворювати думки на іноземну мову, використовуючи великий активний словниковий запас. Рекомендовано переглядати матеріал, щоб аудиторія не тільки зберегла кількість інформації, але й усвідомила її значення та цінність.

Ми погоджуємось з вченою стосовно того, що для того, щоб сприяти збереженню нової інформації в пам'яті людей, вкрай важливо пам'ятати про покращення когнітивних функцій. Щоб ефективно задовольнити потреби сучасного суспільства в оволодінні мовою, необхідно поєднувати звичайні

техніки з новітніми методологіями. Особливо це важливо, якщо взяти до уваги унікальні психолінгвістичні риси та вподобання учнів [1].

О. Лозова відзначає, що, враховуючи індивідуальні особливості учнів, вчитель може використовувати спеціальні методи, що полегшують вивчення іноземних мов. Створюючи зв'язок між іншомовним мисленням учня та його власним мисленням, важливо пам'ятати, що кожна іноземна мова має свою систему понять, які впливають на наше мислення. Однакова думка може мати різне вираження у різних мовах через різні поняття. Тому вчитель повинен розуміти особливості іншомовного виразу і пояснювати його, використовуючи розширене, детальне пояснення на тій же іноземній мові. Це допомагає учням асоціювати іншомовне слово не з еквівалентом у рідній мові, а з відповідним поняттям. Під час розвитку активності усного мовлення, вчитель спонукає учнів зосереджуватись на виразі ідей, а не на мовних засобах. Таким чином, мовлення має бути творчим процесом, а не простим відтворенням. І оскільки мовлення стає творчим, коли мовець має бажання висловлювати свої думки, то важливо спонукати учнів до активного висловлення своїх ідей [2].

Отже, врахування індивідуальних особливостей учнів, спеціальні методи та підходи, спрямовані на позитивне сприйняття та комфорт учня, можуть значно підвищити ефективність навчання. Важливими елементами є створення умов, у яких учням буде комфортно та цікаво здобувати нові знання, активізуючи пасивний словниковий запас за допомогою спеціальних вправ, а також звертаючись до врахування мовних і культурних особливостей учнів. Підтримка позитивних емоцій, формування довіри до власних здібностей та прагнення до активного спілкування у іноземній мові є ключовими факторами успішного навчання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Крилова-Грек Ю. Психолінгвістичні аспекти навчання іноземної мови дорослої аудиторії. Проблеми сучасної психології. 2009. № 3. С. 203–212.

2. Лозова О. Психологічні аспекти засвоєння іноземної мови: навчально-методичний посібник. Київ, 2010. 143 с.
3. Селіверстова Л. І. Психолінгвістичний аспект дослідження навчального тексту для іншомовної аудиторії. *Викладання мов у вищ. навч. закл. освіти на сучас. етапі*. Міжпредмет. зв'язки. 2009. Вип. 14. С. 19–201.
4. Hertsovska, N. The analysis of psycholinguistic peculiarities of a foreign language studying: suggestopedia approach. *Сучасні дослідження з іноземної філології: збірник наукових праць*. Ужгород: УжНУ, 2022. № 3–4. С. 316–323.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Олена Гудзенко – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри політології та публічного управління Волинського національного університету імені Лесі Українки.

Анастасія Александрук – студентка відділення початкової, дошкільної освіти та інформаційних технологій Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж».

МОВЛЕННЄВА НОМІНАЦІЯ: КРИТЕРІЇ ВИЗНАЧЕННЯ Й ДОСЛІДЖЕННЯ

Наталя ДЬЯЧОК, Олег ШЛАПАКОВ (м. Дніпро, Україна)

Номінація реалій лінгвальної дійсності відбувається шляхом застосування номінативних одиниць, зазвичай створених за певними моделями в мовленні чи в мові. Тому номінативні процеси безпосередньо пов'язані з процесами словотворення. Сучасні дискурси (студентський, побутовий, воєнний, ігровий та ін. субкоди) надають дослідникам багатий матеріал для опису й узагальнення.

Вкрай важливим є здійснення теоретичного аналізу зокрема процесів компресії (універбації та абревіації) як феноменів мовленнєвої номінації. Зазвичай лінгвісти зауважували на тому, що між первинним словосполученням

чи структурованим словом на позначення того чи того об'єкта реальної дійсності та його синтетичним конденсатом наявні відношення похідності, які зумовлені зовнішньою вмотивованістю. А зовнішня вмотивованість зазвичай потрактовується як відношення між двома номінативними одиницями – синтетичними чи аналітичними, значення однієї з яких (похідної) формується значенням іншої (твірної) та є відмінним від нього (семантично складнішим). Якщо ж значення похідної й твірної одиниць ідентичні, то можна стверджувати, що між цими одиницями відсутні відношення саме зовнішньої словотвірної вмотивованості, і, навпаки, слід говорити про внутрішню вмотивованість мовленнєвих втілень (аналітичного й синтетичного, синтетичного й синтетичного конденсата) окремої номіни. Це підтверджують такі тези.

1. Значення синтетичного конденсата не визначається через значення аналітичної (словосполучення) / синтетичної (словесної) одиниці, а абсолютно збігається з ним, наприклад *БМП – бойова машина піхоти, бронік – бронетранспортер – броньований транспортер, калаш – автомат Калашнікова, пози – позиції, дяк – дякую, зарубіжка – зарубіжна література* тощо.

2. У процесі модифікування такого зразка зазвичай не відбувається й граматичних змін: за деякими винятками наявна граматична, наприклад, родова (для іменників) або видова (для дієслів) тотожність головного слова словосполучення та синтетичного конденсата (якщо йдеться про співвіднесеність *словосполучення – слово*); повний збіг граматичних характеристик спостерігається за модифікуванням на зразок *слово – конденсоване слово*. Випадки на зразок *старослав – старослов'янська мова, шкрябанка – шкрябане яйце, крапанка – крапанний візерунок* тощо, де відсутня тотожність за граматичними показниками, свідчать, по-перше, про дію процесу морфологічної аналогії, про прагнення лексичних одиниць до пристосування до

певного типу словозміни, а по-друге – про міжмовний вплив одиниць, схожих за значенням та структурою, тобто про певний вияв мовної інтерференції.

Отже, збіг семантичних характеристик словосполучення / слова та відповідного конденсата провокує припущення щодо особливих відношень цих одиниць: між словосполученням / словом та його конденсатом зреалізовано відношення зовсім не словотвірні. Їх доцільно кваліфікувати як формотвірні, з одного боку, або як відношення мовленнєвого, несистемного словотворення, з іншого. Це припущення не охоплює випадки порушення тотожності значення словосполучення / слова та відповідного конденсата, що свідчить про наявність семантичного дериваційного процесу, наприклад: *золотовуст* – *людина з золотими вустами* тощо.

Дослідження зазначених компресивних одиниць доцільно здійснювати у декількох напрямках.

1. Семантико-структурному, «метою якого постають систематизація та типологізація номінативних одиниць, типів номінації; аналіз взаємодії семантичного й номінативного аспектів мови; інтерпретація номінативних структур у проєкції на мотивувальну базу» [2, с. 22].

2. Функційному, який «вивчає, як застосовуються в мовленні номінативні одиниці з точки зору їх співвіднесеності зі світом слів, понять і речей» [2, с. 23]. Цей підхід характерний вивченням механізмів вторинного означення слів у мовленні, тексті (Ю. Д. Апресян, В. П. Даниленко, Ф. С. Бацевич). Вторинне означення оприявнюється двобічно: у створенні нових смислів у старій формі та генерування нової форми на позначення вже наявного поняттєвого змісту. Вивчення процесів вторинного означення базується на теоретичних засадах функційної ономотології (В. Матезіус), транспозиції Женевської школи (Ш. Баллі, Х. Фрей), французької функціональної лінгвістики (А. Мартіне, Г. Гійом), Казанської й Харківської лінгвістичних шкіл (І. О. Бодуен де Куртене, О. О. Потебня).

Отже, головна мета полягає у визначенні номінативного статусу компресивів та у структурному й ономасіологічному моделюванні цих одиниць, що імплементуються як скорочені вербальні еквіваленти словосполучень і окремих слів і тому функційно й семантично їм тотожних.

Завдання позначають певні етапи шляху для досягнення зазначеної мети. Їх доцільно сформулювати у такий спосіб:

1) на підставі певних підходів встановити види вмотивованості похідних мовних і мовленнєвих одиниць;

2) визначити параметри диференціювання процесів лінгвальної компресії (зокрема універбації та абревіації) як процесів створення вербальних дублетів номем-словосполучень, з одного боку, та лексикалізації й деривації як процесів створення нових номем – з іншого;

3) визначити місце універбалізаційного формо- та словотворення серед суміжних явищ;

4) встановити параметри ономасіологічного моделювання досліджуваних компресивів, створивши можливість опису цих моделей тощо.

Об'єктом опису тут постають компресиви різної етимології як вербальні оприявлення номем з домінантою-словосполученням, типологія їхніх номінативних статусів та механізмів утворення. Предметом є процеси універбації та абревіації, що їх було розглянуто з ономасіологічної та структурно-семантичної точок зору.

Теоретична значущість нотаток полягає в тому, що вона є внеском у розвиток сучасних теорій номінації та словотвору. В ній запропоновано класифікації компресивів з позицій їх структурно-семантичного та ономасіологічного статусу. Процеси формування компресивів унаслідок перетворення словосполучень на слова без порушення семантичного складника потрактовано як процеси утворення дублетів цих словосполучень; це ґрунтується передусім на визначенні базової номінативної одиниці – номемі, тобто мовної сутності, яка є абстрактною та об'єднує конкретні різноструктурні,

утім формально взаємопов'язані мовленнєві одиниці – слово, сполучення слів, словосполучення тощо – на тлі їх лексико-граматико-семантичної (номінативної) тотожності, зреалізованої як семантична ідентичність або семантична варіативність, а по-друге, на диференціюванні явищ зовнішньої вмотивованості (вмотивованості однією номемою іншої) та внутрішньої вмотивованості (вмотивованості номемою її мовленнєвих модифікацій) мовних одиниць.

У зв'язку з цим для компресивів різних типів передбачено розмежування процесів деривації, тобто утворення нових номем шляхом поєднання форм та семантик вихідного словосполучення та словотвірного форманта (зовнішня вмотивованість), лексикалізації, тобто семантичного саморозвитку вихідної одиниці, що призводить до розпаду її тотожності (зовнішня вмотивованість), мовленнєвої компресії (універбація, абрєвіація, еліпсис тощо), тобто формального перетворення словосполучення на його вербальний еквівалент (внутрішня вмотивованість). Отже, у праці здійснено опис номем, які містять у своєму складі словосполучення та компресиви того чи того зразка.

Наукову новизну праці зумовлено представленим в ній моделюванням процесів універбації (універбалізації, універбізації), абрєвіації, лексикалізації, номіналізації та інших феноменів сучасної номінації, а також розробленням критеріїв типологічного аналізу омонімії компресивів різної етимології.

Матеріалом дослідження слугують універби й абрєвіатури різної етимології, передусім вербальні модифікації номем на зразок «словосполучення + абрєвіатура» та «словосполучення + універб» у слов'янських та геманських мовах, дібраних зі зразків усного та писемного мовлення (дописи й чати в соціальних мережах, тексти засобів масової інформації, трансляції інтерв'ю тощо).

Практичну значущість тез вбачаємо в тому, що вони можуть використовуватися як частина теоретичного матеріалу навчальних дисциплін, дотичних до проблем ономаціології, семантики, лексикології, синхронного та

діахронного словотвору. Розбудовані моделі перетворення словосполучень на універби та / або абрєвіатури можуть бути використані в системах машинного перекладу, у процесі вдосконалення електронних пошукових систем.

Основними теоретичними положення визнано такі.

1. Точкою відліку нами визначена номема, яку визнаємо модельним об'єктом аналізу в межах загальної теорії сучасної номінації, оскільки вона залишається новою, відкритою для досліджень номінативною категорією.

2. Поява в мовленні величезної кількості компресивів (універбів, абрєвіатур тощо) вимагає їх докладного дослідження, яке полягає в ототожненні цих одиниць на певному рівні, побудові моделей їхнього відтворення та закріплення в мовленні й мові, організації типології таких одиниць тощо.

3. Визначення номінативного статусу різних класів і груп компресивів допоможе встановити актуальні моделі й тактики номінації цього зразка в слов'янських та загалом індосвропейських мовах; це є надважливим, адже досліджувані одиниці в цих мовах постають одним із актуальних масивів інновацій.

4. Ономасіологічний опис моделей відтворення та функціонування компресивів постає актуальним і для галузей прикладної лінгвістики – комп'ютерної лінгвістики, теорії перекладу, машинного перекладу, оскільки встановлення особливостей мовленнєвої номінації та виявлення механізмів лексичної конденсації дозволить розробити тактики створення комп'ютерних мов, зробити точнішою практику традиційного та машинного (комп'ютерного) перекладу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дьячок Н. В. Основи теорії мовленнєвої номінації (на матеріалі номем з домінантою-словосполученням) [моногр.]. Дніпро, «Ліра», 2023. 226 с. (13,14 др.арк.) Текст : укр.

2. Селиванова Е. А. Когнитивная ономазиология. К. : Фитосоциоцентр, 2000. 248 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталя Дьячок – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри загального мовознавства та слов'язнавства Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

Олег Шлапаков – кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовознавства та слов'янських мов Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

ЗАСАДИ МОВЛЕННЄВОГО СЛОВОТВОРУ

Олександр ІВКО (м. Кременчук, Україна)

Зазвичай лінгвісти вважають, що словотвірний акт, внаслідок якого народжується нове слово (нова лексична одиниця) є системним явищем, тобто належить мові. З цим можна погодитися лише частково. Адже вперше кожне слово з'являється в мовленні носіїв тієї чи тієї мови. Мовлення дійсно регламентується законами системи, тобто мови. Утім дозволимо собі припущення, що різні винятки щодо моделювання актів словотвору чи структурування похідних одиниць є свідченням асистемності, мовленнєвого походження кожного конкретного випадку у царині словотвору.

Про диференціювання мови й мовлення свого часу зазначав Фердинанд де Соссюр. Мова, за Соссюром, є спільною для всіх мовців низкою засобів, що їх використовують у процесі побудови фраз певною мовою, «система знаків, у якій істотним є поєднання сенсу і акустичного образу»; мовлення ж є конкретними висловлюваннями індивідуальних носіїв мови, індивідуальними актами волі та розуміння [2].

Мовленнєва ж діяльність, або мовленнєвий акт, на думку Ф. де Соссюра, містить три складники: фізичний (розповсюдження звукових хвиль),

фізіологічний (від вуха до акустичного образу, або від акустичного образу до рухів органів мовлення), психічний (по-перше, акустичні образи є психічною реальністю, що не збігається зі звучанням безпосередньо, по-друге, акустичні образи пов'язані з поняттями).

Мовлення постає частиною психічного складника мовленнєвого акту, а саме – провокування поняттям акустичного образу. Мова є також складником мовленнєвої діяльності. Утім мова відрізняється від мовлення як

- 1) соціальне від індивідуального;
- 2) істотне від випадкового.

Мова є не діяльністю мовця, носія тієї чи тієї мови, а фінальним продуктом, що пасивно фіксується мовцем. Вона – «соціальний продукт, сукупність необхідних умовностей, що приймає колектив задля забезпечення реалізації, функціонування здатності до мовленнєвої діяльності»; «це скарб, практикою мовлення відкладений у всіх, хто належить до одного громадського колективу», причому мова повністю не існує в жодній людині, але лише в цілому колективі; це система знаків, що складаються з асоціативно пов'язаних поняття та акустичного образу, причому обидва ці компоненти знака однаково психічні. Психічна природа акустичного образу (на відміну від усього мовленнєвого акту) дає можливість позначити його зоровим чином (письмово).

Хоча мови поза мовленнєвої діяльності індивідів не існує, адже «це не організм, це не рослина, що існує незалежно від людини, він не має власного життя, власного народження й смерті» [4, с. 44]), однак вивчення мовленнєвої діяльності потрібно починати саме з вивчення мови як основи всіх явищ мовленнєвої діяльності.

Отже дихотомія мова – мовлення є протиставленням двох самостійних сутностей у межах єдиного цілого. Хоча наявна й думка про те, що зазначеної дихотомії не існує: є одна мова (мовлення), яка може розглядатися або як продукт, або як інструмент мовленнєвої діяльності.

Утім, такі протилежні думки жодним чином не впливають на розуміння словотвору системного й несистемного (асистемного, мовленнєвого).

Отже, як було зазначено вище, в сучасному традиційному вітчизняному й подекуди європейському мовознавстві способи словотворення традиційно розрізняють у залежності від основних словотворчих засобів, або формантів, точніше – від їх типу. Також було зауважено про те, що одного критерію недостатньо для виділення способів словотворення до окремих класів. В основу такого диференціювання має бути покладений, у першу чергу, принцип мотивації (вмотивованості), оскільки сутність акту словотворення або його імітації віддзеркалено в понятті типу вмотивованості.

Словотвірні відношення – це завжди й мотиваційні відношення. Утім не будь-які мотиваційні відношення постають і як словотвірні. Вважають, що словотвірна вмотивованість є лише частиною мотиваційних кореляцій, притаманних парі «твірне – похідне». Аксіомою є те, що кожне похідне слово з'являється в мові на базі чітко визначеного значення твірного слова. Мотивацію, або вмотивованість, розуміємо як семантичну зумовленість значення похідного й складного слів значеннями їхніх складових. У словотвірному акті одні одиниці постають джерелом мотивації, інші ж – результативні – постають зумовленими вмотивованими. Якщо у процесі утворення нового слова його лексичне значення (з урахуванням етимологічної спорідненості) відрізняється від значення похідного, маємо всі підстави говорити про зовнішню – словотвірну, системну – вмотивованість. Якщо лексичне значення похідної й твірної одиниць є тотожними, то маємо всі підстави говорити про внутрішню – реляційну, мовленнєву – вмотивованість. Формотворення такого зразка оперує засобами, омонімійними словотворчим.

Одиниці, що корелюють (слово – слово, слово – словосполучення, словосполучення – слово), які не зреалізують словотвірних зв'язків, збігаючись у семантичному плані, постають аналітичними й синтетичними втіленнями відповідних інваріантів – номем, наприклад: *жінка – жінка-*

прокурор, жінка-інженер; учень п'ятого класу – п'ятикласник, з білими бровами – білобровий, газова плита – плита, студентський квиток – студак, курсова путівка – путівка, курсовка, Горлівський інститут іноземних мов – ГІІМ, броньована машина – бронемашина тощо.

Наведені одиниці, у яких наявна семантична тотожність у всіх її різновидах, що підкріплено формальною вмотивованістю, тобто залежністю однієї одиниці від іншої на рівні форми, вважаються структурними різновидами номема.

Отже, визначення статусу дериваційного або реляційного процесу залежить передусім від визначення типу мотиваційних відношень між вихідною і похідною одиницями. У зв'язку з цим низка випадків афіксації, композиції, а також абрєвіація, усічення як способи словотворення у традиційному їх розумінні не відповідають лінгвальній дійсності. Ці зразки можна кваліфікувати як результати актів внутрішнього (мовленнєвого) словотворення. Воно за своєю суттю збігається з формотворенням, головним критерієм визначення якого є семантична тотожність інваріанта та його мовленнєвих та / або текстових утілень (дублетів).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дьячок Н. В. Основи теорії мовленнєвої номінації (на матеріалі номем з домінантою-словосполученням) [моногр.]. Дніпро, «Ліра», 2023. 226 с. (13,14 др.арк.) Текст : укр.
2. Соссюр Ф. де. Курс загальної лінгвістики. Київ: Основи, 1998. 324 с. Режим доступу:
https://chtyvo.org.ua/authors/Sosiur_Ferdynan_de/Kurs_zahalnoi_linhvistyky/
3. Saussure F. de. *Écrits de linguistique générale* / Etablis et édités par Simon Bouquet et Rudolf Engler, avec la collaboration d'Antoinette Weil. Paris, 2002. 353 p.
4. Соссюр Ф. де. *Заметки по общей лингвистике* / Вступ. ст. и коммент. Н. А. Слюсаревой. М, 1990.

5. Saussure F. de. Cours de linguistique générale, édition critique par Rudolf Engler. Wiesbaden, 1968. Т. 1. — 515 p.; 1974. Т. 2.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олександр Івко – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри германської філології Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ ЧЕРЕЗ ВИКОРИСТАННЯ STE(A)M-ТЕХНОЛОГІЙ: ІНТЕРДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД

Анна КИРПА (м. Дніпро, Україна)

У контексті сучасних процесів глобалізації особливо важливим є питання підготовки конкурентоздатних фахівців. Постійний попит існує на спеціалістів, які мають здатність швидко орієнтуватись в інформаційному просторі, адаптуватись до змін та відкрито сприймати нові знання. Гнучкість у відношенні до змін є ключовою ознакою кваліфікованості фахівця [4]. Саме тому сучасний освітній процес вимагає нових підходів до навчання, особливо гуманітарних дисциплін, щоб стимулювати креативне та аналітичне мислення учнів. Інтердисциплінарний підхід, сполучений зі STE(A)M-технологіями, відкриває широкі можливості для збагачення освітнього процесу та підвищення його ефективності. **Метою** статті є дослідження важливості інтердисциплінарного підходу у навчанні гуманітарних предметів (зокрема, іноземних мов) та його вплив на розвиток креативності та аналітичного мислення учнів.

Виклад основного матеріалу. Інтердисциплінарний підхід передбачає інтеграцію знань та методів з різних дисциплін для досягнення більш глибокого розуміння предмету. В поєднанні з елементами STE(A)M-технологій (наука, технологія, інженерія, мистецтво, математика), гуманітарні предмети можуть стати майданчиком для розвитку креативності та аналітичного мислення,

оскільки інтердисциплінарний підхід спонукає учнів ширше мислити, створювати нові зв'язки та знаходити нестандартні рішення.

За допомогою STE(A)M-технологій у навчанні іноземним мовам, вчитель організовує освітній процес у форматі «перегорнутого класу» [3: 86]. Застосування STE(A)M-технологій у навчанні іноземним мовам включає використання програм та інтернет-ресурсів різних типів. У сучасному освітньому процесі широко використовуються цифрові підручники, посібники та словники. Додатково, існують тематичні мобільні додатки, які пропонують вивчати як теоретичний матеріал, так і вправи для закріплення навичок через поєднання текстової та візуальної інформації [1]. Інтердисциплінарний підхід із елементами STE(A)M у навчанні іноземним мов передбачає:

1. Використання мультимедіа. Вчителі можуть використовувати інтерактивні програми та відеоматеріали для вивчення мови, включаючи технології віртуальної реальності, щоб занурити учнів у мовне середовище та покращити їх комунікативні навички. Варто звернути увагу на програми Nearpod, Socrative та Peardeck для урізноманітнення аудиторної роботи.

2. Інтеграція полікультурного навчання із вивченням мови. Вивчення культурних аспектів країн, мови яких вивчаються, може допомогти учням краще розуміти та сприймати мову через її соціокультурний контекст.

3. Мовний аналіз літературних текстів з використанням комп'ютерних інструментів. Учні можуть використовувати програми для аналізу мовних особливостей літературних творів, що допомагає їм краще розуміти лінгвістичні аспекти мови та її виразний потенціал. Розвиток навичок писемного мовлення можна здійснювати за допомогою програм типу Storybird, Book Creator, Make Beliefs Comix, Write & Improve, тощо [2: 58].

4. Спілкування з використанням технологій. Учні можуть використовувати онлайн-платформи та програми для спілкування з носіями мови, що дозволяє їм практикувати мовні навички у реальних комунікативних ситуаціях. Також, розвиваючи усне мовлення, можна використовувати завдання

із записом роздумів за певною темою або розгорнутої відповіді на запитання, наприклад, через додаток Flipgrid. Елементом STE(A)M-занять можуть бути бінарні лекції у Zoom або Google Meet або онлайн-бесід із викладачами інших університетів, консультації зі спеціалістом певної галузі та інтеграцією онлайн-дошок Jamboard, Miro, Padlet для акумулювання ідей [3: 88].

Вчителі та учні широко використовують інструменти із штучним інтелектом (ШІ) для вивчення іноземних мов, зокрема:

1. Під час групової роботи або проєктів, учні можуть співпрацювати з ШІ як з надійним партнером, який сприяє їхньому дослідженню та вирішенню завдань.

2. Вчителі можуть надавати інформацію про успішність учнів ШІ, який в свою чергу надає індивідуальний зворотний зв'язок щодо їхнього прогресу та пропонує конкретні поради для подальшого навчання.

3. ШІ може виступати як помічник у вивченні мови, створюючи навчальні ігри та допомагаючи учням засвоювати та розуміти іноземні мови через інтерактивні вправи та пояснення.

4. Вчителі можуть використовувати ШІ як асистента для створення освітнього контенту (наприклад, генерація запитань для обговорення, тем для творчих завдань), порад щодо покращення освітнього матеріалу, тощо [5: 9].

Висновки. Таким чином, інтердисциплінарний підхід до навчання гуманітарних предметів (зокрема, іноземних мов) за допомогою STE(A)M-технологій у контексті дистанційної освіти має великий потенціал для стимулювання креативності та розвитку аналітичного мислення учнів. Подібний підхід є перспективним для розвитку дистанційної освіти: допомагає учням не лише розуміти теоретичні концепції, але й застосовувати їх у практичних ситуаціях, що покращує підготовку до сучасного світу.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Даниленко Є. Зарубіжний досвід використання дидактичних коміксів. *Педагогічні дослідження*, 2011. С. 29-32. URL: <http://www.kozlenkoa.narod.ru/docs/comix.pdf>.
2. Кирпа А. Використання соціальної мережі Instagram у навчанні англійської мови учнів старшої школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2021. Т. 86. № 6. С. 52-69. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v86i6.4491>
3. Кирпа А. Використання STE(A)M-технології у викладанні дисциплін гуманітарного циклу. *Ціннісні орієнтири в сучасній освіті: теоретичний аналіз та практичний досвід*, 2022. С. 84-89. URL: <https://cutt.ly/GwEn44QV>
4. Сандугей В.В. Підвищення конкурентоспроможності національного ринку праці в умовах глобалізаційних процесів. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvkhdu_en_2014_6%281%29_11.
5. Sabzalieva E., Valentini A. ChatGPT and Artificial Intelligence in higher education. Quick start guide. UNESCO. 2023. URL: <https://cutt.ly/wwbmJQa6>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Анна Кирпа – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціально-гуманітарної освіти комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради». Коло наукових інтересів: методика викладання іноземних мов, полікультурне виховання, медіа освіта, проєктний менеджмент, інформаційно-комунікаційні технології в освіті, навчання дорослих.

АНГЛОМОВНА ТЕРМІНОЛОГІЯ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ДИСКУРСУ ЯК ОБ'ЄКТ ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ

Світлана КЛЮЧКО (м. Суми, Україна)

Сучасне суспільство змінюється досить швидко. Тому не дивно, що воно використовує сферу інформаційних технологій для отримання нової інформації та навчання. В 60-ті роки минулого століття лінгвісти почали приділяти увагу не тексту, а дискурсу. Дискурс – це “поняття сукупності наук таких, як сучасна лінгвістика, семіотика, філософія, соціальні комунікації. Лінгвістика описує дискурс як сукупність текстів, присвячених конкретній темі, “текст плюс контекст”. Комунікація – спосіб зв'язку спілкування двох і більше осіб шляхом використання одиниць спілкування (вербальні або невербальні), що складаються із власного змісту та узгоджуються у певному контексті [5: 1].

Дискурс ,як поняття відноситься до таких явищ, як мова та текст. Поняття “дискурс” – це текст або розмова, тобто характер спілкування є вербальним компонентом. В нашому житті ми спостерігаємо дискурс, як явище, у текстовому чи розмовному вигляді, тобто це є “розмова” та “текст”. Таким чином дискурс , як термін, дефініціонує кінцевий результат взаємодії між письмовими та мовленевими діями дискурсу.

Коли мова йдеться про “мовлення” та “текст”, то визначаються декілька підходів визначення даних понять. Один із підходів розглядає “мову” та “текст” як усний дискурс проти тексту , тобто при даному методі вживається або письмовий вид роботи, або ні. Таким чином, текст- це повідомлення, завдяки якому відбувається процес дискурсу, в якому речення та текст мають важливе значення, а сам дискурс та фрази посідають другорядне значення [5].

В.В. Богданов запропонував інший підхід, що розглядає мовлення і текст, як різні аспекти дискурсу, що взаємопов'язані між собою при комунікації. Такий підхід пояснюється тим, що не всяку мову є можливість перекодувати, і відповідно, не кожен текст може “зазвучати”. Отже, визначаємо, що терміни

“мовлення” та “текст” – це терміни різновиду дискурсу, а “дискурс” є терміном, який поєднує ці два визначення за родовими ознакам [2].

Виділяють такі типи дискурсу: політичний, медичний, судовий, корпоративний, текст і мовлення, дискурс інформаційний. Інформаційний дискурс має декілька видів: медіа дискурс, та дискурс інформаційних технологій. У даній науковій роботі розглядається дискурс інформаційних технологій.[4]

Дискурс інформаційних технологій використовується в науково-публіцистичних текстах В даних текстах предмет розгляду – інформаційні технології [3 : 342].

Мова віртуальних комунікацій розвивається досить швидким темпом, зазнає змін, тому що немає визначених норм і кожен користувач має змогу впливати на її розвиток ,використовуючи нові слова та аббревіатури.

Комп'ютерний інтернет-дискурс завдяки своїй новизні є об'єктом для багатьох досліджень і створює різноманітні підходи для вирішення великої кількості питань. Але факт відсутності чіткого визначення об'єкта служить вагомою причиною появи нечітких підходів як до дефініцій ознак та особливостей комп'ютерного Інтернет-дискурсу.

На сайтах Інтернету використовується вид мовленевого спілкування, що має назву електронного дискурсу. Такому виду дискурсу притаманний інтерактивний характер, реальний час роботи і його реалізація відбувається через письмову діяльність. Але лінгвістичний аспект такого виду письмової діяльності потребує вивчення, оскільки даний вид роботи суттєво відрізняється від стандартного письма. На даний момент в науковій галузі продовжується пошук необхідних методів аналізу для даного емпіричного об'єкту. Віртуальність та електронний сигнал зв'язку служать одними із головних відмінностей комп'ютерного Інтернет дискурсу, хоча поняття “електронний дискурс” та “ віртуальний дискурс” не відноситься до комп'ютерного Інтернет дискурсу.

Як вище визначалось, термін “дискурс” в лінгвістиці відносять до поняття “текст”, але на відміну від тексту, який як статистичний об’єкт і є результатом мовленевої діяльності, дискурс є динамічним процесом мовного спілкування., що відбувається в реальному часі.

Більша кількість вчених-дослідників поділяє комп’ютерний дискурс на жанри за інтерактивною формою: чати, форуми, блоги, відео конференції, електронна пошта, що не слід вважати цілісною структурою. Тому Інтернет є засіб для комунікації у суспільстві завдяки комп’ютерам.

Але, на мою думку, треба розуміти, що комп’ютерний Інтернет дискурс існує не тільки між користувачами мережі Інтернету, а й між особами та дискурсивним віртуальним інтернет світом, в якому існує своя мова та правила, яких слід дотримуватись при роботі з програмами в Інтернеті .Слід враховувати всі послуги інтернету при формуванні поняття “ комп’ютерний Інтернет дискурс”.

Невизначеність всіх важливих жанрів та неповний опис багаточисленних можливостей інтернету є одною із головних причин неправильних дефініцій життєво важливих ознак та функцій комп’ютерного Інтернет дискурсу.[1]

Не існує загально визначеного поняття дискурсу. Можливо з цієї причини цей термін отримав широку популярність, змінюючи стандартні уявлення щодо мовлення, тексту, мови, діалогу та стилю. Розглядаючи поняття “ комп’ютерний Інтернет дискурс” треба врахувати всі його особливості(інтернет послуги). Завдяки Інтернету сучасне суспільство має можливість для здійснення потрібного виду діяльності. На сьогодні простір комп’ютерного Інтернет дискурсу має наступні сфери: основні та пошукові, Основні представлені всесвітньою павутиною, електронною поштою. Пошукові системи дають змогу користуватися системами миттєвого обміну меседжами, онлайн іграми, дізнаватися новини.

При вивченні феномену дискурсу виникає питання щодо класифікації, типів та різновидів дискурсу. Найголовніший фактор визначення має

порівняння усного дискурсу умовному і навпаки, адже під час усного дискурсу відбувається акустичний канал передачі інформації, а при письмовому діє візуальний. В деяких випадках несхожість двох форм дискурсу(письмової та усної) вживання мови прирівнюють до відмінностей між дискурсом та текстом, що не є виправданим.

Дискурс має комплексний міждисциплінарний підхід, предмет якого вивчають філософія, лінгвістика, соціологія, семіотика і т. п. В загальному аспекті дискурс розуміють , як явище комплексного комунікативного характеру, що включає ряд інших немовних елементів, окрім свого основного тексту. До цих факторів відносять цілі мовців, вираження своїх думок, самооцінки та оцінювання, контекст дискурсу тощо. При всій подібності дискурсу з текстом існує певна відмінність даних понять. Текст розуміють як предмет, а дискурс розглядають як процес, якому притаманна чітко виражена незакінченість. Тим самим, говоримо тільки про часткову синхротаксичну, семантичну та прагматичну когерентність. Можно зробити висновок, що дискурс є текстом, що починає діяти в ту мить, коли його залучають в комунікаційний процес, при цьому він активно взаємодіє з контекстом. Характеристиками дискурсу є комунікативна ситуація, функції відповідно до змісту, також враховується часовий чинник, мета, результат, мотив, контекст та суть. Завдяки перерахованим чинникам існують декілька дискурсійних класифікацій. Сюди відносять первинну, вторинну, гіпотаксичну, паратаксичну, виперелжальну, одночасну, наступну, генералізувальну, самостійну, за контекстом, за текстом, за ситуацією, інтерактивну. Дискурс висвітлює ключову проблему філософії , обґрунтовуючи знання [5].

Не слід визначати поняття віртуального дискурсу, комп'ютерного дискурсу, електронного дискурсу, мережевого дискурсу, інтернет дискурсу рівноцінними. Дійсно, комп'ютерний та електронний дискурси вважаються синонімічними, які позначають текст завдяки електронним засобам(комп'ютерна техніка та мобільні гаджети) при спілкуванні. Інтернет дискурс

функціонує комунікативно в мережі Інтернет, мережевий дискурс застосовується при спілкуванні в глобальній мережі, подібно до його використання в інших мережах(локальні, корпоративні і т. п.). Таким чином, зазначаємо, що для даних типів дискурсу притаманно мати ознаку певного електронного зв'язку, що контролює комунікаційний простір.

Інтернет дискурс означає видозмінений засіб зв'язку і характерні для нього особливості, які виникли в наслідок віртуальності. На думку лінгвістів, віртуальний дискурс розуміється в вузчому ракурсі у порівнянні з комп'ютерним дискурсом. У комп'ютерному дискурсі передбачено комунікація людини не тільки в мережі Інтернет, а й у спілкування з комп'ютерними гаджетами. Крім того, комп'ютерний дискурс означає спілкування як в глобальній мережі, так і в локальних мережах. Ці фактори означають існування реальних користувачів при спілкуванні, чого не передбачено при віртуальному дискурсі, лише уявний партнер. Та з іншого ракурсу, віртуальний тип дискурсу розуміється значно ширше, ніж електронний, тому що для спілкування у віртуальному просторі використовується не лише Інтернет, а також різні засоби зв'язку, завдяки яким викликає ця реальність.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Карпенко М. Ю. Лінгвістичні особливості інтернет-дискурсу. Мова. 2016. No 26. URL: <https://doi.org/10.18524/2307-4558.2016.26.101364>
2. Мамалига А. .Лінгвокомунікативна проблематика тексту і розвиток сучасної лінгвістики [Електронний ресурс]. — Режим доступу: URL:<http://journlib.univ.Kiev.ua>. URL: <https://science.donnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites>
3. Ситник І. В. Дискурс в сучасній лінгвістиці. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Сер.: Філологія. 2020 № 46 том 2 URL: <https://science.lpnu.ua/terminology/all-volumes-and-issues/visnik-no-675-2010/tekst-i-diskurs-problemi-definiciy>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Світлана Клочко – студентка Сумського державного університету, спеціальність германські мови та літератури. Науковий керівник – Щигло Лариса Володимірівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології.

ГЕОРТОНИМ SVÁTEK / СВЯТО В ЧЕСЬКІЙ ЕТНОМОВНІЙ СВІДОМОСТІ

Олена КОЛЕСНІЧЕНКО (м. Дніпро, Україна)

Упродовж останніх десятиліть у сучасних ономастологів спостерігається тенденція до вивчення проблеми геортонімів як назв свят. Переважно лінгвісти зосереджують свою увагу на назвах товарних марок, комерційних підприємств, засобів масової інформації, міських об'єктів, урочистих заходів і творів мистецтва. Проте в сучасній чеській лінгвістиці обмежена кількість наукових праць, присвячених геортонімам, і взагалі відсутні дослідження, які б вивчали цей ономастичний пласт у порівняльному аспекті.

Сучасні лінгвістичні дослідження досі не дають чіткого і однозначного визначення терміну «геортонім». За широким підходом під геортонімами розуміють «власні назви будь-яких свят» [2, с. 7], тоді як вузьке трактування обмежує це поняття лише «назвами релігійних свят» [1, с. 39]. На нашу думку, така невизначеність пов'язана з відносно нечастим вивченням цієї теми як у зарубіжній, так і у вітчизняній лінгвістиці. Однак це не применшує значення низки ґрунтовних праць, які вже були представлені науковій спільноті з цього питання.

Дослідженням геортонімів з-поміж чеських науковців займалися Н. Баєрова, Г. Хілова, які розглядають назви деяких чеських свят з погляду їхнього походження та структури. У вітчизняній лінгвістиці серед ключових праць з дослідження геортонімів (назв свят) варто виділити розвідки

І. В. Бочарової та Т. О. Коробко, в яких здійснено лексико-семантичний аналіз назв свят, вивчено їхні лексичні та семантичні особливості, праці С. С. Єрмоленка, присвячені граматичному аналізу геортонімів та дослідженню їхнього міфологічного підґрунтя, роботи В. Ю. Неклесової, де запропоновано класифікацію назв свят за певними критеріями. Ці фундаментальні дослідження заклали основу для подальшого вивчення геортонімів як окремого розряду ономастичної лексики.

Виявлення смислового змісту концепту, що нас цікавить, передбачає проведення етимологічного, дефініційного (ступеневого) аналізу слів *svátek* / свято, дослідження синонімів і антонімів названих слів, а також паремій, що містять ці слова.

Ключове слово, що репрезентує цей концепт у чеській етномовній свідомості, - *svátek* походить від слова *svatý* «святий» (у споконвічному значенні *mohutný, silný* «могутній, сильний»), що, своєю чергою, походить від праслов'янської одиниці **svěť* [5, с. 594].

У словниках давньочеської мови слово *svátek* не фіксується, але при цьому відзначено похідні від нього слова (прикметник *svátkový* (*den svátkový*)/святковий (святковий день) та іменник *svátečník* (*kdo svěťí svátky*)/той, хто відзначає свята) [5,6]. Це нам дає змогу припустити, що слово *svátek* у давньочеській мові вживалося.

Слово *svátek* фіксується у словнику І. Юнгмана (XIX ст.), де воно отримує таке визначення: *swátek – den bohu, neb některému swatému poswěcený, a službám božjm oddaný [...]. Stálj swátkowé neb výročnj swátkowé [...]; nestálj, mēnitedlnj swátkowé [...]. Příkladnj swátkowé [...]. Welikonočnj swátky [...]. Welikonočnj swátek, t. hod božj [...]. Swátky wánočnj (w. WANOCE). Swatodušnj swátky [...]. Swátek božjho těla [...]. Swátek stanů židowských [...]. Swátek panny Marie [...]. Swátek třj králů [...]. - swátek = prázdniny / день присвячений Богу або святому і відданий служінню Богу [...]. Постійні (неперехідні) свята або річниці [...]; непостійні (перехідні) свята [...]. Свята з нагоди. [...]. Великдень. [...].*

Різдвяні свята. [...]. Свято Святого Духа. [...]. Свято Діви Марії. [...]. Свято Трьох царів. [...] – svátek – канікули [3, с. 386-387].

Ми знаходимо слово svátek також у багатьох тлумачних словниках ХХ століття [6,7]. У словнику чеської мови за редакцією П. Ваші та Ф. Травнічека слово svátek отримує таку дефініцію: 1) zasvěcený den, 2) přen. prázdný, volný den, 3) slavnostní den – jmeniny, narozeniny; Svátek práce / 1) день, присвячений комусь/чомусь, 2) перен. порожній, вільний день, 3) урочистий день – іменини, день народження, Свято праці [6, с.1439].

В академічному словнику чеської мови читаємо: svátek -státem n. církví stanoveny den, kdy se k oslavě n. památce něčeho nepracuje [...]; svátky pl. skupina takových dnů (vánoce, velikonoce, letnice) [...]; jmeniny [...]; slavnostní, vzácný, mimořádný den, okamžik [...] / державою або церквою затверджений день, коли через святкування або пам'ять чогось люди не працюють [...]; група таких днів (Різдвяні свята, Великдень, Трійця) [...]; іменини [...]; урочистий, рідкісний, винятковий день, момент [3, с. 911-912].

Етимологічний і дефініційний аналіз слова svátek дав змогу виокремити такі, представлені в чеській етномовній свідомості, семантичні ознаки досліджуваного концепту: 1) svatý (den)/святий (день); 2) den posvěcený (zasvěcený) bohu n. svatému; bohoslužba/день, присвячений Богові або святому; служба; 3) slavnostní den (věnovaný někomu, něčemu)/урочистий день (день, присвячений комусь, чомусь); 4) nepracovní den, prázdniny; prázdný, volný den/неробочий день, канікули; вільний (вихідний) день; 5) památka/пам'ять; 6) oslava/урочистість; 7) (církví, státem) stanoveny den/(церквою, державою) встановлений день; 8) jmeniny/ 'іменини'; 9) slavnostní, radostná událost /урочиста, радісна подія; 10) slavnostní, vzácný, mimořádný okamžik /урочистий, рідкісний, винятковий момент.

Отже, назви свят є іменами власними, оскільки вони позначають одиничні у своєму роді об'єкти-події. Основні функції цих найменувань –

номінативна, ідентифікуюча та диференціювальна, тобто всі основні функції власних імен.

Інтегральними ознаками концепту, репрезентованого словом *svátek* у чеській лінгвокультурі, є: часова визначеність; урочистість; пам'ять; подієвість; присвяченість; значущість, шанобливість; традиційність; обрядовість; релігійність; усталеність; відпочинок, неробочий день; колективність; радість; щастя, задоволення; рідкість, винятковість; успіх; веселощі, розвага; лінощі, неробство.

Геортоніми є частиною ономастичного поля, в якому утворюють своє поле. Різні назви одного свята, що відрізняються одна від одної своїм компонентним складом і дериваційною активністю, перебувають у різних частинах поля.

Утворення чеських геортонімів відбувається за двома мовними моделями: 1) день + родовий відмінок, 2) прикметник + день; чеські геортоніми виявляють словотворчу активність як у межах ономастичного поля, так і за його межами (геортоніми беруть участь у процесах трансонімізації та деонімізації); чеські, геортоніми утворюються на основі шести ономасіологічних ознак: вчинення дії; якість, важливість дня; час проведення свята; предмет сакрального життя; об'єкт шанування, дії; суб'єкт дії).

Структурні та семантичні особливості чеських геортонімів багато в чому зумовлюються впливом католицької церкви на чеську лінгвокультуру, а також міжкультурними зв'язками чехів з іншими європейськими народами.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Єрмоленко С. С. Граматика геортонімів у текстах календарних паремій. *Studia Linguistica*. Випуск 4. 2010. С. 39–46
2. Неклесова В. Ю. Когнітивна природа власних назв на позначення часу : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.15. Одеса, 2010. 20 с.
3. Balhar J. (ed.). *Český jazykový atlas 3*. Praha: Academia, 1999. 578 s. 4. Praha: Academia, 2002. 627 s. 5. Praha: Academia, 2005. 681 s.

4. Etymologický slovník jazyka českého a slovenského. Praha, 1957, 627 s.
5. Slovník česko-německý, 1834-39 (5 dílů) Praha, 1935.
6. Slovník Jazyka Českého. František Trávníček. Slovanské Nakladatelství. 1952. Praha. 1804 c.
7. Slovník nářečí českého jazyka. Brno: Dialektologické oddělení Ústavu pro jazyk český AV ČR, 2016. URL: <https://sncj.ujc.cas.cz>
8. Slovník spisovného jazyka českého / Zprac. lexikograf. kolektiv Ústavu pro jazyk český CSAV pod vedením B. Havránka. Praha, 1971. D. 1-2.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Колесніченко – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри мовознавства та слов'янських мов Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ ДДПУ.

РОМАН К. ІШІГУРО «NEVER LET ME GO»

З ТОЧКИ ЗОРУ ІНТЕРМЕДІАЛЬНОСТІ: МУЗИКА ТА ЖИВОПИС

Сергій КОМАРОВ (м. Дніпро, Україна)

Центральними аспектами художнього світу книг лауреата Нобелівської премії, британського письменника Кадзуо Ішігуро (народ. 1954 р.) є питання морально-етичного характеру, часто пов'язані з історичним контекстом ХХ століття (історіографічний ракурс особливо яскраво виявляється у ранніх романах, які виконані в реалістичній естетиці: «A Pale View of Hills», 1982; «An Artist of the Floating World», 1986; «The Remains of the Day», 1989) та/або з притчовою спрямованістю (зрілі твори, які вже напряду демонструють постмодерністську поетику, установку на гру – з різними жанрами та стилями, різноманітну інтертекстуальність: «The Unconsoled», 1995; «When We Were Orphans», 2000; «Never Let Me Go», 2005; «The Buried Giant», 2015).

Однією з важливих, і також постійних, характеристик творів автора, є інтермедіальність. У творчості К. Ішігуро заявляє про себе зв'язок з різними

видами мистецтва. Передусім, це музика. Музичний інтертекст і образність знаходить особливо показове втілення у романах «A Pale View of Hills», «The Unconsoled», «Never Let Me Go», збірці оповідань «Nocturnes: Five Stories of Music and Nightfall» (2009). На кореляціях з живописом та архітектурою побудовані романи «An Artist of the Floating World» і «The Buried Giant».

Дія одного з найвідоміших романів К. Ішігуро – «Не відпускай мене» («Never Let Me Go») – відбувається в альтернативній реальності Великої Британії другої половини ХХ століття, де людей клонують для створення живих донорів органів для трансплантації. Існування клонів уможливило основну зміну, яка відбулася в світі роману письменника. В ньому більше не помирають від хвороб, а тривалість життя зростає до понад сотні років. Оповідь ведеться від імені 28-річної Кеті, яка згадує своє життя, починаючи з дитячих років. У першій частині твору описується дитинство Кеті та її друзів Томмі та Рут, яке вони провели в закритій школі Гейлшем. Велику увагу в освіті дітей-клонів приділено заняттям мистецтвом. Дію другої частини перенесено в Котеджі, де молоді люди знайомляться із зовнішнім світом. У третій зображено доросле життя героїв, пов'язане з виконанням їх «призначення»: Кеті стає опікункою, а Томмі та Рут – донорами.

Вже назва роману «Never Let Me Go» є виявом музичної інтермедіальності твору. Вона співпадає з назвою пісні американської співачки Джуді Бріджвотер. Дослідники екфразису (опис предмету мистецтва в літературному тексті) пропонують різні типології цього прийому, його виявів за різними підходами. Одна з них – за наявністю чи відсутністю твору в реальній історії мистецтва: міметичний (атрибутований) та неміметичний (неатрибутований, вигаданий). У романі К. Ішігуро ми маємо справу з міметичним екфразисом. Дівчинка Кеті слухає касету Джуді Бріджвотер, яку вона купила на так званій «Розпродажі» (на цих «розпродажах», що є важливою частиною школярського життя, за жетони, які учні дістають за хороші оцінки та поведінку, вони можуть купити собі різні дрібнички). Ось як автор представляє

цю пісню через сприйняття своєю героїнею Кеті: «... It's slow and late night and American, and there's a bit that keeps coming round when Judy sings: "Never let me go ... Oh baby, baby ... Never let me go..."» [1]. І далі розкривається фантазія дівчинки, яка слухає пісню: «... And what I'd imagine was a woman who'd been told she couldn't have babies, who'd really, really wanted them all her life. Then there's a sort of miracle and she has a baby, and she holds this baby very close to her and walks around singing: "Baby, never let me go ..." partly because she's so happy, but also because she's so afraid something will happen, that the baby will get ill or be taken away from her. Even at the time, I realised this couldn't be right, that this interpretation didn't fit with the rest of the lyrics. But that wasn't an issue with me. The song was about what I said» [1].

Назву роману можна інтерпретувати по-різному. Це, перш за все, туга за материнською турботою та любов'ю, якої ці діти позбавлені. Кеті слухає, уявляючи, як заколисує дитину, якої у неї ніколи не буде. Тому це і бажання самим відчувати, як це і що це таке – бути батьками, бажання піклуватися про інших. Читачеві відкривається й інший бік можливого перекладу назви: «не відпускай мене» перетворюється на «не дай мені піти». Мета існування клонів – не дати піти іншим – «звичайним» людям. Але їх багатий внутрішній світ, реальність взаємного кохання, широкий спектр почуттів, які вони не просто відчують, а й здатні оформити у творчість, виступають вираженням примарної надії на те, що можна не дати піти собі самим. У клонів виявляється цілком людське бажання – не йти, не помирати якомога довше.

В поетиці роману важливу роль відведено живописній інтермедіальності. Томмі, друг Кеті, який став і її справжнім коханням, в дитинстві не відчуває ніякої схильності до творчості. На уроках образотворчого мистецтва він, зокрема, демонструє відсутність здібностей малювати, що викликає постійні насмішки з боку однолітків. Подорослішавши, Томмі поступово відкриває у собі творчі здібності, якраз у царині живопису. Він ділиться своєю таємницею з Кеті.

Спочатку він на словах описує подрузі тварин, яких зображує на малюнках: «The thing is, I'm doing them really small. Tiny. ...If you make them tiny, and you have to because the pages are only about this big, then everything changes. It's like they come to life by themselves. Then you have to draw in all these different details for them. You have to think about how they'd protect themselves, how they'd reach things» [1]. Вже потім, через деякий час після цієї розмови, юнак показує свої малюнки: «...I was taken aback at how densely detailed each one was. In fact, it took a moment to see they were animals at all. The first impression was like one you'd get if you took the back off a radio set: tiny canals, weaving tendons, miniature screws and wheels were all drawn with obsessive precision, and only when you held the page away could you see it was some kind of armadillo, say, or a bird» [1]. Малюнки відрізнялися від того, якими героїня їх собі уявляла раніше. Але враження, яке вони справили на Кеті, корелює з тим, що вкладав в них Томмі під час створення. Це зайвий раз акцентує душевну близькість героїв.

В іншому епізоді, дія якого відбувається через декілька років, К. Ішігуро конкретизує об'єкти зображеного на малюнках, занурюється у творчу лабораторію митця, розкриває його задум. «...he showed me three separate sketches of a kind of frog – except with a long tail as though a part of it had stayed a tadpole. At least, that's what it looked like when you held it away from you. Close up, each sketch was a mass of minute detail» [1], –згадує Кеті. І далі: «“These two I did thinking they were made of metal,” he said. “See, everything's got shiny surfaces. But this one here, I thought I'd try making him rubbery. You see? Almost blobby. I want to do a proper version now, a really good one, but I can't decide» [1]. У романі відтворюється складний спектр почуттів і думок героїні, які були викликані саме цим малюнком – «короля жаб». Вони зводяться, зрештою, до її враження, що роботи Томмі втратили свіжість, вони здавалися їй «вимученими», немов копії. Кеті доходить загального висновку, що «...we were doing all of this too late; that there'd once been a time for it, but we'd let that go by, and there was

something ridiculous, reprehensible even, about the way we were now thinking and planning» [1]. Так демонструється мотив цінності часу та важливості кожної дії в швидкоплинному людському житті.

Отже, музична та живописна образність, інтермедіальні зв'язки (в тексті книги важливу роль відіграє і кінематографічний дискурс – цей аспект поетики твору заслуговує на окрему розвідку) мають визначну роль у розумінні проблематики й образної системи роману К. Ішігуро «Never Let Me Go».

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ishiguro K. Never Let Me Go. Faber and Faber, 2010. 304 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Сергій Комаров – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри світової літератури Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ ДДПУ.

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ПРИЙОМІВ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Тетяна КОНДРАТЬЄВА, Людмила БАБІЙ (Тернопіль, Україна)

Суспільні та політичні виклики сьогодення диктують необхідність змінювати педагогічні та методичні підходи у викладанні іноземних мов. У науковому дискурсі все більшої популярності набирає формула «Maslow before Bloom», суть якої полягає в тому, що ефективне навчання є можливим за умови, коли забезпечені базові особистісні потреби учнів, а саме: фізіологічні потреби (їжа, сон, одяг, житло тощо), потреби безпеки (здоров'я, захист, робота), почуття приналежності до інших (любов, дружба), самооцінка та самоповага, і, нарешті, бажання самореалізації [4]. Така позиція суголосна із гіпотезою афективного фільтру Стівена Крашена, який стверджує, що емоційні та психологічні бар'єри перешкоджають ефективному засвоєнню матеріалу [3]. Відтак, завдання вчителя – створити такі умови навчання, які зводили б до

мінімуму афективні фільтри і допомогти учням зосередитися на когнітивних процесах, описаних у таксономії Блума [4].

Чималої популярності серед педагогів набуває соціально-емоційне навчання, адже саме принципи цього підходу підкреслюють необхідність формування компетентностей, які дозволять учням зрозуміти себе та своє місце у суспільстві, а відтак сфокусуватися на опануванні мови [5].

Соціальне та емоційне навчання (SEL) є невід'ємною частиною освіти та розвитку людини. SEL — це процес, за допомогою якого всі молоді люди та дорослі набувають і застосовують знання, навички та ставлення, щоб розвивати здорову ідентичність, керувати емоціями та досягати особистих і колективних цілей, відчувати та виявляти емпатію до інших, встановлювати та підтримувати стосунки підтримки та робити відповідальні та дбайливі рішення [2].

Детальну інформацію та опис 5 основних компетентностей, формування яких є метою соціально-емоційного навчання, а саме: самоусвідомлення, самоуправління, усвідомлення соціуму, побудова стосунків, відповідальне прийняття рішень, містить ресурс CASEL [1]. Розглянемо їх детальніше.

Перша компетентність, *самоусвідомлення*, визначається, як здатність точно розпізнавати власні емоції, думки та цінності та те, як вони впливають на поведінку. Здатність точно оцінювати свої сильні сторони та обмеження з обґрунтованим почуттям впевненості, оптимізму та «настрою на зростання».

Саморегуляція окреслюється як здатність успішно регулювати свої емоції, думки та поведінку в різних ситуаціях — ефективно керувати стресом, контролювати імпульси та мотивувати себе. Здатність ставити особисті та академічні цілі та працювати над ними.

Соціальна усвідомленість – це здатність сприймати перспективу та співчувати іншим, у тому числі тим, хто має різне походження та культуру. Здатність розуміти соціальні та етичні норми поведінки та розпізнавати ресурси та підтримку сім'ї, школи та громади.

Наступна ключова компетентність – це *здатність встановлювати та підтримувати здорові та дієві стосунки* з різними людьми та групами. Здатність ефективно спілкуватися, добре слухати, співпрацювати з іншими, протистояти неадекватному соціальному тиску, конструктивно вирішувати конфлікти, шукати та пропонувати допомогу, коли це необхідно.

І, нарешті, *здатність робити конструктивний вибір* щодо особистої поведінки та соціальних взаємодій на основі етичних стандартів, проблем безпеки та соціальних норм. Реалістична оцінка наслідків різних вчинків, врахування власного благополуччя та благополуччя інших.

Формування цих компетентностей відбувається шляхом побудови динаміки аудиторної роботи. Певні способи взаємодії між учнями, а також форми роботи дозволяють розвивати соціально-емоційну сферу. Особливо важливо пам'ятати про групові та парні види роботи, використовувати сторітелінг, включати контент, який спонукатиме учнів до рефлексії над питаннями саморозвитку та самоусвідомлення. Важливо використовувати рольові ігри та симуляції.

Учитель повинен бути готовим толерувати помилки та часто практикувати методи самооцінки учнів, аби надавати їм більше упевненості у власних досягненнях. Важливо знижувати афективні фільтри, створюючи дружню та сприятливу для роботи атмосферу на заняттях. Звичні способи вітання, знайомі жести та дії створюють відчуття безпеки та захищеності, тому варто дотримуватися «рутини» класу.

Надайте «меню» для уроків, тобто різні способи виконання того самого завдання або ряду завдань на конкретному етапі уроку. Це дозволить учням критично оцінювати свій рівень, самостійно приймати рішення і в той же час розвивати «мислення зростання». Запропонуйте рольові ігри, дискусії, під час яких можна варіювати ролі учнів (керівник проти підлеглого і навпаки) і в такий спосіб надавати кожному учневі можливість переживати різноманітний

соціально-рольовий досвід. Ефективним методом є встановлювати політику класу, правила, протоколи та виховувати почуття групи.

Практикуйте взаємонавчання, групову роботу та участь учителя у виконанні завдань. Залучайте учнів до процесу відбору навчального матеріалу, адже це дасть їм відчуття контролю над процесом навчання, підвищить віру у себе та мотивацію. Компетентність у побудові стосунків з іншими ефективно розвивається під час роботи в парах чи у групах, через рольові ігри, виконання спільних проектів, а також через різноманітні вправи для тимбілдінгу.

Отже, запропоновані види діяльності мають на меті засобами іноземної мови мають на меті розвивати соціально-емоційні компетентності учнів, що дозволить їм ефективно справлятися із життєвими викликами у майбутньому.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. <https://casel.org/>
2. <https://schoolguide.casel.org/what-is-sel/what-is-sel>
3. Krashen Stephen D, Principles and Practice in Second Language Acquisition /[https://www.sdkrashen.com/content/books/principles and practice.pdf](https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf). – P.30.
4. Pearlman Brayan, Maslow Before Bloom: Basic Human Needs Before Academics, 2020. 142 p.
5. Pentón Herrera, L. J., & Martínez-Alba, G. Social-emotional learning in the English language classroom: Fostering growth, self-care, and independence. TESOL International Association, 2021. 127 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Тетяна Кондратьєва – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Людмила Бабій – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

СПЕЦИФІКА ЕТИКЕТНИХ ФОРМУЛ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Олена КОРОЛЬОВА (м. Дніпро, Україна)

Мова, будучи універсальним засобом передачі інформації про природу та про всі сторони життя людини і людського суспільства, а також про саму себе, є відображенням культури суспільства людей, які нею розмовляють. Своєрідність практичної діяльності кожної нації обумовлює своєрідність її соціальних норм, культурних традицій, менталітету, самосвідомості; ті ж самі явища дійсності або поняття можуть по-різному осмислюватися різними народами, що знаходить відображення у специфіці найменувань понять та явищ [2].

Мовленнєвий етикет зобов'язує мовців використовувати певні формули у відповідності до ситуації спілкування. Під час опрацювання різноманітних випадків мовленнєвої дії та дослідження норм спілкування англійців, було виявлено, що англійському етикетному мовленню притаманні три основні особливості: ввічливість, некатегоричність і прагнення до формальності. Роздивимося кожну з цих особливостей.

Ввічливість. Британські й американські батьки завжди кажуть своїм дітям, що «please» – це чарівне слово, яке треба вживати якомога частіше. Вони також звикли казати «thank you» чи «thanks», коли їм щось дали, або зробили для що-небудь. Найбільш уживані нейтральні форми подяки: *Thank you. Yes, please. No, thank you.*

«Excuse me» являє собою загальноприйняту формулу при звертанні до незнайомої людини з проханням пояснити, як пройти чи проїхати куди-небудь, дати роз'яснення щодо якого-небудь питання: *Excuse me, which is the way to the theatre from here?* Цей вираз також звичайно вживається, якщо ви хочете пройти до виходу в автобусі, метро чи на своє місце в театрі. У контексті запропонованої ситуації «Pardon me» є одночасно і ввічливою формою звертання, і вибачення за турбування, яке ви можете заподіяти [2].

Вибачення випереджає прохання, що вимагає від імені, до якого воно звернене, деякого зусилля чи якої-небудь дії (відкрити вікно, закрити двері, переставити речі, тощо). Наприклад, *I'm sorry to trouble you, but can/could you move up a bit?* Але вищесказане не виключає використання даної конструкції як звертання з проханням типу: *I'm sorry to trouble you, but can you tell me the time?*

Засобом привертання уваги може бути ввічливе питання. Модальні дієслова *Can/Could* однаково вживані в контексті даної ситуації, однак *Could* звучить більш чемно і шанобливо, тому що має на увазі і не висловлену вголос фразу «якщо це вас не обтяжить». *Excuse me, can/could you tell me ... (please)? Excuse me, do you happen to know...? Please... Would you ... (please)? Would you mind ... (please)? Can/Could you tell me ... (please)?*

Варто звернути увагу на те, що в англійській мові вираження подяки звичайно ставиться наприкінці відповідної репліки. *I'm fine, thank you. Fine, thanks.* Відповідна репліка може бути зустрічним запитанням, що починається зі сполучника «а» (and): *And how are you? And you? And how are things with you?*

Виходячи ненадовго обирають одне з висловлень: *I am not saying goodbye. I'll be seeing you. See you (later, some time, etc.).* Прощанню може передувати вибачення за витрачений час: *Sorry to have kept you so long. I'm afraid I've detained you so long. I do hope you don't mind. Well, I musn't keep you any/much longer, etc.*

Дуже поширені звороти з прикметником «вдячний»: *I'm grateful to you. I'm grateful, obliged, indebted you for.* Існують також численні вирази посиленої подяки: *Thank you ever so much/ from the bottom of my heart. Thanks a lot/ awfully.*

Прохання найбільш часто оформлюється за допомогою наказового способу дієслів і слова “please” : *Give.../Do.../Bring... Please give me.../ Would you please give me...* Прохання стилістично-підвищене і найбільш ввічливе полягає у виразах: *Could you possibly give me/let me have..., please? Would you kindly/please give me...?*

Некатегоричність. Британці ніколи не скажуть людині прямо в обличчя все, що вони думають з приводу неприємної справи, вони намагаються уникати прямолінійних звинувачень чи скарг, приховуючи свої почуття за ввічливими і м'якими фразами типу: *I'm sorry, I don't like to complain, but ... , I don't want to make a fuss (about it), but..., I don't want to make a mountain out of a molehill, but..., I don't want to make a song and dance about it, but...* Ці висловлювання вживаються, коли покупець скаржиться на товар або сервіс, і вони це роблять ніби вибачаючись: *Sorry, but that radio is terribly loud. Could you turn it down a bit? Do you think you could shut the window? It's getting rather cold in here.*

Відмовляючись або не погоджуючись, англійці також дуже м'яко та тактовно спочатку погодяться з вами, а потім висловлять свою точку зору: *I agree with you up to a point/in a sense/in a way but... I see what you mean, but..., That may be true, but..., I am afraid you are mistaken.* Відмова що-небудь зробити також не є категоричною: *I'm afraid it's impossible/I can't allow/permit this. Sorry, but you can't..., Sorry, it can't be done.*

Прагнення до формальності, консерватизму. Англійський мовний етикет передбачає поздоровлення з нагоди одруження, перемоги в спортивних змаганнях і інших сімейних чи особистих приводів.

Щойно зустрівшись, англійці звичайно питають "How do you do?", що являє собою форму ввічливості, це просто формальність, яка не вимагає іншої відповіді, ніж "OK", "Thank you. Everything is good". Даний вислів – формальне привітання, по суті цей вислів не є питанням і не вимагає докладної відповіді про стан здоров'я, справи, тощо [3].

Отже, сукупність усіх можливих етикетних формул утворює систему мовленнєвого етикету кожної нації, який обслуговує весь комунікативний акт – від початку до завершення. Різноманітним є і набір висловлювань, якими користуються в тій чи іншій етикетній ситуації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Коробка Г. Характеристика і типи англомовних етикетних жартів // Вісник Львівського університету. Серія іноземні мови. Львів: Львів. нац. ун-т ім. І. Франка, 2016. Вип. 23.С. 32-40.
2. Сущенко І. Навчання дебатів: Збірка матеріалів для керівників дебатних клубів та вчителів, які навчають дебатів і дискусій. Київ, 2003.
3. Watts, R. J., Ide, S., & Ehlich, K. Politeness in language: Studies in its history, theory and practice. De Gruyter Mouton, 2005. 404 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Корольова – старший викладач кафедри англійської філології та перекладу факультету соціальної та мовної комунікації Горлівського інституту іноземних мов Донбаського державного педагогічного університету.

КОГНІТИВНИЙ ЕТАП АНАЛІЗУ ОНОМАСІОЛОГІЧНОЇ СТРУКТУРИ ОДИНИЦЬ НА ПОЗНАЧЕННЯ АГРЕСІЇ

Олена КРУТЬ (м. Дніпро, Україна)

На сучасному етапі розвитку лінгвістичної науки на попередній план висуваються питання вивчення когнітивних (О.П. Воробйова, С.І. Потапенко, О.О. Селіванова, І.С. Шевченко, R. Jackendoff) та комунікативних процесів у мові та мовленні (Н.К. Кравченко, І.С. Шевченко, R. Jackendoff), виявлення результатів пізнання навколишньої дійсності [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Останні ґрунтуються на засадах теорії номінації та здобутках у визначенні ономасіологічної структури [4], що спрямовано на ключові проблеми когнітивно-дискурсивної лінгвістичної парадигми [1; 2; 5]. Виокремлення спільних та відмінних рис структурування ономасіологічної структури в англійській та українській мовах свідчить про відповідність розвідкам сучасної когнітивної ономасіології і теорії номінації [4].

Метою цієї роботи є розглянути основні етапи когнітивного аналізу

ономасіологічної структури одиниць на позначення агресії.

Когнітивний етап аналізу спрямований на реконструкцію мотиваційної бази одиниць вторинної номінації на позначення агресії за допомогою фреймового моделювання структури знань про позначуване і реконструкцію глибинної пропозитивної структури із визначенням предикатно-актантної рамки і семантичних ролей.

Дослідження ономасіологічної структури одиниць вторинної номінації проводиться у три етапи: 1) встановлення ролі конотації у формуванні ономасіологічної структури одиниць вторинної номінації; 2) визначення базових доменів та структур фрейму, які завершують формування семантики слова на позначення агресії; 3) вивчення ролі контексту у змісті похідних та складних слів.

Встановлено, що породження нового значення слова відбувається за допомогою конотації як елемента національно-культурної специфіки мови. Семантика одиниць вторинної номінації на позначення агресії формується асоціаціями, які надаються предикатом, з негативною оцінкою модусу та асоціаціями, що закладено в ознаковій зоні зовнішньо-розрізнявальної ознаки, з доменами ТВАРИННИЙ СВІТ (англ. *doggish*; укр. *вовч-ий*), КОЛІР (англ. *black-hearted* = «злий, жорстокий», укр. *темн-ий*) та зони базисів із доменами ТВАРИННИЙ СВІТ (англ. *jail-bird* = «закорінілий злочинець»), ВІЙСКОВА СПРАВА (англ. *smoking-gun* = «незаперечний доказ»), ТІЛО (англ. *hard-head* = «махінатор»). Похідні та складні слова, семантика яких формується завдяки асоціаціям з іменами інших доменів, підлягають процесам метафоризації та метонімізації, ідентифікація яких є основою матричного моделювання ОС ОВН. Асоціації з іменами інших доменів сприяють процесам метафоризації та метонімізації та ідентифікуються у матричній моделі.

Універсальна структура пропозиції фрейму одиниць вторинної номінації репрезентується його предикатно-актантними рамками на когнітивному етапі дослідження. Основні мотивуючі ознаки тернарної моделі (ознаки зовнішнього

вигляду, якісні ознаки) реалізуються у доменах як результат відображення фрагментів ситуацій агресивної діяльності людини, що закладено в семантиці *нового значення слова*.

Вся агресивна діяльність людини та окремі фрагменти дійсності, що зафіксовано у семантиці одиниць вторинної номінації на позначення агресії, описується у світлі теорії семантичної граматики. Окремі *глибинні відмінки*, так і їхні комбінаторики, що беруть участь у репрезентації світу дійсності та взаємовідношень між його окремими фрагментами, виявляють у концептуальній мережі, що поєднує предметний, акціональний, компаративний та посесивний фрейми. Базиси похідних та складних слів охоплюють інформацію про те, що ХТОСЬ є суб'єктом агресії, ХТОСЬ / ЩОСЬ підлягає дії агресії, у той час, коли ознаки одиниць на позначення агресії містять вказівки про те, ДЕ, КОЛИ, ЯК та ЧОМУ відбувається ця дія, ЩО використовує діяч до досягнення своєї агресивної, руйнівної мети тощо. Такі характерні особливості одиниць вторинної номінації на позначення агресії реалізуються у пропозиції та експлікуються у структурі відповідного фрейму, семантичне наповнювання якого здійснюється у термінах таких глибинних відмінків: *агенс, пацієнс, результатив* – типові для зони базису, у той час, як *локатив, об'єктив, експерієнцер, компаратив, засіб, квалітатив, квантитатив* – характерні для ознакової зони.

Значення одиниць на позначення агресії розширюється у контексті та актуалізуються його основні компоненти. Так, негативний компонент значення стає позитивним залежно від контексту, фіксується дублювання мотивуючої бази тощо.

Таким чином, когнітивний етап аналізу є завершуючим у формуванні значення слова та необхідним до дослідження слова у дискурсі мов, що досліджуються.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Воробйова О. П. Концептологія в Україні: здобутки, проблеми, прорахунки. Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Філологія, 14(2), 2011. С. 53-64.
2. Кравченко Н. К. Дискурс и дикурс-анализ: краткая энциклопедия. Киев: «Интерсервис», 2017. 288 с.
3. Потапенко С. І. Вступ до когнітивної лінгвістики. Ніжин: НДУ імені Миколи Гоголя, 2013. 132 с.
4. Селиванова Е. А. Когнитивная ономазиология. Київ: Издательство Укр. Фитосоциоцентр, 2000. 247 с.
5. Шевченко І. С. Когнітивно-прагматичні дослідження дискурсу. Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен / Ред. І. С. Шевченко. Харків: Константа, 2005. С. 105-117.
6. Jakendoff. R. Patterns in the mind: Language and human nature. New York: Basic Books, 1995. 257 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Круть – кандидат філологічних наук, завідувач кафедри англійської філології та перекладу Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

КРОСКУЛЬТУРНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПРОБЛЕМА АКУЛЬТУРАЦІЇ

Віолета НЕЧИПОРЕНКО (м. Вінниця, Україна)

З кінця 30-х років ХХ ст. увагу західних дослідників привертає проблема психологічної адаптації до нового культурного середовища. Вперше термін «аккультурація» вживають антропологи R. Redfield, P. Linton, M. Herskovits, які і сформулювали його класичне визначення: «Аккультурація – це феномен, що виникає в результаті безпосереднього тривалого контакту груп людей із різними культурами, що виражається в зміні патернів оригінальної культури

однієї або обох груп» [цит. за 4: 310]. У вітчизняній етнічній та кроскультурній психології під акультурацією розуміють процес взаємовпливу людей з різними культурами між собою, а також результат цього впливу. Необхідно наголосити, що у наведеній дефініції акцентовано не на випадковому, короткочасному контакті між двома певними культурами, а на довготривалій, сталій, безпосередній взаємодії. Крім того, йдеться і про помітні результати такої взаємодії: зміна культурних і психологічних феноменів серед людей, які перебувають у контакті.

За О. Селівановою, процес акультурації поділяється на наступні етапи:

- 1) нульова фаза як підготовча (збір інформації про культуру іншого народу, перше знайомство з мовою);
- 2) фаза вживання в культуру (вороже ставлення до культури й мови, порушення уявлення про ідентичність, утрата орієнтації в соціокультурному просторі);
- 3) адаптивна фаза (деяке примирення з чужою культурою шляхом пошуку спільного з власною культурою або припустимого для себе);
- 4) етап рівноваги, що здебільшого триває два роки при перебуванні в чужій країні (зменшення міри критики чужої культури, прагнення створити об'єктивну думку);
- 5) остання фаза (повернення додому й адаптація до своєї культури, порівняння культур і вражень) [5: 298].

Говорячи про модель акультурації, варто зазначити, що її традиційно розглядають як одновимірну та двовимірну акультурацію. І. Тарасюк пояснює це тим, що спочатку акультураційні процеси розглядали винятково з позиції пристосування переселенців до нового соціокультурного оточення і у фокусі уваги перебував лише перебіг та особливості їхньої акультурації, а згодом такі дослідження доповнено зворотним науковим поглядом на ситуацію: учені описували зміни, що відбувалися в домінантних етнічних групах [6: 20]. Двовимірна акультураційна модель – це логічне продовження першої

(одновимірної). Найбільш відома модель акультурації іммігрантів, яку запропонував канадський науковець Дж. Беррі [7]. Провівши ґрунтовні дослідження в цьому напрямі, Дж. Беррі запропонував власну концепцію міжкультурної взаємодії та відповідно акультураційних стратегій. Згідно з цією теорією процес входження в нову культуру пов'язаний із двома основними проблемами, які має вирішувати мігрант: підтримка та збереження власної культури та бажання участі в нових міжкультурних контактах. З огляду на варіанти та комбінацію відповідей на ці запитання, Дж. Беррі виокремив чотири стратегії акультурації: асиміляція, сепарація / сегрегація, маргіналізація та інтеграція.

Поділяємо думку І. Тарасюк про існування чинників, які впливають на вибір стратегії акультурації, а саме:

- загальна панівна перевага на користь певної акультураційної стратегії;
- національний контекст;
- вибір на користь тієї стратегії, що найбільше влаштовує особистість та корисна в досягненні особистісних цілей;
- схвалення / заборона з боку панівної групи [6: 23].

Будь-яка взаємодія людини з новою, але при цьому «чужою» для неї культурою супроводжується своєрідним процесом входження у дану культуру, який для різних людей (у різних ситуаціях контакту з культурою) є більш або менш болісним, але завжди з певними наслідками. Окрім отримання нових знань, досвіду, духовного збагачення, нерідко спостерігається неприйняття нової культури, що може спровокувати появу різних проблем і стресів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Данилюк І., Курапов А., Ягіяєв І. Етнокультурна психологія: історія та сучасність: монографія. К.: АртЕк, 2019. 432 с.
2. Селіванова О. О. Основи теорії мовної комунікації: підручник. Черкаси: Видавництво Чабаненко Ю.А., 2011. 350 с.

3. Тарасюк І. В. Стратегії акультурації мігрантів у контексті міжкультурної взаємодії. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал*. Острог: Видавництво НаУОА, 2021. № 13. С. 20 – 24.
4. Berry J. W. Acculturation: Living Successfully in Two Cultures. *International Journal of Intercultural Relations*. 2005. No. 29. P. 697 – 712.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Віолета Нечипоренко – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземної філології та перекладу Вінницького торговельно-економічного інституту Державного торговельно-економічного університету.

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СТИЛЬ АРТУРА КОНАНА ДОЙЛА

Юлія ОНИЩЕНКО (м. Дніпро, Україна)

Художній стиль є найбагатшим і найскладнішим із функціональних різновидів, поєднуючи елементи інших [1: 118–119]. Причому кожен письменник має свій унікальний стиль письма, за яким можна впізнати його твори. Мовні засоби та прийоми, які автор використовує у своїх текстах, відображають його світогляд та особистість, а також формують його художнє мовлення [2: 163].

Лінгвісти досліджували різні аспекти індивідуального стилю письменників, такі як: загальна інтерпретація індивідуального стилю (В. Жуковська, В. Волощук, С. Бибик, Л. Коткова), специфіка індивідуальних стилів окремих письменників (В. Литвин, Є. Гончарова) та лінгвальні й літературознавчі особливості творів письменників (І. Сидоренко, Д. Ашурова). Загалом ідіостиль – система індивідуальних мовних засобів автора в певного період, що формується під впливом соціальних, територіальних, професійних та психофізіологічних факторів [2: 165]. Однак однозначного тлумачення терміну «індивідуальний стиль» немає.

Мета нашої роботи – проаналізувати авторський стиль Артура Конана Дойла на прикладі творів про Шерлока Голмса. Сер Артур Конан Дойл – шотландський лікар, поет, прозаїк і новеліст XVIII століття, який здобув всесвітню славу завдяки створенню легендарного образу Шерлока Голмса. Вже перші повісті про славетного детектива – «Етюд у багряних тонах», «Знак чотирьох» і «Собака Баскервілів» – явно демонструють дуже виразну стилістичну схожість, хоча вони абсолютно різні щодо сюжету. Дослідники відзначають унікальність та високий ступінь реалізму, які характеризують головний образ. К. Сміт зазначив, що суспільство перетворило Голмса на ікону детектива з майже безмежними можливостями та «[у] Шерлокові є щось більш грандіозне, ніж просто герой цікавих оповідань» [4: 6].

Важливим елементом авторського стилю А. К. Дойла є вплив того часу, коли жив і творив письменник. Усі історії про Шерлока Голмса відтворюють культуру вікторіанської епохи. Наприклад, у повісті «Мідяні буки» є такі деталі вікторіанського суспільства, як роль гувернанток та вимоги до жінок. Крім того, наприкінці XIX століття в Лондоні сталося перенаселення, а як результат – бідність, що спричинило появу злочинних районів, збочених місць і людей. Це також було відображено у творах, зокрема в повісті «Етюд у багряних тонах», де антагоністом був представник нижчого класу. Однак стиль письма Артура Конана Дойла здається сучасним. Порівнюючи з мовою сучасників письменника, мова Дойла відзначається певною побутовістю, оскільки його твори були для широкої аудиторії. Проте стиль Дойла не є елементарним. Він використовує декілька літературних прийомів одночасно, навіть в одному реченні: *“The building was of grey, lichen-blotched stone, with a high central portion and two curving wings, like the claws of a crab, thrown out on each side”* [3: 219]. Цей опис не лише створює передчуття, але й натякає на зловісний характер подій, що розгортаються. Також важливою рисою стилю Конана Дойла є використання широкого спектра прикметників для надання читачеві великої кількості деталей, за допомогою яких можна відчутися поряд з

героями. Він докладно описує середовище, персонажів і події, створюючи виразні образи. Наприклад, опис помешкання головних героїв: *“They consisted of a couple of comfortable bed-rooms and a single large airy sitting-room, cheerfully furnished, and illuminated by two broad windows”* [3: 10].

Кожне оповідання про Шерлока Голмса, як і багато інших творів Дойла, написане в лінійному стилі, від першої особи, з погляду доктора Джона Ватсона, компаньйона пана Голмса. Він як персонаж-оповідач використовує багато деталей, щоб передати відчуття, що виникають: *“I confess at these words a shudder passed through me. There was a thrill in the doctor's voice which showed that he was himself deeply moved by that which he told us. Holmes leaned forward in his excitement and his eyes had the hard, dry glitter which shot from them when he was keenly interested”*[3: 590]. Причому кожна історія розповідається в минулому часі, створюючи напругу та очікування, а Ватсон розкриває обмежену кількість деталей, що дозволяє читачеві співпереживати героям і очікувати «великого відкриття» наприкінці оповіді. А. К. Дойл регулярно використовує образи, метафори та аналогії в усіх своїх творах. Наприклад, у оповіданні «Пістрява стрічка» Голмс порівнює лиходія доктора Ройлотта з *swamp adder* – «болотяною гадюкою». Ця метафора викликає в уяві образ отруйної змії, яка ховається в тіні, підкреслюючи небезпеку й зловмисність персонажа. Також письменник вміло використовує літературні засоби, щоб викликати жах і відчуття змови. Наприклад, у «Собаці Баскервілів» автор використовує прийом передчуття, щоб створити атмосферу наближення небезпеки: *“Over the green squares of the fields and the low curve of a wood there rose in the distance a gray, melancholy hill, with a strange jagged summit, dim and vague in the distance, like some fantastic landscape in a dream”* [3: 605]. Крім того, детективи Конана Дойла вирізняються своєю увагою до криміналістичних деталей. Так, у оповіданні «Будівничий з Норвуда» Шерлок Голмс досліджує сліди на місці злочину, аналізує ґрунт і відбитки взуття, щоб визначити особу злочинця.

Отже, Артур Конан Дойл – це новаторський письменник, відомий своїм унікальним стилем та використанням різноманітних літературних прийомів і технік. Його твори про Шерлока Голмса вражають багатством метафор, яскравими описами, захопливими конфліктами й тонкими передчуттями, що робить їх жанрово винятковими. Тож інтерес читачів до цих детективних творів залишається незмінно високим.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кухаренко В. А. Практикум з стилістики англійської мови: підручник. Вінниця: Нова Книга, 2000. 160 с.
2. Мартинчук К. Р. Індивідуально авторський стиль письменника літературознавчий та лінгвістичний аспекти. *Сучасні філологічні дослідження та навчання іноземної мови в контексті міжкультурної комунікації: збірник студентських наукових робіт (XV)*. 2022. С. 163–168.
3. Doyle A. C. The Complete Sherlock Holmes. URL: <https://sherlock-holm.es/stories/pdf/a4/1-sided/scan.pdf> (дата звернення: 17.03.2024).
4. Smajic S. *Ghost-Seers, Detectives, and Spiritualists*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 261 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Юлія Онищенко – бакалавр філології, магістрантка факультету соціальної та мовної комунікації Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

**ДО ПИТАННЯ ПРО СИСТЕМУ ПОГЛЯДІВ НА ПОНЯТТЯ
«ДИСКУРС» В ІСТОРИЧНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ ТА НОВІТНІХ НАУКОВИХ
ПАРАДИГМАХ**

Віра ОСИПЕНКО (м. Дніпро, Україна)

Одним із головних аспектів новітніх парадигм мовознавства стало поєднання різних наукових дисциплін, що дозволяє розглядати дискурс як складну соціокультурну категорію. У такому контексті, наукові дослідження дискурсу включають підходи з антропології, соціології, психології та культурології. Дискурс – складна категорія в лінгвістиці яка описує мовні практики та соціальну взаємодію між учасниками комунікації. У сучасній лінгвістиці XXI століття, уявлення про дискурс зазнало значних змін, що відображається у підходах до дослідження цього поняття, які можна відслідкувати через різні етапи та парадигми у мовознавстві.

Розуміння парадигми як особливого формату наукових досліджень (системи поглядів) стало панівним у філософії науки після опублікування у 1962 році роботи Т. Куна, де вчений визначає наукову парадигму як таку, що поєднує членів наукової спільноти і, навпаки, наукове співтовариство складається з дослідників, які визнають певну парадигму. Як правило, парадигма фіксується в підручниках, працях вчених та їх поглядах на коло проблем та методів їх вирішення у тій чи іншій галузі науки, науковій школі [4].

На перетині XX – XXI ст. термін «парадигма» міцно закріпився в методології мовознавства, оскільки поняття парадигми видається зручним засобом окреслити певні концептуальні моменти за зовнішньою різноманітністю підходів, способом виявити подібні характеристики, виділити основні лінії розвитку науки в досліджуваний період, виділити головні тенденції в динаміці. У новітніх парадигмах мовознавства дискурс розуміється як центральний аспект людського життя, що формує соціальну та культурну

ідентичність. Дискурсивні практики досліджуються як складна соціальна конструкція, що передбачає поєднання різних методів та наукових підходів.

За твердженням О. О. Селіванової, мовознавча наука впродовж свого історичного розвитку пройшла різні наукові парадигми. Слід відзначити, що для кожної з них був притаманний певний хронологічний період: одна парадигма змінювала іншу, вони доповнювали одна одну, надаючи змогу одержувати більш ґрунтовні результати [6]. Зупинимося на понятті дискурсу з точки зору **трьох актуальних парадигм на сьогодні**, а саме структуралістської (системно-структурної), та антропоцентричної (комунікативно-функціональної та когнітивно-дискурсивної).

Згідно **структуралістської** теорії, що зосереджена на вивченні лінгвістичних ознак і структури дискурсу, поняття тексту та дискурсу не розрізняються. В рамках структуралізму активно розвиватиметься новий напрямок – лінгвістика тексту. Питання дослідження дискурсу з позиції структуралістської теорії, окремі аспекти його функціонування стали об'єктом наукових пошуків багатьох дослідників, зокрема В. Я. Проппа, О. М. Пешковського, І. Р. Гальперіна, Г. Г. Інфантової та ін.

З точки зору **комунікативно-функціональної парадигми** дискурс визначається як складна єдність мовленнєвої форми, значення та дії, які можна найкраще охарактеризувати як комунікативну подію або комунікативний акт. Комунікативний (функціональний) підхід визначає дискурс як вербальне спілкування (мова, функціонування мови), або як діалог чи бесіду, тобто тип діалогічного висловлювання. В межах комунікативного підходу термін «дискурс» трактується як особлива знакова структура, яку роблять дискурсом її учасники, а саме суб'єкт, об'єкт, місце та час.

Питання дослідження дискурсу з позиції **когнітивно-дискурсивної** лінгвістики, окремі аспекти його функціонування стали також об'єктом наукових пошуків для багатьох вчених (Ф. С. Бацевич, Е. Бенвеніст, І. М. Борисова, А. Вежбицька, Н. Л. Волкогон, О. А. Земська, К. Я. Кусько,

О. В. Падучева, О. О. Селіванова, К. С. Серажим, О. Б. Сиротиніна, Н. І. Сукаленко, Г. М. Яворська та ін.) та фокусуються на пізнавальних процесах та ментальних моделях, які впливають на розуміння та продукування дискурсу. Вивчаються когнітивні структури, концепти та ментальні репрезентації, що лежать в основі дискурсивних практик. Поняття сучасного дискурсу охоплює не тільки мовну систему, всі форми мовленнєвої діяльності, а й позамовні чинники, без яких неможливе будь-яке спілкування. Враховуючи позицію низки дослідників, можна стверджувати, що дискурсивна діалогічність текстів у когнітивно-дискурсивній парадигмі виходить з позицій комунікативності тексту, а будь-яке висловлювання за своєю природою є імпліцитно діалогічним (М. М. Бахтін, А. Р. Балаян та ін.) [5]. Дискурс – термін, що об'єднує всі види використання мови, єдність таких явищ як процесу мовної комунікації та тексту. Дискурс можна вивчати і як процес, що протікає у часі, і як структурний об'єкт. Досліджуване поняття об'єднує різні знакові коди (мовні, просодичні, невербальні та інші) в єдину комунікаційну систему, на вивчення якої спрямовані дослідження, що знаходяться у руслі даної парадигми. Когнітивна парадигма та когнітивна лінгвістика також є новим, сучасним етапом розвитку мовознавства [7: 55-60].

Необхідно зазначити, що такий науковий напрям як когнітивна лінгвістика ще не остаточно сформувався якщо говорити про термінологічний апарат і власний предмет дослідження. Як вважає В. С. Лі, проблематика когнітивної лінгвістики настільки різноманітна, що складно виділити конкретно одну проблему яку б можна було вважати центральною. Когнітивна лінгвістика об'єднує численні течії, що займаються своїми конкретними завданнями та одночасно перетинаються з іншими лінгвістичними напрямками. Важливо зазначити, що найбільший зв'язок проявляється у спільності проблематики когнітивної лінгвістики та психолінгвістики, оскільки когнітивна лінгвістика розглядає мовлення як елемент, що репрезентується у свідомості людини.

Так, в 90-і рр. ХХ ст. структурно-орієнтована парадигма змінюється новою парадигмою – антропоцентричною. В антропоцентричній парадигмі сучасного мовознавства виділяються **чотири основних програми досліджень**, з яких формуються певні підходи до аналізу мовного матеріалу [1: 273-278], [2: 5-10], [3]. Можна стверджувати, що у рамках кожної із програм характеризуються одиниці дискурсу та встановлюється ієрархія. Перша, екзистенційна програма передбачає вивчення сукупності психічних механізмів породження та розуміння мовлення і зберігання мови у свідомості, які забезпечують процес мовленнєвої діяльності людини. Друга, пізнавальна програма досліджень відображає співвідношення когнітивної, соціологічної та культурологічної спрямованості лінгвістичних студій. Третя, ідентифікаційна програма пов'язана з дослідженням мовної особистості. Четверта, комунікативна програма – з оглядом комунікативного простору людської спільноти.

З точки зору **етапів дослідження** в антропоцентричній парадигмі, перший етап можна пов'язати з появою структуралізму в середині ХХ століття. У цей період, дискурс був розглянутий як послідовність однозначних лінгвістичних одиниць, аналіз яких міг розкрити природу мови та мовних структур. У цей період із дискурсом пов'язуються такі поняття, як акт мовлення та виявлення семантичної структури тексту. Другий етап дослідження дискурсу пов'язаний з розвитком соціолінгвістики та етнолінгвістики. На цьому етапі, основним інтересом було вивчення соціальної функції мови та роль дискурсу у формуванні та репрезентації суспільства. Науковці приділяли увагу вивченню соціокультурних аспектів дискурсу, таких як взаємодія мовних груп, політичний та ідейний вплив дискурсу Третій етап дослідження дискурсу пов'язаний з розвитком критичного дискурсивного аналізу. На цьому етапі, основними питаннями стали вивчення та критика владного характеру дискурсу, виявлення позицій та ідеологічних схем у текстах, аналіз асиметрії у взаємодії дискурсивних груп.

Отже, актуальність дослідження дискурсу у новітніх парадигмах полягає в його внеску в розуміння мови, соціокультурного контексту та впливу мови на соціальні відносини. Вивчення характеристик дискурсу сприяє розвитку мовознавства та відкриває нові можливості для подальших досліджень.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андрейчук Н. І. Антропоцентрична парадигма сучасної лінгвістики: ідеологія і програми досліджень. Лінгвістичні студії: Збірник наукових праць. Вип. 17. Укл.: А. Загнітко (наук. ред.) та ін. Донецьк: ДонНУ, 2008. С. 273 – 278.
2. Андрейчук Н. І. Одиниці дискурсу у різних програмах мовознавчих досліджень. Науковий вісник ДДПУ імені І. Франка. Серія «Філологічні науки». Мовознавство. № 1, 2014. С. 5–10.
3. Андрейчук Н. І. Семіотика лінгвокультурного простору Англії кінця XV – початку XVII століття: монографія. Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2011. 280 с.
4. Кун Т. Структура наукових революцій. Київ: Port-Royal, 2001. 228 с.
5. Науменко Л., Сергієнко Т. Когнітивно-дискурсивна парадигма діалогу. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Євразії. Збірник наукових праць. VII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція. Переяслав-Хмельницький, 2013. 348 с.*
6. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підруч. Полтава: Довкілля-К, 2008. 716 с.
7. Синиця І. А. Діалогічність у науковому тексті. Мовознавство. 2004, № 2–3. С. 55–60.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Віра Осипенко – викладач кафедри германської філології Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «ДДПУ», аспірант кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «ДДПУ».

**ФУНКЦІОНУВАННЯ ТРАНСФОРМОВАНИХ
ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ
(НА ПРИКЛАДІ СТОРІНКИ ФЕЙСБУКУ О. ЗАБУЖКО)**

Людмила ОСТРОВСЬКА (м. Миколаїв, Україна)

У сучасних реаліях українського суспільства дедалі більшої ваги в медіакомунікації набувають соціальні мережі. Оскільки виразною ознакою дискурсу соціальних мереж є експресивність, то вважаємо актуальним простежити функціонування в ньому фразеологічних одиниць (ФО) як таких, що, окрім відтворюваності, структурно-семантичної цілісності, характеризуються виразними емоційністю та експресивністю, а отже, стають маркованими засобами дискурсу соціальних мереж.

Аналіз дописів сторінки фейсбуку О. Забужко свідчить про широке використання в текстах її дописів ФО, при цьому близько третини проаналізованих 130 ФО із 40 дописів О. Забужко за період з 10 березня 2024 року до 27 листопада 2023 року мають трансформований характер.

Мета тез – установити моделі трансформованих ФО і з'ясувати їхнє функційне навантаження в дописах О. Забужко на сторінці фейсбуку.

В українській лінгвістиці функціонування фразеологізмів у медіадискурсі активно досліджує Д. Сизонов, зокрема він вирізняє поняття медійного фразеологізму як певної мовної універсалії, спираючись на потенціал фразеологічної одиниці впливати на адресата та «маніпулювати його свідомістю» [1: 74]. Вербальна писемна частина тексту інтернет-дискурсу, за спостереженнями Д. Крістала, має ознаки наближення до усного, проте позбавленого просодичних (ритміко-інтонаційних) і кінетичних (міміка, жести) невербальних засобів, відсутність яких мовець намагається компенсувати графічними засобами, емотиконами [2: 47– 48], через що, на нашу думку, зростає й роль експресивних мовних засобів, зокрема й трансформованих ФО.

Трансформовані ФО в дописах О. Забужко переважно утворюються:

1) додаванням структурно-семантичних компонентів до кодифікованої ФО, пор.: *Перевернеться (перевернувся б) у труні – ‘про обурення, гнів (із згадкою про померлого, причетного до предмета мови)’* (<https://sum.in.ua/s/perevertatysja>) / *Ігнатій Лойола, либонь, давно в труні перевернувсь зо сти́ду* (допис від 10.03.24). Компонент причинової семантики *зо сти́ду* й згадка засновника Єзуїтського ордену Ігнатія Лойоли підсилює виражений ФО емоційний стан обурення мовця, а також містить різко негативну оцінку мовця заклику Папи Римського до українців «мати мужність підняти білий прапор» як негідний для очільника католицької церкви та єзуїта, що, безумовно, має викликати подібну оцінку дій Папи й в адресата допису;

2) заміною структурно-семантичних компонентів кодифікованої ФО іншими, пор.: *Лопатою горнути (гребти, загібати) що – ‘дуже багато чого-небудь’* (<https://sum.in.ua/s/lopata>) / *Ось ця [новина], наприклад, скільки можу судити – практично не обговорювалась (зате перепостів невідомих експертів про те, як мивсіумр’ом, коли Трамп знову стане президентом, – **хоч ополоником гребти!**)* (допис від 08.12.23). Трансформована ФО із компонент *ополоником* загалом зберігає лексичне значення кодифікованої, проте, окрім цього, з’являється конотація незадовільної оцінки мовцем роботи журналістів і власне вказується на мету такої діяльності, адже *ополоником загібати* – це, по суті, їсти, що в контексті допису сприймається як працювати, не докладаючи особливих зусиль;

3) контамінацією кодифікованих ФО і заміною структурно-семантичних компонентів іншими: *А про «два Майдани» любить казати Москва, ігноруючи наш перший, 1990-го р., який і дав ім’я тодішній «площі Жовтневої Революції», і пояснення такій вибірковій сліпоті просте як двері: в тому першому Майдані Москва не брала жодної участі, **ані кігтика не вмочила**, він заскочив її зненацька, як грім з ясного неба, – а в чому росіяни не беруть участі, того для них не існує, що ж тут незрозумілого?* (допис від 18.11.23). Виділена ФО постає як результат контамінації двох кодифікованих ФО *Умочити руки* – те

саме, що *Нагріти руки* *Нагрівати* (*нагріти*) *руки* – ‘нечесно, незаконно наживатися’ (<https://sum.in.ua/s/naghriваты>) і *Запускати* (*запустити*) *пазури в що*; *Простягати* (*простягти*) *пазури* – ‘завдавати кому-небудь болю, страждань, намагаючись підкорити собі, своєму впливові’ (<https://sum.in.ua/s/pazur>). Контамінована ФО, по-перше, посилює категоричність твердження мовця щодо неучасті Москви в громадсько-політичному житті України в 1990-му році, а по-друге, вказує на характер і наміри такої можливої участі. Заміна структурно-семантичного компонента *пазурі* на *кігтик*, на нашу думку, підкреслює ставлення мовця до таких намірів як лицемірних і цинічних. Загалом ця трансформована ФО стає засобом вираження концептуального змісту, важливого для мовця, на когнітивному рівні.

Отже, трансформовані ФО в дописах О. Забужко на сторінці фейсбуку найчастіше постають внаслідок заміни чи додавання структурно-семантичного компонента кодифікованої ФО або шляхом контамінації кодифікованих ФО. Трансформовані ФО в дописах О. Забужко виконують роль актуалізаторів сприйняття адресата, оскільки мають посилений експресивний характер порівняно з кодифікованими ФО, при цьому виражають оцінку, емоційний стан мовця, справляють емоційний вплив на адресата, відтворюють концептуальний зміст повідомлення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сизонов Д. Ю. Медійний фразеологізм в контексті мовної картини світу. Лінгвістичні дослідження: Зб. наук. праць ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. 2018. Вип. 47. С. 72–77.
2. Crystal D. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 272 p.
3. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970–980). Режим доступу: <https://sum.in.ua/>

ДЖЕРЕЛО ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

Oksana Zabuzhko (Оксана Забужко) <https://www.facebook.com/oksana.zabuzhko>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Людмила Островська – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української філології та міжкультурної комунікації Чорноморського національного університету імені Петра Могили.

ДОСЛІДЖЕННЯ ГРАМАТИЧНОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ В УСНІЙ ТА ПИСЕМНІЙ МОВЛЕННЄВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Олександр ПІСКУНОВ (м. Слов'янськ, Україна)

Аналіз наукової літератури з проблеми багатомовності дозволяє виділити два основні підходи до вивчення англійської мови: лінгвістичний та психолінгвістичний. Дослідження вчених у напрямку психолінгвістичних особливостей навчання показують, що неодмінним результатом багатомовності є інтерференція, тобто явище, яке виникає в результаті контакту мовних систем у свідомості учня під час актуалізації та сприйняття ними іншомовного мовлення і може відбуватися на всіх мовних рівнях. Неминучість виникнення інтерференції пояснюється закономірностями психофізичної діяльності людського мозку та особливостями функціонування його ментальної сфери в процесах породження та когнітивного сприйняття мовлення[1; 2]. Сьогодні багато дослідників відзначають як позитивний, так і негативний вплив мов одна на одну. Явище, що відображає позитивний вплив однієї мови на іншу, лінгвісти визначають як перенесення. В. І. Карабан [5] виділяє деякі відмінності між інтерференцією та перенесенням. Інтерференція спостерігається лише в тих випадках, коли взаємний вплив мов призводить до відповідного порушення норми. Це відбувається тоді, коли системи контактуючих мов мають часткові або повні відмінності. На думку дослідників, сучасне розуміння інтерференції походить з психології, де цим явищем називають випадки, коли у виконанні

відповідної операції на основі деяких навичок людини, за допомогою яких проводиться інша аналогічна операція, беруть участь також інші навички. Близьке споріднення контактних мов є вирішальним фактором інтерференції. Крім того, граматична інтерференція виникає тоді, коли встановлені правила вибору, узгодження та розміщення, необхідні зміни в граматичних одиницях рідної мови або раніше вивченої застосовуються до тих же елементів іноземної мови, що призводить до порушення відповідних норм. З огляду на ці обставини, розуміння механізму цього явища робить питання належного дослідження як синтаксичної, так і морфологічної інтерференції дуже актуальним [1]. Як правило, типова помилка визначається в перерозподілі значень між формами іноземної мови, що вивчається, під впливом первинної структури рідної мови, що призводить до зміни співвідношення між площиною вираження і площиною змісту в іноземній мові. Деякі дослідники підкреслювали той факт, що інтерференція відбувається несвідомо, за аналогією з мовою оригіналу, і це призводить до різного роду помилок [4: 104–110]. Водночас на граматичному рівні інтерференція відбувається переважно несвідомо. Граматична інтерференція визначається як зміни в граматичних формах, моделях, зв'язках і функціях, які відбуваються в результаті мовленнєвих контактів. Спираючись на узагальнений досвід багатьох науковців, явище граматичної інтерференції у процесі навчання англійської мови слід розглядати як переважно неусвідомлене, що відображає процес неконтрольованого спотворення учнем правил словосполучення, узгодження, вибору та вживання відповідних граматичних одиниць під впливом системи рідної мови. За своєю суттю граматична інтерференція є прихованим внутрішнім механізмом взаємодії відповідних мов (рідної та іноземної, що вивчається), які перебувають у певній взаємодії негативні наслідки при навчанні іноземної мови, зокрема англійської. У сучасній дидактиці іноземної мови навчальна інтерференція розглядається окремим методичним принципом [3]. Він зумовлює деякі підходи та засоби навчання. Теоретичне обґрунтування

інтерференції пояснюється через теорію контактів і теорії білінгвізму. Комунікація між двома мовними системами є причиною інтерференції, яка є об'єктом дослідження психолінгвістики та лінгвістики. З точки зору психолінгвістики, це негативне перенесення мовних звичок і навичок з рідної мови або з іноземної мови на іншу іноземну мову. З лінгвістичної точки зору, інтерференція – це взаємодія або зміна мовних структур і структурних елементів. Вона виглядає як відхилення від лінгвістичних норм в усній та письмовій мові. Білінгвізм має різний характер. Залежно від предмета, що розглядається, розрізняють два види інтерференції – міжмовна та внутрішньомовна, і два типи за формою – імпліцитна та експліцитна. Внутрішньомовна інтерференція виникає, коли учні роблять помилки під впливом вже набутих мовних знань і сформованих звичок в іноземній мові. При імпліцитній інтерференції учні не роблять помилок, тому що уникають використання граматичних та лексичних труднощів, конструюючи фрази без них. Таким чином, немає ніяких помилок, але мова стає простішою і біднішою і втрачає свою експресивність. Об'єктом імпліцитної інтерференції є лексичні поняття та граматичні форми, які не мають еквівалентів у рідній мові [5; 6; 7; 8]. Внутрішньомовна та імпліцитна інтерференція є більш рідкісною порівняно з міжмовною. Граматична інтерференція стосується змін у структурі та структурних елементів в іноземній мові. Вона спричинена семантичними та формальними подібностями та відмінностями між системою рідної та іноземної мови [1].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Волошок І. Ю. Типологія помилок в усному англійському мовленні студентів-філологів. *Наукові праці. Педагогіка Випуск 234. Том 246.* Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. П. Могили, 2014. 144 с.
2. Жлуктенко Ю. О. Мовні контакти. Київ, 1966.
3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 1999. 320 с.

4. Bocharova S. P. Study of interference phenomena in the process of teaching English. *Bulletin of KhSU*, Kharkov, 2001. P. 62–68
5. Karaban V. I. Prevention of Interference of the Source Language in Translation: A Study Guide. M.: New book, 2003. 208 p
6. Kaweera C. Writing error: A review of interlingual and intralingual interference in EFL context. *English Language Teaching*, 6, 2013. PP. 9–18
7. Keshavarz M. D. Contrastive Analysis and Error Analysis. Tehran: Rahnama Press. 1999.
8. Keshavarz M. D. Error Analysis and Contrastive Analysis. Error Analysis in Translation. 2003

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олександр Піскунов – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

ДЕРИВАЦІЯ У ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ ШВЕЙЦАРІЇ

Надія ПОТРЕБА (м. Дніпро, Україна)

У розвитку лексики французької мови Швейцарії у XX-XXI століттях існують дві протилежні тенденції: динамічне зникнення з ужитку певного пласта лексики, з одного боку, а з іншого – зростання активності процесів утворення нових лексичних одиниць, які словник «Dictionnaire suisse romand» [3; 4] називає «автономними утвореннями» або «інноваціями».

Лексичні одиниці, які поширені на території французької частини Швейцарії, і такі що утворені на основі коренів або слів французької мови Франції, становлять понад половину від усіх особливостей лексики швейцарського варіанта французької мови [2: 71]. Сам по собі процес утворення нових лексичних одиниць у французькій мові Швейцарії був

описаний у роботі Manno G. La dynamique interne propre au français régional de Suisse romande: réflexions théoriques autour d'un facteur sous-estimé [1].

Для утворення нових одиниць використовуються ті самі типи деривації та формальні елементи (суфікси та префікси), що й у французькій мові Франції, тому не можна говорити про типово швейцарську деривацію, а лише про деякі особливості та тенденції, що властиві процесу словотворення у французькій мові Швейцарії [1].

Можна виокремити такі особливості словотворення у французькій мові Швейцарії:

- переважання суфіксальних дериватів, серед найпродуктивніших суфіксів: -on, -et/-ette, -er/-ère, -ier/-ière/-ée;

- утворення нових одиниць не від слів або коренів сучасної французької мови Франції, а від слів старофранцузької мови, різноманітних діалектів і патуа.

Префіксація та суфіксація є найчастішими способами утворення нових одиниць.

Серед префіксів можна виокремити такі:

dé-: *décantonalisation* n. < *cantonalisation* (операція, за допомогою якої державний інститут втрачає свій кантональний статус, щоб стати публічно-правовим або приватним утворенням);

demi-: *demi-canton* n. < *canton* (державно-територіальна одиниця, отримана в результаті поділу одного кантону на два);

inter-: *intercantonal* adj. < *cantonal* (характерний або такий, що належить до кількох кантонів);

mi-: *mi-blanc* n. < *blanc* (білий хліб із певним вмістом висівок);

é- *ébriquer* < *briquer* (розбивати).

Словотворчі суфікси набагато численніші префіксів.

Суфікс -age вельми повторюваний у французькій мові Швейцарії й часто використовується там, де у французькій Франції вжито суфікси -ment і -ation [1], наприклад,

l'affranchissage (d'une lettre) < affranchir (оплата поштовими марками (листа));

le plantage (замість plantation) < planter (посадка).

Серед інших суфіксів, що часто зустрічаються, можна відзначити:

-ée: brantée n. < brante (вміст дерев'яного ящика для перенесення винограду на спині);

-ade: bouchoyade n. < bouchoyer (м'ясо та відходи нещодавно забитої свині);

-ard, arde: chiard adj. < chier (боягузливий, боязкий);

-et, -ette: cuisinette n. < cuisine (частина кімнати, що виконує функцію кухні);

-ier, -ière: couratier n. < courater (людина, що шукає любовних пригод);

-ine: abricotine n. < bricot (горілка на основі абрикосів);

-isme: cantonalisme n. < cantonal (поведінка, що сприяє незалежності кантонів від центральної влади);

-on: brûlon n. < bruler (підгоріла частина страви);

-ion, -ionne: gâtion n. < gâter (розпещена, зіпсована дитина);

-eur, -euse (у значенні діяча): chambreur n. < chamberer (людина, що знімає кімнату в приватному будинку);

-eur, -euse (у значенні інструменту): déménageuse n. < déménager (вантажівка, що використовується під час переїзду).

Як приклад префіксально-суфіксального способу можна назвати imperdable n. < perdre (англійська шпилька).

Отже, наведений список словотвірних суфіксів і префіксів не є повним, оскільки подібні приклади новоутворень у французькій мові Швейцарії доволі

численні, що свідчить про досить високу активність цього словотворення у французькій мові Швейцарії.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Manno G. La dynamique interne propre au français régional de Suisse romande: réflexions théoriques autour d'un facteur sous-estimé // Le français parlé dans le domaine francoprovençal. Neuchâtel. 2002.
2. Thibault A. Le traitement des emprunts dans le dictionnaire Suisse romand: aperçus théoriques et méthodologiques // Contacts de langues et identités culturelles, perspectives lexicographiques. Actes des quatrième journées scientifiques du réseau «Études du français en francophonie», Québec, Presses de l'Université Laval, 2000. P. 69-84.
3. Thibault A., Knecht P. Dictionnaire suisse romand. Particularités lexicales du français contemporain. Nouvelle édition revue et augmentée. Genève: Zoé, 2004. 885 p.
4. Thibault A., Knecht P. Dictionnaire suisse romand. Particularités lexicales du français contemporain. Nouvelle édition revue et augmentée. Genève: Zoé, 2012. 896 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Надія Потреба – кандидат філологічних наук, доцент кафедри французької та іспанської мов Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

ПОНЯТТЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ, КРИТЕРІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Крістіна РАССОХА (м. Дніпро, Україна)

Психологічна безпека та психологічне благополуччя особистості є важливими аспектами психології, які впливають на якість життя і успішність

людини в сучасному світі [1]. Психологічна безпека визначається як стан психіки людини, коли вона відчуває себе захищеною і безпечною в своєму житті та навколишньому середовищі. Це важливий аспект забезпечення здоров'я та гармонії у психічному вимірі, який може бути досягнутим через стабільність взаємин з навколишніми людьми, самооцінку, уміння вирішувати конфлікти, відчувати підтримку та розуміння.

Актуальність даної теми визначається сучасними викликами в галузі освіти та психології. У світі, де стрес, депресія та тривога стають все поширенішими проблемами, розуміння психологічної безпеки та благополуччя стає ключовим для розвитку здорової особистості.

Звернення уваги на психологічну безпеку освітнього середовища є надзвичайно важливим у контексті підтримки психічного здоров'я учнів та педагогічного персоналу. Розробка критеріїв психологічної безпеки сприяє створенню сприятливого середовища, де кожен може почувати себе захищеним та підтриманим.

Отже, розгляд цієї теми актуальний у сучасному світі, де психічне здоров'я стає пріоритетом, а здорове психологічне середовище у навчальних закладах сприяє успішному розвитку та самореалізації кожної особистості.

Мета дослідження полягає в розкритті та розумінні важливості психологічної безпеки та благополуччя для розвитку особистості в умовах освітнього середовища.

Конкретні цілі дослідження можуть включати:

- Вивчення понять психологічної безпеки та психологічного благополуччя.
- Аналіз критеріїв психологічної безпеки освітнього середовища.
- Оцінка впливу психологічної безпеки на навчальний процес та психічне здоров'я учасників освітнього процесу.
- Розробка рекомендацій щодо покращення психологічного клімату в навчальних закладах.

Мета дослідження полягає у поглибленому розумінні психологічних аспектів особистісного розвитку та створенні сприятливих умов для забезпечення психологічної безпеки в освітньому середовищі.

Критерії психологічної безпеки освітнього середовища включають в себе низку аспектів, що забезпечують психічний комфорт та безпеку учасників освітнього процесу [2]. Перший критерій – це підтримка позитивного інтерактивного середовища, де кожна особа відчуває важливість та підтримку від оточуючих. Другим критерієм є наявність професійного підходу до вирішення психологічних проблем учасників освітнього процесу, що дозволяє ефективно допомагати в усуненні конфліктів та стресових ситуацій. Третій критерій – це розвиток позитивних емоцій та самооцінки учасників освітнього середовища, що сприяє формуванню позитивної самоідентифікації та підвищенню самоповаги. Наступним критерієм є належне ставлення до індивідуальних особливостей кожної особистості та забезпечення її особистісного розвитку.

Зрештою, важливим критерієм психологічної безпеки освітнього середовища є належна увага до психічного здоров'я учасників навчального процесу, яка дозволяє вчасно реагувати на емоційний стрес та надавати необхідну психологічну підтримку.

Отже, психологічна безпека та психологічне благополуччя особистості є ключовими аспектами для досягнення гармонії та щастя в житті людини. Критерії психологічної безпеки освітнього середовища допомагають забезпечити психічний комфорт та розвиток учасників освітнього процесу, сприяючи їхньому успішному та задоволеному життю.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Паламарчук, І. О. Забезпечення психологічної безпеки особистості в освітньому просторі . *Вісник Запорізького державного університету*. 2016. № 4(30). С. 98–104.

2. Струс, Т. В. Психологічне благополуччя особистості: основні аспекти та шляхи підвищення. *Психологічний часопис*. 2019. Т. 15, № 1. С. 27–32.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Крістіна Рассоха – магістрантка Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

ЕМОТИОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ АКТУАЛІЗАЦІЇ МОВНИХ ОДИНИЦЬ (НА МАТЕРІАЛІ КІНОСТРІЧКИ Ж. ЛАФОССА «РОДИННИЙ БЮДЖЕТ»)

Олена СЕМЕНОВА (м. Дніпро, Україна)

Сьогодні в межах когнітивної парадигми інтенсивно розробляється лінгвістика емоцій. Вивчення емоційності усного мовлення пов'язане з відбиттям внутрішнього світу людини, його емоційним станом під час комунікації. Емоційний стан часто пов'язаний із суб'єктивним ставленням людини до світу, який його оточує. Цікавими видаються вербальні й невербальні аспекти передачі емоцій. Під час комунікації людина реагує на вербальний та невербальний компонент свого співрозмовника. Якщо виникає емоційний компонент, це призводить до певної реакції. Емоційні реакції мають вербальні (емоційна лексика, емоційний синтаксис, емоційні інтонаційні контури та емоційні просодичні компоненти) та невербальні прояви (жести, міміка, пантоміміка).

Матеріалом дослідження виступили діалоги кінострічки Ж. Лафосса «Родинний бюджет», де Марія та Борис мали все для щастя: дві доньки, улюблену роботу та затишний будинок. Але після п'ятнадцяти років спільного життя, вони вирішують розлучитися. Розподіл майна виявився досить складним завданням для них, оскільки будинок був придбаний на гроші батьків Марії, а Борис весь час намагався його облаштувати. І до того ж у Бориса не має постійної роботи, а гроші які він отримує на підробітках, він програє в покер, і як результат знайти собі інше житло він не має можливості. Репліки двох

основних героїв містять емоційні компоненти на лексичному на синтаксичному рівні, оскільки завершення стосунків не означає, що можна просто піти один від одного, тим паче що п'ятнадцять років герої будували спільне життя.

Синтаксична структура французького висловлювання характеризується сталою моделлю – прямий порядок слів. Відхилення від цього шаблону пояснюється тим, що в розмовному стилі спостерігаються емоційні висловлювання, бажання підкреслити слово/думку, наголосити на важливому моменті, привернути увагу адресата. Одними з індикаторів емоційного синтаксису вважають актуалізацію, сегментацію та парцеляцію. Беручи до уваги думку відомих романістів А. Жеральда, який вперше звернувся до розмовних елементів літературного твору та Марселя Коена – описав функціонування синтаксично залежних частин речення (*parcelles*) [1, 2, 3, 4, 5], а також українських вчених Загнітка А.П., Федонюк В.Є., Чернушенко Н.М., вважаємо вищезазначені індикатори емотиологічними засобами актуалізації мовних одиниць. Виділення однорідних членів у вигляді парцелята є експресивним засобом акцентуації важливої частини висловлювання, як наслідок відбувається її актуалізація. Парцелят має особливий інтонаційний контур, відмінний від основної частини висловлювання. Парцельовані конструкції застосовують повтор базової конструкції, що надає більше емоційності та експресивності:

Boris: *Mademoiselle la princesse, tu mets tout ça au fond de ton petit crâne.*

Marie: *Et toi, t'avais rien.*

Boris: *Tu les aurais fait où, toi, tes travaux dans un appartement que tu n'avais pas?*

Marie: *La princesse, elle t'a bien nourri, hein!* [6]

Як свідчить проаналізований матеріал, для реплік головних героїв характерним є контактне розташування парцелята відповідно до базової конструкції. Парцельований підмет найчастіше представлений іменником та займенником або займенником і займенником, тобто моделлю із двома

виокремленими елементами. А, вживання експресивної лексики підсилює емоційний компонент синтаксичної конструкції:

Marie: C'est parce que je *bosse*, j'économise, je ne *claque* pas tout ce que j'ai.

...

Boris: Mademoiselle la princesse, tu mets tout ça au fond de ton petit *crâne*...
Oui, tu économises *sur mon dos*... parce que tu m'as toujours traité comme ton *larbin*.
... Tous les gens qui sont nés avec du *pognon* pensent exactement comme toi. ...
C'est faux que tu gagnes du *pognon*? [6]

Перспективним вбачаємо розробку дисципліни вільного вибору студентів з проблем синтаксичної семантики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Загнітко А.П. Сучасна українська літературна мова. Синтаксис простого ускладненого і складного речення. Донецьк: Вид-во ДонНУ. 1994. 204 с.
2. Федонюк В.Є. Парцеляція як засіб організації прозового тексту (на матеріалі чеської мови). *Слов'янський збірник*. Вип. III. Одеса: Одеський держ. ун-т. 1998. С. 111–114.
3. Чернушенко Н.М. Парцеляція як засіб експресивного синтаксису української художньої літератури другої половини ХХ століття. *Лінгвістичні дослідження*: Зб. наук. праць ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. 2013. Вип. 35. С. 128–135.
4. Cohen M. Grammaire et style 1450-1950: 500 ans de phrase française. P.: Editions sociales. 1954. 237.
5. Gérald A. La coordination en français. T 1. P.: Artrey. 1959. 700 с.
6. https://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=236567.html

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Семенова – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри французької та іспанської мов Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК НОРМА В СТРАТЕГІЧНОМУ ПЛАНУВАННІ ЗВО

Ірина СКЛЯР (м. Дніпро, Україна)

Цифровізація освіти загалом і вищої освіти зокрема стала загальносвітовою тенденцією. Відповідно до ЮНЕСКО (2021), одна з головних цілей освіти полягає в тому, щоб підготувати майбутні покоління до цифрового майбутнього, до роботи зі стрімким розвитком технологій і постійним доступом до величезних обсягів нових знань та інформації, а також сприяти критичному мисленню, креативності та навичкам співпраці, щоб досягти успіху в цифровому контексті. ЮНЕСКО підкреслює важливість того, щоб уряди різних держав мали *ЦИФРОВУ СТРАТЕГІЮ*, яка запропонує рекомендації та вказівки освітнім закладам щодо того, як запроваджувати цифрові системи, технології, дизайн цифрового навчання та методику/педагогіку, а також порівнювати продуктивність із критеріями та умовами успіху, що ґрунтуються на фактичних даних [2].

Як би це не звучало, але пандемія COVID-19 лише прискорила «цифрову революцію», закріпила та утвердила систему онлайн-навчання / дистанційного / змішаного не тільки у світі, але й в Україні. Практика цифровізації ЗВО передбачена Законом України «Національна програма інформатизації». Стратегічний курс України на цифровізацію зумовив необхідність створення Міністерства цифрової трансформації у 2019 році. Проте, незважаючи на нерівномірність та диференціацію цього процесу в Україні, зумовлену фінансовими, нормативними, організаційно-технічними, кваліфікаційними та змістовими факторами, цифровізація освіти наразі стикається з низкою викликів, пов'язаних із «цифровим розривом». Маємо на увазі не лише рівень доступності освітніх установ до цифрових технологій, джерел і пристроїв, але й активність чи пасивність їхнього використання. Крім того, «цифровий розрив» впливає на конкурентоспроможність і характер взаємодії в освітньому середовищі ЗВО та викладачів.

Дуже важливо поряд із поточною / чинною Стратегією розвитку будь-якого ЗВО розробляти й *Цифрову Стратегію*. Розробка нової *Цифрової Стратегії* дає можливість переробити технологію з важеля цільових ресурсів на трансформаційний інструмент викладання та навчання найвищого рівня.

Цифрові технології сприяють підвищенню якості пояснення та моделювання нових концепції та ідей; якісному формуванню практичних навичок здобувачів, як всередині, так і за межами аудиторії; мають потенціал для покращення оцінювання та зворотного зв'язку, які є ключовими елементами ефективного навчання; підтримують сучасні «розумні» й водночас ефективні «робочі місця»; готують здобувачів до життя та роботи в цифровому світі.

Отже, ЗВО мають трансформуватись на технологічні центри, що розвивають і формують навички майбутнього. Це має бути не новацією, а нормою. Для розробки такої *Цифрової Стратегії* варто зацентувати увагу насамперед на ключових позиціях, які ми представили у таблиці 1.

Таблиця 1.



Яскравим прикладом наведених позицій слугує реалізація міжнародного

грантового проєкту Еразмус+ «Модернізація університетських освітніх програм з іноземних мов на основі інтеграції з інформаційними технологіями» 2024-2027 (DigiFLEd). DigiFLEd враховує вимоги Міністерства цифрової трансформації та Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти. Також *Стратегії розвитку (2019-2025)* всіх українських учасників консорціуму скеровані на цифровізацію багатьох ланок освітнього процесу та освітньої діяльності.

Проєктом передбачено: *вивчення* європейського досвіду для подальшої розробки електронних курсів та рекомендацій щодо їх планування; *практичне навчання* з використання цифрових інструментів; *модернізація* навчальних програм першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти з адаптацією до сучасних потреб ринку праці та стандартів ЄС; *розробка й реалізація* нових курсів (у тому числі й електронних), які поєднують лінгвістичні / літературознавчі дисципліни та цифрові технології; *запровадження* нових методів викладання та навчання, пов'язаних із цифровізацією освітнього процесу. Такі задачі DigiFLEd сприятимуть інтернаціоналізації освітньої практики та мобільності академічної спільноти, налагодженню сталої співпраці між ЗВО-партнерами шляхом створення мережі університетських віртуальних центрів.

Цифрові технології покращують викладання та навчання, мотивуючи здобувачів за допомогою привабливого, інтерактивного та цікавого освітнього середовища, пропонують нові шляхи змістовного спілкування та співпраці між представниками академічної спільноти, відкривають діалог між різними культурами та країнами, сприяючи цілеспрямованому міжкультурному спілкуванню та співпраці загалом.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Проєкт «Modernisation of university education programmes in foreign languages by integrating information technologies / DigiFLEd» (№101128713 – DigiFLEd –

ERASMUS-EDU-2023-CBHE). URL: https://edu.forlan.org.ua/?page_id=58930 (03.03.2024).

2. UNESCO (2021). Futures of education: Learning to become. A global initiative to reimagine how knowledge and learning can shape the future of humanity and the planet. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707> (дата звернення: 19.03.2024).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Скляр – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української філології, доцент кафедри світової літератури Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ ДДПУ.

НАУКОВО ПОПУЛЯРНИЙ ДИСКУРС:

СУТНІСТЬ ТА ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Анастасія СОКОЛОВА (м. Дніпро, Україна)

Для дослідників завжди було актуальним питання, яким чином презентувати наукову інформацію читачеві-нефахівцю, зробити її більш легкою для сприйняття, популярною. Науково-популярний текст забезпечує зв'язок як між наукою і суспільством, так і між різними галузями науки і техніки. Праці багатьох дослідників висвітлюють різноманітні форми і способи передачі науково-технічної інформації читачу-неспеціалісту [2]. Саме когнітивний підхід дозволяє інтегрувати результати досліджень наук, які аналізують питання популяризації.

Для процесів створення і розуміння тексту важливими є предметні, енциклопедичні, мовні (знання про правила граматики, лексики, стилістики) системи знань. Для того щоб непідготовленому читачу було легше сприйняти повідомлення у межах певної галузі знань, автор звертається до особистого досвіду адресата і вводить у дискурс фрагменти художньо-поетичних моделей

ситуації. Образність дає можливість презентувати складні явища, об'єкти або їх відношення більш доступно.

Виокремлюють такі дискурсивні стратегії популяризації: тематична редукція, зменшення щільності інформативності, використання наочності, оціночності і динамічності. Науково-популярний дискурс в основному має таку схему: заголовок, вступ, основна частина, кінцівка.

Науковці української школи, на відміну від представників західного напрямку, трактують поняття «дискурс» дещо інакше. У цьому випадку акцент робиться на аналізі таких особливостей дискурсу, як властивості його складників і взаємозв'язок у перебігу актуалізування різних типів дискурсу, взаємозв'язок дискурсу з суміжними категоріями мовленнєвої діяльності, варіативний бік функційного навантаження дискурсу, теоретичні особливості опису дискурсу у працях сучасників [1: 157-160].

Дискурс відображає момент появи мовлення. На противагу тексту, дискурс має спонтанну рису, власну структуру і особливі закономірності функціонування у процесі комунікації. Популяризація знання у науково-популярному дискурсі реалізується завдяки взаємодії лінгвістичних засобів та логіко-сміслових відношень.

Основними завданнями науково-популярного дискурсу є установлення зв'язку з адресатами та реалізація відповідного впливу на аудиторію. Науково-популярний дискурс, окрім інформування про факти, також віддзеркалює ставлення до них мовця. Також у ньому часто використовується логічна схема аргументування та докази. Завдяки цьому автор має можливість репрезентувати аудиторії нові знання, які сприйматимуться нею швидше й легше, аніж якщо б це здійснювалось у рамках наукового стилю.

Ще однією особливістю популяризації наукових знань є використання діалогічних комплексів у науково-популярному дискурсі. Однозначно, діалогічність науково-популярного дискурсу робить його більш

експресивним, у результаті це має позитивний вплив на покращення засвоєння складної інформації.

Отже, науково-популярний дискурс допомагає непідготовленим читачам легше сприймати наукову інформацію. Існує велика кількість досліджень, присвячених цій темі, але вона досі лишається актуальною.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сивокінь Г., Мар'янюк Я., Картель Т., Зайцева О. Епістемічна модальність у науково-популярному дискурсі щодо викладання навчального матеріалу. *Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка»*. Серія «Проблеми української термінології». 2016. № 842. С. 157–160.
2. Schmidt W. *Funktional-kommunikative Sprachbeherrschung*. Leipzig : Leipziger Druckhaus, 1981. 275 S.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Анастасія Соколова – викладачка кафедри англійської філології та перекладу факультету соціальної та мовної комунікації Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

МЕДІАРЕСУРСИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ГАЛУЗІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Наталія СОЛОШЕНКО-ЗАДНІПРОВСЬКА (м. Харків, Україна)

Сучасний контекст активної глобалізації та міжкультурної інтеграції, міжнародне економічне та наукове співробітництво, ріст професійних та академічних обмінів сприяє активним трансформаційним процесам усіх галузей сучасного життя, зокрема і площини освіти. Зазначимо, що вимоги, які постають перед сучасними закладами освіти вимагають підготовки кадрів, які будуть спроможні як до вирішення різнопланових професійних завдань, так і адаптації до світового економічного, освітнього та наукового простору. Це, зі свого боку, вимагає від майбутніх фахівців, високого рівня розвитку

іншомовної комунікативної компетенції та готовності до побудови діалогу культур між представниками різних країн тощо. Отож, у контексті пропонованої розвідки зазначимо, що розвиток навичок міжкультурної комунікації як складника комунікативної компетенції та готовності до реального іншомовного спілкування є однією з основних цілей навчання іноземних мов на сучасному етапі.

Ефективним засобом досягнення такої мети може стати активна імплементація в цей процес автентичних мультимедійних та цифрових засобів, які надають доступ до безлічі інформаційних джерел. Інтерактивне навчання на основі таких інструментів дає змогу результативно та якісно доповнити змістове наповнення навчальних матеріалів оригінальними та актуальними фрагментами. Зокрема, зазначимо, що імплементація мультимедійних матеріалів та цифрових ресурсів (сайтів, мобільних застосунків, LMS тощо) дає можливість здобувачам: індивідуалізувати освітній процес; обирати для роботи сучасні та цікаві матеріали; опрацьовувати завдання та навчальний контент у зручних умовах тощо. Загалом такі засоби роблять процес навчання більш студентоцентричним, а матеріали, підібрані з урахуванням індивідуальних та професійних інтересів, дають змогу зацікавити здобувачів та мотивувати їх до роботи з ними, а мова стає не просто предметом вивчення, а засобом здобуття нової інформації.

Загальновідомо, що основними складниками змісту навчання іноземної мови є навчання різних видів мовної та мовленнєвої діяльності, зокрема: читання, письма, говоріння, аудіювання. А використання мультимедійних матеріалів дає змогу не тільки використовувати мультимедійні інструменти як додатковий інструмент для розвитку основних складників комунікативної компетенції, а й завдяки добору змістового матеріалу сприяти розвитку навичок міжкультурної комунікації. Включення в навчальний процес відео-, аудіо- та текстових матеріалів, які презентують інформацію про різні культури дає змогу здобувачам набувати більш глибокого розуміння особливостей чужих культур,

їхніх цінностей, традицій, норм поведінки та світогляду. Вивчення мови через сприйняття автентичного контенту допомагає здобувачам розвивати не лише мовні навички, але і вміння ефективно спілкуватися з представниками інших культур, з огляду на їхні культурні та історичні особливості, розвивати толерантність та повагу до чужих поглядів, традицій тощо. Такий підхід до навчання сприяє формуванню толерантного світогляду, розширює кругозір студентів та готує їх до успішного міжнародного спілкування в сучасному світі / діалозі культур. А основний акцент у процесі добору матеріалів для розвитку міжкультурного складника комунікативної компетенції має бути зроблений саме на змістове наповнення, яке презентує культурологічний, лінгвокраїнознавчий і т. ін. аспекти.

З методичного боку варто зазначити, що в процесі добору викладачем мультимедійних матеріалів для заняття, варто насамперед визначитися з метою заняття та тим, розвитку яких умінь та навичок необхідно надати перевагу. На основі цього обирати доцільний інструмент або ресурс, який дасть змогу створити мовну ситуацію, що найбільш ефективно залучить здобувачів до вирішення запропонованої навчальної ситуації / проблеми або завдання, орієнтованих на розвиток як самостійної, так і колективної роботи здобувачів, становлення досвіду їхньої комунікативної та дослідницької діяльності. Зазначимо, що навчальна та пізнавальна діяльність з опорою на мультимедійні ресурси в процесі навчання іноземних мов виключає пасивне сприйняття матеріалу здобувачами, а навпаки – стимулює їхню активну пізнавальну діяльність.

Отже, робота з автентичними мультимедійними матеріалами може стати продуктивним різновидом навчальної діяльності здобувачів, оскільки сприяє не лише розвитку іншомовної комунікативної компетенції, а й розвитку міжкультурної компетенції, навичок критичного мислення та аналізу, підвищує мотивацію здобувачів до вивчення мови. Використання автентичних матеріалів (відео, аудіо записів, текстів тощо) дає змогу здобувачам зануритися в реальні

ситуації використання мови, що сприяє діалогу культур. Крім того, використання мультимедійних матеріалів дає змогу стимулювати різні канали сприйняття інформації, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу кожним здобувачем залежно від його індивідуальних особливостей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Солошенко-Задніпровська Н. К. Міжкультурна комунікація як складник формування іншомовної компетенції. *На перетині культур: сучасні тенденції в міжнародній комунікації* : тези доп. Міжнар. наук.-практ. дистантн. конф. Харків : [б.в.], 2023. С. 131–136.

URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/11097>

2. Четверик В. К. Сучасні мультимедійні ресурси для розвитку міжкультурної компетенції в контексті іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти. *На перетині культур: сучасні тенденції в міжнародній комунікації* : тези доп. Міжнар. наук.-практ. дистантн. конф. / Нац. юрид. ун-т ім. Я. Мудрого. Харків, 2023. С. 152–156. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/11098>

3. Veretiuk T. V. The role of the intercultural component in teaching Ukrainian as a foreign language. *«Велике і вічне...»: Михайло Федосійович Гетманець : матеріали Всеукр. наук. конф. з міжнар. участю, Харків, 15–16 верес. 2023 р.* / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; [за заг. ред. С. К. Криворучко]. Харків, 2023. С. 19–23. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/12738>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Солошенко-Задніпровська – кандидатка філологічних наук, доцентка, доцентка кафедри теорії і практики англійської мови Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

ФОНЕТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ

Олена СТАРЧЕНКО (м. Дніпро, Україна)

Культурі мовлення людей певних професій завжди приділяється багато уваги. І це не випадково: мова людини свідчить про її інтелект, виховання тощо. У цьому аспекті цікавою для вивчення є мова вчителя.

Специфіка вчительської професії полягає в постійному контакті з іншими людьми. Робота вчителя спрямована на формування особистості учня, на його інтелектуальний розвиток і на вироблення певних правил його поведінки. Отже, викладач повинен не лише володіти спеціальні знаннями з навчальної дисципліни та психології, але й вміло користуватися навичками професійного спілкування.

Мова вчителя одночасно виступає основним знаряддям педагогічного впливу та взірцем для наслідування учнями. Через цю особливість до мовлення викладача висувається ціла низка вимог, основною з яких, безумовно, є грамотність. Проте грамотність – це не єдина значуща характеристика мови вчителя, оскільки ефективність роботи сучасного педагога також багато в чому обумовлюється виразними можливостями мовлення, а саме лексичною, граматичною, емоційною й фонетичною виразністю. Фонетична та емоційна виразність є тісно взаємопов'язаними між собою [3]. Вони, зокрема, виявляються в особливому інтонаційному оформленні промови вчителя.

Під інтонацією розуміємо сукупність таких компонентів, як мелодика, фразовий наголос, темп, тембр та ритм мовлення [2]. На думку Д. Кристала, «інтонація (темп, гучність, ритм та висота голосу) виступає найбільш характерним індикатором професійної ролі» [1].

Спостереження за досліджуваним матеріалом дозволяють виокремити декілька універсальних ознак, притаманних інтонації вчителя. Це чітка ритмічна організація мовлення; членування речень на синтагми; висока значущість пауз; переважання низхідного термінального тону; важливість

якості голосу мовця; емоційний характер наголосу та пріоритетність широкого діапазону голосу. Зупинимося на деяких із них більш детально.

Важливою функцією інтонації як частини педагогічного дискурсу можна вважати емоційно-модальну функцію [4], яка передбачає можливість вибору ядерного тону залежно від мети висловлювання, комунікативної інтенції та ставлення мовця до ситуації. Звісно, домінуючим у промові вчителя є низхідний тон, адже він дозволяє стверджувати певні речі. Проте завдяки використанню різноманітних шкал та кінетичних тонів, зокрема емоційних, вчитель може викликати в учнів потрібні емоції, привертати увагу до певних проблем та змушувати над ними замислитися. Так би мовити, «артистична» інтонація, що передбачає емоційне забарвлення певних слів чи фраз, робить мову вчителя «живою», допомагає акцентувати увагу на найбільш важливих моментах. Водночас занадто монотонна, неемоційна мова вчителя може бути неспроможна мотивувати учнів на вивчення матеріалу та зацікавити ним, що може призвести до суттєвого зниження ефективності освітнього процесу.

До специфічних особливостей промови викладача також можна віднести такі фонетичні особливості, як помірний темп мовлення та членування потоку промови на інтонаційні групи середньої та малої довжини. Педагогу необхідно вміти виробити оптимальний для уроку темп мовлення. Якщо вчитель говоритиме занадто швидко, учням буде важко зосередитися на обговорюваному матеріалі та встигнути його осмислити; проте дуже повільний темп промови теж має негативні наслідки, адже він діє на учнів досить стомливо. Отже, вміння керувати темпом мовлення є важливим аспектом мовлення вчителя. Викладач повинен вибирати зручну для учнів швидкість мовлення, співвідносити темп промови з її змістом і змінювати темп залежно від складності та важливості матеріалу.

Правильна мова педагога вирізняється не лише широкою варіативністю інтонаційних контурів, а й наявністю пауз. Учні використовують їх для осмислення та розуміння щойно почутої інформації. Крім того, паузи дають

вчителю можливість стежити за реакцією учнів на сказане або навіть зацікавити їх під час розповіді про якусь подію.

Важливу роль у мовленні вчителя відіграє якість голосу, або тембр, оскільки він має важливе комунікативне значення. Набагато легше, наприклад, установити контакт із співрозмовником або з аудиторією, якщо промовець володіє приємним та красивим тембром голосу. Опитування, наприклад, дітей молодшої школи дозволило виявити той факт, що дітям більше подобається працювати з вчителями, які чітко промовляють слова та мають не занадто грубий і не верескливий тембр.

Отже, підсумовуючи все вищесказане, зазначимо, що всі вищеперераховані особливості просодичної організації мовлення викладача служать досягненню основної мети його професійної діяльності: навчання дитячої аудиторії максимально ефективними засобами в максимально продуктивний спосіб.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Crystal D. Prosodic and paralinguistic correlates of social categories // E. Ardener (ed.) *Social anthropology and language*. London: Tavistock Publications. 1971. P. 185-206.
2. Dwight Bolinger. *Intonation and its parts: melody in spoken English*. London: Edward Arnold. Pp. xiii + 421. 1985.
3. Ladd D.R. *Intonational phonology*, 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press. 2008.
4. Lambrecht K. A frame work for the analysis of cleft constructions. *Linguistics* 39, 2001. Pp. 463–516.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Старченко – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**СОМАТИЧНІ ОДИНИЦІ І СЕМАНТИКА МОВЛЕННЯ.
ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ В ХУДОЖНЬОМУ ДИСКУРСІ**

Людмила СУХОВЕЦЬКА (м. Дніпро, Україна)

Починаючи з первісного суспільства, люди вважали власне тіло мірою всіх речей навколо, формували уявлення про «свій простір», застосовували когнітивний досвід людського тіла для пізнання інших речей і проектували певну частину тіла на інші речі, щоб зрозуміти світ. Саме тіло людини сприяє осмисленню й «олюдненню» чужого шляхом його співвіднесення зі своїм, наприклад : “the *face* of the building”, “the *backbone* of the building” and “the *foot* of the building”. Отже, мислити категоріями людського тіла є типовий спосіб пізнання навколишнього світу [10]. Очевидно, що номінації частин тіла становлять солідний матеріал для ілюстрації різноманітних лінгвістичних проблем.

З-посеред актуальних аспектів вивчення соматизмів є їхній семантичний опис. При семантичному описі соматизмів слід враховувати як формальні ознаки (форма, розмір, наявність частин, внутрішня структура розташування відносно інших частин тіла, міра їх зв'язаності), так і функційні, які характеризують здатність частини тіла виконувати різні дії (поєднувальна функція, функція контейнера, функція скріплення цілого, опорна функція, когнітивна функція, функція сприйняття тощо) [1: 89]. В актуалізації мовленнєвої діяльності беруть участь такі органи, як: губи, рот, язик, зуби, горло. Попередні лінгвістичні дослідження англомовних соматичних фразеологізмів (СФ) підтверджують наявність семантичної групи СФ, що передають значення мовленнєвої діяльності і які включають у свою структуру соматизми *lips, mouth, teeth, tongue, throat* [2: 175].

Наша розвідка покликана внести певні уточнення в цей аспект досліджень. По-перше, в результаті аналізу декількох творів художнього дискурсу нами встановлено, що мовний репертуар, здатний вербалізувати семантику мовлення, виходить за межі СФ і охоплює вільні словосполучення із

соматичними одиницями, як то *lips formed the word, lips shaped the words, words came from lips*. По-друге, наголошуємо на тому, що вербалізація семантики мовлення за допомогою соматичних одиниць є прикладом метонімічного переносу значення. Метонімія визначає ситуацію, коли частина домену запозичується для посилання на іншу частину в межах того самого домену або всього домену, частиною якого він є, або навпаки [9: 99]. Метонімію розглядають як семантичний зв'язок між двома сферами, які мають щось спільне на основі суміжності асоціацій між референтами терміну [6]. Отже, соматизми *lips, mouth, teeth, tongue*, які належать домену «людське тіло», а конкретніше – «органи мовлення», запозичуються для номінації домену «дії мовлення» на підставі того, що беруть участь у формуванні цього фізіологічного процесу. Тобто ці домени утворюють суміжний семантичний зв'язок в рамках спільного домену «мовлення».

Ще одним завданням є висвітлення нюансів значень словосполучень з соматичним компонентом, що входять до лексико-семантичного поля «Мовлення» та визначення прагматичних особливостей їхнього вживання. Наприклад, у семантиці словосполучень *lips formed the word, lips shaped the words* є наявність відтінку ускладненого мовлення. Причиною того може бути важкий фізіологічний стан людини: *His lips formed the word "Drink"* [3: 630] Герой твору був серйозно поранений те ледь міг вимовити слово *Drink*.

Емоційно-психологічний стан стресу або шоку теж здійснює вплив на характер мовлення. Таку ситуацію спостерігаємо в прикладі, коли герой почув звістку про смерть свого сина. Разом із сумною звісткою колега сина приніс чек на компенсацію. Батько, передчуваючи, що сума компенсації може дорівнювати сумі загаданого напередодні ним невинного бажання, в стані повного жаху вимовляє запитання *How much?*

His dry lips shaped the words, "How much?" [8: 99].

Емоцію жаху, що стала причиною ускладненого мовлення, експліцитно подано в прикладі: *Then the lucidity of terror took possession of his mind, and words formed on his lips* [8: 137].

Певна особливість мовлення або значущість змісту сказаного підкреслюється за допомогою сполучення *from lips*. Так, контекстом прикладу є невизнання героєм почутого звинувачення щодо його дотичності до вбивства: *“I didn’t – I tell you I didn’t –” came hoarsely from the film actor’s lips* [3: 118]. Особливість посилюється прийменником *hoarsely*, який також свідчить про певні відхилення від нормального мовлення, а з контексту розуміємо, що мовець явно знаходиться в стані емоційної напруги, щонайменше переляку або шоку.

Соматизм *lips* уможливорює автора надати авторитетності спікеру, а відповідно і надати вагомості сказаному: *I ask you (to recommence your narrative) not merely because my friend Dr Watson has not heard the opening part but also because the peculiar nature of the story makes me anxious to have every possible detail from your lips.* [5: 46] У цьому прикладі Холмс просить клієнта повторити свою історію, щоб почути кожну деталь надзвичайно дивної справи виключно із вуст постраждалого, що передано фразою *to have every possible detail from your lips*.

Цікавим фактом є те, що ця словоформа *lips* бере участь і в передачі значення призупинення мовлення. Наприклад, фразеологізм *bite one’s lip* із значенням *stop yourself from saying something that you want to say, because it would be the wrong thing to say in the circumstances* [4] є частотно-вживаним в оповіданнях А. Крісті: *She stopped and bit her lip* [3: 510]; *She stopped biting her lip* [3: 520]; *She hesitated for a moment biting her lip impatiently* [3: 530.] У всіх прикладах, де героїня припиняє своє мовлення або коливається та відмовляється від висловлення вголос, бо усвідомлює можливу недоречність своєї думки, вербалізовано авторкою саме у такий спосіб.

Близький, але трохи інший нюанс значення готовності щось сказати, бути на межі мовлення, але зупинитися в останню хвилину, передано за допомогою сполучень *words trembling on lips* та *words died away on his lips: I could see words trembling on Poirot's lips* [3: 27]; *The words died away on his lips, and he did a guilty grin in his thin grey beard...* [7: 92].

Соматичні фразеологізми також доречні для передачі стану вимушеної відмови від мовлення. Експресивним та образним способом для цього постає композит *tight-lipped: With Helen and Ronny to protect, as well as himself, he would have to be careful and tight-lipped* [8: 138]. Герой, якого переслідує привід, побоюється сказати про це оточуючим, щоб його не визнали божевільним, тому вимушений знаходитися у стані *tight-lipped*.

В іншому прикладі вимушене мовчання, що вербалізовано фразою *prevented me from ever opening my mouth*, викликано недовірою близького друга до історії про монстра із печери: *It may interest, and perhaps pain you, to know that the incredulity with which you met my story has prevented me from ever opening my mouth upon the subject again* [8: 21].

Соматизм *mouth* входить до колокацій з дієсловами *open, labour* щоб передати процес мовлення (*open ones mouth, mouth labored*), а також може підлягати конверсії, тобто вживатися як дієслово, як показано в прикладах: *Simon's mouth labored, brought forth audible words: "Pig's head on a stick."* [7: 206]; ... *he mouthed words that did not reach the air* [7: 209].

Ще один соматизм, що бере участь у передачі семантики мовлення є *teeth: I swore it between my clenched teeth as I laid my cocked rifle across the rock* [8: 36]. Вислів *to swear between one's clenched teeth* надає рішучості та серйозності наміру виконати ословлену вголос клятву.

Отже, короткий огляд емпіричного матеріалу показав, що вербалізація семантики «мовлення» виходить за межі використання СФ і включає вільні словосполучення із компонентами *lips, mouth, teeth*. Нами було показано, що утворення вищезазначених мовних одиниць є результатом метонімічного

переносу значення соматизмів. Їх уживання в художньому дискурсі зумовлено авторським наміром підкреслити фізіологічний стан мовця, передати палітру емоційного стану мовця, надати вагомості та значущості висловленню. Ці одиниці також є вдалимими для образної та експресивної вербалізації значення «бажання висловитися», «відмови від мовлення» або «вимушеного мовчання».

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Жуйкова М. В. «Словникова» анатомія людини: особливості тлумачення соматичної лексики у словниках української, польської, російської та англійської мов. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Філологія»*. Вип. 86, 2020. С. 87–95.
2. Томенчук М. В. Корпусне дослідження соматичних фразеологічних одиниць. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. № 58, 2022 С. 174–178.
3. Christie A. *Death on the Nile. Five Complete Hercule Poirot Novels*. Avenel books. New York, 1980. 662 p.
4. Collins Dictionary. URL:
<https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/bite-ones-lip>
5. Doyle A. C. *The Red-headed League. Crime Stories*. Macmillan Publishers Limited, edited by Ceri Jones, 2011. Pp. 35–80.
6. Geeraerts D. *Theories of Lexical Semantics*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
7. Golding W. *Lord of the Flies*. URL:
<https://d2ct263enury6r.cloudfront.net/X2bpH13Xnjin4ZJspWQzb5LMu7BGp5CUGaPGFQqVXvLT2M1AW.pdf>
8. *Horror Stories*. Macmillan Publishers Limited, edited by Ceri Jones, 2009. 183 p.
9. Kövecses Z. *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 314 p.

10. Wang Fangfang. The Metaphorical and Metonymical Expressions including Face and Eye in Everyday Language. URL: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:292843/FULLTEXT01.pdf>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Людмила Суховецька – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології, в. о. завідуючого кафедрою германської філології Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

ПЕРСПЕКТИВИ ІНТЕГРАЦІЇ РЕСУРСІВ ЗІ ШТУЧНИМ ІНТЕЛЕКТОМ (AI RESOURCES) У ПРОЦЕС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Віктор ЧЕТВЕРИК (м. Харків, Україна)

Для сучасного світу характерні активні трансформаційні процеси різного спрямування, які змінюють усі соціальні та економічні галузі, зокрема і площину освітнього простору. Здебільшого, такі метаморфози викликані як технологізацією та цифровізацією світу [1: 297], так і зміною вимог до сучасних спеціалістів, коли ринок праці потребує фахівців, які здані до гнучкості, швидкого прийняття рішень, динамічності, критичного мислення та мають високий рівень іншомовних комунікативних навичок. Тому перед сучасною вищою освітою та викладачем постає низка вимог щодо формування конкурентоспроможного фахівця, спроможного до саморозвитку та навчання впродовж життя. Проте основними перепонами до результативного досягнення такої мети є обмежена кількість годин на вивчення іноземної мови (для немовних спеціальностей), низький рівень мотивації здобувачів до опанування мови та умови дистанційної освіти. Тому сучасний викладач іноземної мови перебуває в умовах постійних пошуків нових методів та підходів до навчання здобувачів. Метою роботи є оглядовий аналіз можливостей інноваційних

цифрових технологій у контексті розвитку іншомовної комунікативної компетенції.

Зважаючи на зацікавленість сучасного здобувача новітніми цифровими (інформаційними, мультимедійними і т. ін.) технологіями, коли вони є значною частиною їхнього повсякденного життя, стає доцільною інтеграція таких технологій і в процес навчання та вивчення іноземної мови.

Традиційними та розповсюдженим уже стало використання аудіо- та відеоматеріалів, систем управління навчальною діяльністю, вебсайтів, мультимедійних платформ тощо [1: 298]; у низці методичних праць та на практиці у роботі викладачів доведено ефективність таких інструментів. Такі технології дають змогу: урізноманітнити традиційні підходи до навчання; зацікавити здобувачів у навчальних матеріалах завдяки індивідуальному добору навчального контенту з урахуванням особистих та професійних інтересів здобувачів; зробити процес навчання більш динамічним тощо.

Проте на теперішньому етапі активного розвитку зазнали технології на основі великих мовних моделей та генеративного штучного інтелекту. Зараз є ціла низка інструментів та ресурсів, які розроблені на основі використання таких технологій і можуть бути використані для навчання та освіти [2: 270]. Одними з найбільш відомих зараз є генеративні системи, такі як ChatGPT, розроблений компанією OpenAI; Copilot від корпорації Microsoft; Gemini від Google. Такі системи широко використовуються для автоматизованого створення контенту, підказок, технічного супроводу користувачів та для інших напрямів. Незважаючи на широке розповсюдження, подібні інструменти ще недостатньо описані в контексті їхньої імплементації до освітнього простору та методики навчання.

На сьогодні в галузі іншомовної освіти такі ресурси можуть бути використані в якості допоміжних, оскільки за запитом можуть сприяти удосконаленню інтерактивних форм навчання, адаптувати навчальні матеріали відповідно до рівня мовної підготовки здобувачів, допомогти викладачеві в

організації навчального процесу та надати відповіді на базові лексико-граматичні запитання здобувачів, приклади використання мовних одиниць у мовному контексті, особливостей їхнього функціонування тощо. Загалом, такі інструменти можуть стати для здобувача своєрідним ментором або помічником у процесі опанування іноземної мови, надати відгук на виконане завдання, проаналізувати лексико-граматичні помилки, надати пояснення; а викладачеві допомогти забезпечити реалізацію рутинних завдань, що, зі свого боку, дає можливість більш детально координувати процес навчання, надавати особисту підтримку здобувачам. Методологія навчання іноземним мовам із використанням технологій на основі штучного інтелекту може передбачати інтеграцію низки підходів і методів. Зокрема, такі технології можуть допомогти вирішити низку методичних завдань, як-от: 1) персоналізація та індивідуалізація навчального процесу (або student-centered навчання) – використання штучного інтелекту дає змогу адаптувати навчальні матеріали та завдання до індивідуальних потреб, рівня знань та стилю навчання кожного здобувача; 2) реалізація принципів відкритої освіти (open education) – доступність до навчальних матеріалів, цифрових технологій та ресурсів, організація академічної мобільності та самосійного навчання; 3) метод неперервної освіти (lifelong-learning або continuing education), який передбачає постійний процес навчання, розвитку та різноманітного навчання з використанням технологій штучного інтелекту тощо.

Отже, імплементація ресурсів зі штучним інтелектом у галузь навчання та вивчення іноземної мови має значний потенціал, зокрема для методики навчання іноземним мовам. Такі інструменти спроможні значно розширити можливості процесу навчання іноземним мовам (зокрема, у роботі зі здобувачами немовного профілю) не тільки в змістовому, але й дидактичному аспектах; стимулювати творчу та пошукову роботу здобувачів; забезпечити мотивацію до саморозвитку та скоординувати самостійне вивчення мови; виступити допоміжним засобом у контексті безперервної освіти (Lifelong

Learning). Однак, важливо також враховувати етичні та безпекові аспекти використання штучного інтелекту в освіті та розробляти стратегії для забезпечення адекватного контролю використання таких ресурсів з урахуванням кодексу академічної доброчесності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Веретюк Т. Цифровізація в підготовці іноземних здобувачів (в курсі «Українська мова як іноземна»): огляд інструментів. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвуз. зб. наук. пр. молод. вчених Дрогоб. держ. пед. ун-ту ім. І. Франка*. Дрогобич : Гельветика, 2023. Вип. 70, т. 1. С. 296–303.
2. Четверик В. К. Можливості ресурсів зі штучним інтелектом (Artificial Intelligence) у навчанні англійської мови. *Мовна освіта фахівця: сучасні виклики та тенденції* : матеріали VI Всеукр. наук.-практ. конф., Харків, 22 лют. 2024 р. Харків, 2024. С. 269–274. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/14258>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Віктор Четверик – доктор філософії зі спеціальності «Філологія», викладач кафедри теорії і практики англійської мови Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

ТЕРМІНОЛОГІЧНА СПЕЦИФІКА АНГЛОМОВНОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО ДИСКУРСУ

Лариса ЩИГЛО, Сергій ЧЕРНОБРОВЧЕНКО (м. Суми, Україна)

Сучасне суспільство завдяки розвитку інформаційно-комунікаційних технологій вирізняється насиченням різноманітною інформацією, що сприяє розширенню його словникового запасу загалом та використання спеціальних термінів, зокрема.

Формування термінів пов'язано з прагненням мови до максимально стислого та точного відтворення інформації, а також потенціалом довільного та суб'єктивного її витлумачення [1: 53].

Розвиток науки психології відкрив нові явища та сприяв появі нових теорій у цій сфері діяльності. До того ж розвиток психологічної науки вимагає і розроблення нового термінологічного інструментарію.

Варто зазначити, що за своєю структурними параметрами терміни поділяються на такі типи:

1. Прості, що вміщують одне слово.
2. Складні, компонентами яких є дві одиниці мови та написанням разом або через дефіс.
3. Терміни-словосполучення, що складаються з декількох компонентів.

Як засвідчує огляд наукових джерел, в англійській психологічній термінології функціонують численні терміни-словосполучення зі складною, багатоконпонентною структурою, що дозволяє чітко витлумачити фахове поняття, а саме:

1. Терміни-словосполучення, компонентами яких є самостійні слова, що вживаються окремо та зберігають своє значення.
2. Терміни-словосполучення, одним із компонентів яких є психологічний термін, а іншим – слово загальноживаної лексики.
3. Терміни-словосполучення, обидва компоненти яких є словами загальноживаної лексики, і лише поєднання цих слів є терміном.

Вчені підкреслюють, що англійська психологічна термінологія вирізняється наявністю багатоконпонентних термінів задля відтворення складної внутрішньої співвіднесеності галузевих понять, їх багатоаспектності і постійної структуризації. Звідси, багатоконпонентні терміни відображають широкий загальномовний процес утворення найбільш умотивованих, точних і однозначних найменувань і сприяють подальшій деталізації термінів [2: 60].

За способом словотвору, терміни, приміром, юридичної психології поділяють на такі групи:

1. Терміни – кореневі слова:
 - а) корінна непохідна лексика (“law” – «закон»);
 - б) запозичена непохідна лексика (“proof” – «докази»).
2. Похідна лексика – терміни, що утворені афіксальним способом (“hypersomnia” – «гіперсомнія»).
3. Терміни – складні слова (“lawbreaker” – «законопорушник»);
4. Терміни-словосполучення (“abnormal behavior” – «ненормальна поведінка»).
5. Терміни-аббревіатури (“SAD – seasonal affective disorder” – «САР – сезонний афективний розлад») [3: 53].

Також зазначимо, що деякі науковці у загальному корпусі термінів виокремлюють такі тематичні групи:

1. Загальнонаукові терміни (“mnemonist” – «мнемоніст»).
2. Психічні процеси (“perception” – «сприйняття»).
3. Поведінкові моделі (“prig” – «зануда»).
4. Емоції та почуття (“embarrassment” – «сум’яття»).
5. Стосунки (“manipulation” – «маніпуляції»).
6. Психічні хвороби та розлади (“apraxia” – «апраксіями»).
7. Симптоми (“ticcing” – «тики»).
8. Анатомія (“hypothalamus” – «гіпоталамус») [4: 233–234].

Отже, як наслідок розвитку психологічної науки, її принципи все частіше застосовуються в таких сферах, як бізнес, освіта, маркетинг, охорона здоров’я тощо. Це потребує універсального словника для полегшення спілкування та співпраці. До того ж розширення психологічних знань зростає і виникає потреба у спеціфічному лексиконі, щоб чітко відтворити тонкощі різних термінів, що і є перспективою задля подальших лінгвістичних досліджень.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Рябчук О. В., Разумна К. А. Способи перекладу англійських психологічних термінів українською. URL: <https://doi.org/10.32838/2710-4656/2021.2-2/10> (дата звернення 15.02.24).
2. Марусик Ю. М., Бялик В. Д. Способи перекладу англомовних термінів-аббревіатур у сфері психології. URL: <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2019.39.2.15> (дата звернення 15.02.24).
3. Дмитрасевич Р. До питання про класифікацію англомовних термінів юридичної психології. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2 S21P03=FILA=&2 S21STR=akpif 2016 4 11 (дата звернення 24.02.24).
4. Ю. В. Шаранова, О. В. Цепкало, О. О. Кібець_Лексико-семантичні особливості англомовних термінів фахової мови психології (перекладацький аспект) URL: <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2021.3.34> (дата звернення 29.02.24).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Лариса Щигло – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології Сумського державного університету.

Сергій Чернобровченко – магістр кафедри германської філології Сумського державного університету.

ПЕРЕМИКАННЯ КОДУ В МОВЛЕННІ FOOD ТА TRAVEL БЛОГЕРІВ

Марина ШКУРОПАТ (м. Київ, Україна)

Перехід з основної мови на іншу в мультилінгвальних мовців тривалий час залишався поза увагою вчених. Утім, упродовж останніх 30 років спостерігаємо посилений інтерес до перемикань коду у лінгвістів, соціо- та

психолінгвістів. Різні аспекти окресленої проблеми вивчають А. Вершик, Х. Каск, М. Мойер, П. Гарднер-Клорос, Л. Йохарсон та інші дослідники [1].

Попри велику кількість досліджень та їхню різноплановість, чи не головною проблемою залишається обрання найбільш адекватних методів дослідження багатьох психолінгвістичних питань, викликаних необхідністю вивчення одночасної обробки мовцем двох і більше мов. Існує потреба у міждисциплінарних дослідженнях, які б вивчали мовну поведінку індивідуальних мовців у поєднанні з соціальним аналізом на макрорівні, щоб досягти повного розуміння механізму й соціального підґрунтя міжмовних перемикань. Такі дослідження допоможуть зрозуміти, як ресурси дво- та багатомовності використовуються окремими особистостями та суспільством загалом.

Франсуа Грошон, відомий французький лінгвіст, вивчає бі- та мультилінгвізм у межах психолінгвістичної парадигми. У своїх численних працях він аналізує когнітивні процеси, що відбуваються в мозку багатомовних людей, зокрема те, як взаємодіють усі доступні їм мови, які механізми їхньої часткової активації чи деактивації, як відбувається сприйняття та продукування мовного потоку, як обираються лексичні одиниці та синтаксичні конструкції тощо. На думку дослідника, існують два способи ввести іншу мову в основну мову – перемикання коду (code-switching) та запозичення (borrowing) [2: 18]. Перемиканням коду називають по чергове використання двох мов, тобто мовець повністю переходить з однієї мови на іншу, а потім повертається до основної. Запозичення, з іншого боку, передбачає повну інтеграцію елементів однієї мови в іншу. «Перемикання коду – це повний перехід на іншу мову на одне слово, фразу чи речення, тоді як запозичення – це морфема, слово чи короткий вислів, узяті з менш активної мови та адаптовані морфолого-синтаксично (подеколи фонологічно) до основної мови» (Переклад мій – М.Ш.) [2: 40]. Перемикання коду може відбуватися на рівні слова, фрази або речення. Термін «змішування

кодів» (code mixing) вживається здебільшого в літературі, що описує одночасне засвоєння декількох мов.

У мультилінгвальних мовців спостерігається несвідоме перемикання мовного коду, і причин для цього багато: пошук правильного слова, складність із обранням відповідного усталеного вислову або виразу, що задовольняє потребу в конкретній мовній ситуації, використання слів із такої мовної галузі, яка зазвичай обслуговується іншою, не основною мовою за принципом компліментарності. Водночас може бути і свідомий тимчасовий перехід на іншу мову як для виключення або включення співрозмовника в комунікацію й мовну гру, так і для зміни соціальної та культурної дистанції.

У сучасній українській мові, а особливо в молодіжному сленгу, спостерігаємо свідоме перемикання коду з метою нівелювання міжвікових розбіжностей, позначення групової ідентичності, підвищення статусу, надання мовленню більш сучасного привабливого звучання тощо.

Нашу увагу привернули відомі блогери, які просувають у мережах тематику їжі та подорожей, зокрема Михайло Кацурін (далі М.К.) та Антон Птушкін (далі А.П.) та їхній спільний проєкт «food-and-travel» сезон «Їжа України» (2022-2023), у якому вийшло 7 епізодів про кулінарні цікавинки різних міст та регіонів України. До 2022 року обидва автори проєкту використовували для створення контенту виключно руську мову, адже до переїзду в Київ Антон мешкав у Луганську, а Михайло – у Бердянську. З початком війни вони повністю перейшли на українську. Зауважимо, що ці блогери є двомовними чи навіть багатомовними, але не двокультурними, оскільки представляють українську культурну ідентичність. Інтерференцію руської мови в український мовний потік ми не розглядали, хоча цей процес, очікувано, відбувається на різних рівнях – фонемному, морфемному, лексемному, синтаксичному, як зазвичай буває у двомовних особистостей. Характерною рисою, що відрізняє мовлення цих блогерів, є активне включення англійських слів та висловлювань в українськомовний потік. Зокрема, в епізоді

про їжу Одеси, М. Кацурін зауважує: «Антон не любить, коли в багату та милозвучну українську мову домішують англійські чи будь-які іншомовні слова» (15:23), а далі він з метафоричним присмаком справжнього ресторатора, пояснює залучення англійських слів та висловів у свій мовний потік: «А я люблю і користуюся, бо вони як *приправи*, якими ти доповнюєш смак мови» (15:39) і вже зовсім патріотично додає: «Знання англійської збільшує прірву між нами та нашими невігласами-сусідами» (15:46).

Блогер, який послуговується основною мовою, у певний момент повністю переключається на іншу мову, а потім повертається назад на основну. У цьому разі основною мовою виступає українська, а мовою перемикання коду – англійська. З їхнього мовлення зрозуміло, що перемикання кодів – це не просто випадковість, а навпаки добре керований процес, який використовується як комунікативна стратегія для передачі мовної та культурної інформації:

М.К.: «А зараз буде off-topic, хоча це важливий message, але все одно off-topic відносно нашого food and travel show» (15:23).

Спробуємо знайти відповідь, з якою метою блогери перемикають мовний код та активно включають запозичення в мовлення. Як стверджує Ф. Грошон, ці процеси мають схожу мету [1: 20]. На нашу думку, блогери вживають і перемикання мовного коду, і запозичення свідомо, щоб передати особливе ставлення, яке відповідає зміні ситуації чи контексту, щоб бути ближче до своєї аудиторії, продемонструвати свою «інтернаціональність», навчити глядачів «крутим міжнародним слівцям», або коли не можуть знайти влучного відповідника в українській мові.

Приклади перемикання коду:

М.К.: «Як так вийшло – I don't know» (7:23), «нереальний rooftop» (19:32), «фіналізуємо цей *mesh-up* часником» (39:20), «знімаємо верхню частину *aka* шляпка» (44:37). А.П.: «це – *must try*» (28:16), «*same shit*, реально *same shit*» (36:58), «Це мій *impact*» (45:47), «невеличкий coming-out» (51:30), «це – *ten out of ten*» (51:44).

Приклади запозичень:

М.К.: «*трушний одеський стрітфуд*» (2:41), «в центрі імерсивного театру» (2:57). «Чув його мікси на саунд-клауді» (28:47), «*трушина одеська страва*», (34:02), «перетворення овочево-сифудового міксу на плов» (35:07), «*фіналізуємо урочисту подію*» (35:30). А.П.: «*міні-перформанс додає аптисипації*».

Запропоноване дослідження не претендує на вичерпність, оскільки для більш вагомих та обгрунтованих висновків потрібна репрезентативніша вибірка. Очевидним є той факт, що англійська мова стала частиною сучасного українськомовного молодіжного сленгу, володіння нею просувається в культурному контенті популярних українських блогерів, що підживлює інтерес до вивчення мови як невід'ємного світоглядного елементу сучасної молоді людини.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. One Speaker, Two Languages: Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching. Lesley Milroy and Pieter Muysken, eds. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 366 p.
2. Grosjean F. & P. Li (Eds.), The psycholinguistics of bilingualism. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. 2012. 256 p.
3. The Food of Odesa. From street food to deluxe restaurants. <https://www.youtube.com/watch?v=AJ9QtNPfhlo>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Марина Шкурпат – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології та перекладу Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ ДДПУ.

ПРЕДСТАВЛЕННЯ/ПІДПИС ЯК ЧАСТИНА МОВЛЕННЄВОГО ЖАНРУ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВЛЕННЄВІЙ КУЛЬТУРІ

Олег ШЛАПАКОВ (Дніпро, Україна)

Мова та екстралінгвістична дійсність пов'язані між собою через відносно стійкі форми, які обираються учасниками комунікації залежно від конкретної ситуації спілкування. Ці комунікативно-мовленнєві структури отримали назву мовленнєвих жанрів.

Велика кількість письмових форм жанрових реалізацій у свою структуру включають такий факультативний мовленнєвий акт, як представлення/підпис.

Представлення/підпис – це мовленнєвий акт, структурно виражений словом або словосполученням, ілокутивна сила якого полягає в називанні/представленні автора мовленнєвого твору.

На перший погляд може здатися, що представлення/підпис є синтаксичною одиницею, позбавленою предикативності. За такого розуміння представлення/підпис максимально зближується за своїми характеристиками зі словом. При цьому необхідно розуміти, що використання представлення/підпису в мовленнєвому спілкуванні обумовлено потребою у висловленні думки щодо надання інформації про автора жанрової реалізації та його ставлення до адресата. Представлення/підпис має первинну функцію, яка співвідноситься з первинною думкою й на основі якої можуть розвиватися вторинні функції (представлені як конкретні інтенції). Крім того, представлення при його нечастій усній формі існування потенційно має інтонаційну самостійність. Розташовуючись наприкінці жанрової форми, представлення/підпис вирізняється низхідним тоном. У зв'язку з цим можна стверджувати про предикативність представлення/підпису, яка є в цій синтаксичній структурі імпліцитною, адже, як відомо, предикативність – властивість комунікативних одиниць, що відрізняє їх від некомунікативних.

Представлення/підпис «прагне» бути перформативом, хоча відсутність у ньому перформативного дієслова не допускає цього. Подібні мовленнєві акти,

які не містять перформативних дієслів, але, по суті, мають ознаки перформативності, називаються «пом'якшеними» або непрямими перформативами.

Найбільш поширений спосіб вираження представлення/підпису – іменник або субстантивована частина мови. Це, перш за все, власні імена, номінації особи за родинним зв'язком, статтю, соціальним станом, професією, посадою тощо; при цьому кожна з перелічених номінацій може використовуватися для позначення як індивідуального, так і колективного адресанта.

У структурному плані представлення/підпис може бути непоширеним та поширеним. Непоширене представлення виражається одним словом чи повним ім'ям, що складається з кількох слів, але є семантично неподільним. Поширене представлення має при собі пояснювальні слова, які найчастіше наділені синтаксичною функцією означення.

На вибір представлення/підпису впливають такі екстралінгвістичні фактори:

1. Характер відносин між комунікантами: родинні/неродинні, знайомий/незнайомий, дружні/нейтральні тощо.
2. Вік комунікантів: старше→молодше, молодше→старше, одного віку.
3. Соціальний статус: вище→нижче, нижче→вище, рівний.
4. Стать комунікантів.
5. Атмосфера спілкування: офіційна/неофіційна, урочиста/звичайна тощо.

Усі представлення/підписи, що використовуються в мовленнєвих жанрах, можна систематизувати так:

1. Терміни родинних зв'язків (зазвичай використовуються в разі наявності між комунікантами родинних відносин).
2. Представлення/підписи, які можна умовно позначити як соціальні:
 - а) прізвище, ім'я, по батькові, прізвисько тощо;
 - б) звання, посада, професія, соціальний статус тощо;

в) представлення/підписи, які виражають статеву приналежність адресанта й адресата;

г) представлення/підписи, що враховують приналежність адресанта до певної спільноти людей;

д) представлення/підписи, що передають симпатію та доброзичливість адресанта, свого роду етикетні знаки позитивного відношення.

Представлення, первинною функцією якого є повідомлення адресату імені автора жанрової реалізації, у мовленнєвому жанрі також виконує додаткову функцію – повідомляє адресату комунікативні характеристики адресанта і його відношення до нього.

Для представлення/підпису в українській мовленнєвій культурі найбільш характерні такі структурно-семантичні моделі: *ім'я (ім'я + по-батькові, прізвище + ім'я, ім'я + прізвище, прізвище + ініціали, ініціали + прізвище) + посада, терміни спорідненості, назва організації або установи* тощо. Для передачі підкресленого шанобливого ставлення до адресата, нейтральності, імпліцитної ворожості, щирості або ж особливої сердечності до представлення/підпису нерідко додаються характерні етикетно-емотивні кліше: *З повагою...; Щиро твій...* тощо.

Отже, представлення (підпис), яке часто є необхідним компонентом письмових форм мовленнєвих жанрів, є мовленнєвим актом, який характеризує інтерактантів комунікативної ситуації – насамперед різноманітними способами, що передають ставлення адресанта до адресата.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бацевич Ф. С. Лінгвістична генологія: проблеми і перспективи. Львів: Паіс, 2005. 264 с.
2. Луценко Н. А. Введение в лингвистику слова. Горловка: Изд-во ГГПИИЯ, 2003. 144 с.
3. Пац Л. І. Функціонально-семантичне поле адресатності в сучасній українській мові : дис... канд. філол. наук: 10.02.01. Горлівка, 1998. 158 с.

4. Яценко І. Т. Чи є звертання членом речення? Синтаксична будова української мови. К.: Наукова думка, 1968. С. 91–92.
5. Duck, Steve. Communication in everyday life. Los Angeles: SAGE, 2010.
6. Grice H. P. Logic and Conversation . Syntax and Semantics. Vol. 3: Speech Acts. NY, 1978. Pp. 41–58.
7. Harris, Daniel W. & McKinney, Rachel. Speech-Act Theory: Social and Political Applications . The Routledge Handbook of Social and Political Philosophy of Language. Routledge. 2023.
8. Hymes D. , John J. Gumperz Models of the interaction of language and social life. Directions in Sociolinguistics: Ethnography of Communication. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1972.
9. Swales J. M. Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 260 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олег Шлапаков – кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовознавства та слов'янських мов Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ ДДПУ.

РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ АВТООБРАЗУ «ЄВРОПЕЙЦІ» В РОМАНІ

Е. Е. ШМІТТА «НІЧ ВОГНЮ»

Валерія ЮРЧЕНКО (м. Харків, Україна)

Літературні образи різних народів та країн в контексті філософії діалогу культур є предметом вивчення окремого напрямку літературної компаративістики, що має назву «імагологія». Засновниками цього напрямку і авторами перших імагологічних досліджень вважаються М.-Ф. Гюйар, Г. Дізерінк, Д.-А. Пажо, Дж. Лірсен. В Україні цей напрям розвивали такі вчені, як Д. Наливайко, В. Будний, Н. Лисак, І. Забіяка, В. Якимович [1; 3; 5]. Дослідники етнообразів та національних стереотипів в літературі неодноразово підкреслювали, що автобіографічні твори, мандрівні записки, мемуари є цінним

джерелом інформації щодо інших культур, а усвідомлення власної національної ідентичності зазвичай відбувається в процесі порівняння власної культури з «чужою», з «іншою», бо, як зазначив Д.-А. Пажо, «Інший просто дає нам змогу мислити ... по-іншому» [4; 5]. Тобто, «автообраз» (образ власного народу як «свого», етнічний образ власного «я»), розкривається в діалозі з «гетерообразом» (образом «чужинця», представника «іншого» народу). Метою даного дослідження є на основі імагологічного аналізу виявити основні елементи автообразу «європейці» в автобіографічному романі-травелозі Е.-Е. Шмітта «Ніч вогню» [6].

Етнообраз «європейці» в зазначеному творі постає, з одного боку, як узагальнений образ усіх персонажів-європейців, яких ми зустрічаємо на сторінках роману. До них належить, в першу чергу, сам автор, супутники автора (продюсер та режисер Жерар, геолог Тома і астрофізик Жан-П'єр, офтальмолог Сеголен та кілька персонажів другого плану), персонажі з минулого (батько й дід автора, які постають перед нами в його спогадах, католицький монах-містик Шарль де Фуко). Перша зустріч читача з європейцем: на початку роману ми бачимо автора в літаку, що наближається до місця призначення – Алжирського міста Таманрассет. Отже, автор, як будь-який сучасний європеєць, користується досягненнями технічного прогресу.

З іншого боку, етнообраз «європейці» розкривається у порівнянні-протиставленні. Опозиційним гетерообразом в романі виступає етнообраз «туареги» (місцеві мешканці нагір'я Ахаггар). Перше, що ми дізнаємося про них вже на початку роману – це той факт, що вони є кочівниками, і через це не обтяжують себе власністю, ведучи доволі аскетичний спосіб життя. Саме туареги в романі є «іншими». Вони носять традиційний одяг (джеллаби), розмовляють своєю мовою (тамашеком), їх побут, культура, традиції відрізняються від європейських. Контраст створюється завдяки маленьким влучним деталям: Мусса – перший туарег, якого ми зустрічаємо на сторінках роману, – має «обличчя кольору червоного дерева», тоді як обличчя

французьких туристів на початку їхньої подорожі – «бліді» та «із сірим відтінком».

Цікавим є той факт, що на початку твору образ туарегів є подекуди негативно забарвленим (бідність, примітивність побуту; антисанітарія та неякісна їжа в місцевому готелі; нехитрі заняття: скотарство, ремесла, торгівля, туристичний бізнес). За контрастом, гігієна, порядок, висока якість життя, технічний прогрес та комфорт – усе це характеристики європейців. Європейці здаються також вищими за родом занять, бо переважна їх більшість в романі – це інтелектуали, працівники науки, освіти, медицини. Загадкова постать Шарля де Фуко, який протягом всього роману лишається ніби на задньому плані оповіді, нагадує нам про те, що європейці, принаймні в минулому, є ще й носіями християнської духовності.

Акценти в репрезентації опозиційних етнообразів «європейці» – «туареги» змінюються, коли група туристів-європейців починає подорож пустелею в супроводі двох провідників – американця і туарега. Тепер вже європейці постають неохайними: небриті й спітнілі, вони дуже потерпають від спеки, тоді як таурег, більш пристосований до перебування в пустелі, виглядає охайнішим. Його одяг краще захищає від сонця. Він вміє знайти воду і виготовити хліб, закопавши тісто в розпечений пісок. Потроху автор визнає не лише побутові, а й культурні переваги туарегів: цнотливість, помірковане й серйозне ставлення до шлюбу й до жінок, які в туарегів є берегинями законів, писемності, культури, творчими особистостями. Автор згадує про «казкову» культуру туарегів, і навіть цитує вірші однієї тамтешньої поетеси. Він підкреслює що туареги «інші»: вони не пам'ятають свого віку, бо ця інформація здається їм зайвою; схильні до споглядання й роздумів, вони проте не мають «смаку ні до рекордів, ні до змагання». Протилежним є і ставлення до природи. У порівнянні до туарегів європейці постають занадто схильними підкорювати, пояснювати й описувати все навколо себе, оволодівати всіма таємницями

навколишнього світу. Тоді як туареги живуть в гармонії з природою, беручи від неї лише необхідне, і просто спостерігаючи шлях орла в небі.

Ще одним опозиційним елементом в романі є ставлення до дружби. Європейці «висловлюють» дружбу, тоді як туареги її «доводять», наприклад, надаючи другові їжу або воду, піклуючись про його здоров'я та безпеку. Відрізняються також і уявлення про гостинність. Ще на початку роману ми дізнаємося, що туарег може запросити до себе майже незнайому людину, тоді як європейці запрошують в дім лише родичів та найближчих друзів.

Нарешті, в фіналі роману автор розмірковує про те, що подорож Сахарою змінила його життя, бо в результаті подій, що відбулися, він повірив в Бога. Ще одна характерна відмінність європейців від таурегів полягає у ставленні до релігії. Центральний персонаж-туарег в романі є мусульманином. А от щодо європейців ситуація не є однозначною. З одного боку, автор стверджує, що релігія в Європі вважається пережитком минулого, тобто більшість європейців дотримуються атеїстичних поглядів. Однак, в романі серед європейців, поряд з вченими-атеїстами, зустрічається й палка вірянка-католичка. Себе автор послідовно подає як агностика. Отже, для деяких європейців «Бог існує у вигляді запитання» (так автор висловився про власне ставлення до релігії). Таким чином, ще одна риса сучасного європейця в романі – атеїзм, і разом з тим подекуди здатність не лише до віри, а й до духовного пошуку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Будний В. Розгадка чарів Цірцеї: національні образи та стереотипи в освітленні літературної етноімагології. *Слово і час*. 2007. № 3. С. 52-63.
2. Лірсен Дж. Імагологія: історія і метод. *Літературна компаративістика*. Вип. IV: Імагологічний аспект сучасної компаративістики: стратегії та парадигми. Ч. II. Київ : ВД «Стилос», 2011. С. 362-376
3. Наливайко Д. С. Очима Заходу. Рецепція України в Західній Європі XI XVIII ст. Київ: Основи, 1998. 578 с.

4. Пажо Д. А. Від культурних кліше до імажинарного. *Літературна компаративістика*. Вип. IV: Імагологічний аспект сучасної компаративістики: стратегії та парадигми. Ч. II. К.: ВД «Стилос», 2011. 448 с.
5. Якимович В. Літературна етноімагологія, літературні образи та етнообрази: проблеми термінології. *Science and Education a New Dimension. Philology*, VI(52), Issue: 177, 2018 Sept. P. 73-76
6. Schmitt E.-E. *La nuit de feu: roman*. Paris: Albin Michel, 2015. 192 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Валерія Юрченко – кандидат економічних наук, доцент кафедри іноземних мов Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут».

УКРАЇНСЬКІ СИМВОЛИ ЯК ВИРАЗНИКИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ НА МІЖНАРОДНОМУ РІВНІ

Олена ЯСИНЕЦЬКА (м. Дніпро, Україна)

Символ є знаком або образом, який виражає ідею і має особливий сенс для певної групи людей. Споконвіку символи використовувались як засоби впливу на світ, спілкування з божествами й силами природи, безпеки, статусу, ціннісної концепції; зокрема, слов'яни надавали велике значення одягу, який мав не лише практичне призначення, але й символічне [2]. Національні символи поділяються на державні й народні [1]. Так, державними символами України є герб (тризуб), прапор і гімн, тоді як народні символи класифікуються за різними тематичними групами. Наприклад, до хатніх оберегів відносять такі, як: українська хата, покуть, стіл, пікна діжа, хліб, глиняний посуд, скриня, сволок, ліжко, колиска, лава, піч, комин, вікна; оберегами людини вважають такі, як: традиційний одяг, рушник, вишивка, сорочка, штани, запаски і плахти, пояс, мережка, намисто, дукати, китайка, вінок, волосся, гребінь, ложка, мед, перстень, писанка [3]. Українські державні символи сформувались історично як

атрибути суверенітету, а народні символи, що походженням сягають глибокої давнини, є оберегами та відображають красу й духовність народу.

Лексична умотивованість національних символів простежується легко; наприклад, вишиванка – бо сорочка вишита; писанка – бо яйце із художнім розписом; тризуб – бо форма його зубчаста, а сам він є містичним символом триєдності, тривимірності світу (стародавнє тлумачення трійці по-християнськи свідчить про єдність Бога-Отця, Бога-Сина, Бога-Духа Святого). Смилова умотивованість засвідчується в тому, що народна символіка є повчальною та історично виваженою, що виражається в багатьох прислів'ях, зокрема «Без верби й калини немає України», «Хата без рушників – що оселя без дітей», «Грудка рідної землі дорожча за золото», «Рукава як писанка, а личко як маків цвіт», «Хліб – усьому голова».

На міжнародному рівні українські символи стають виразниками національної ідентичності та культурної спадщини України. Вони відображають красу, історичність, духовність українського народу, тож в умовах вимушеної тимчасової міграції українців за кордон під впливом теперішньої повномасштабної війни українські національні символи (як державні, так і народні) допомагають біженцям зберігати самобутність та сприйматись як національно цілісні особистості, водночас демонструючи унікальність і культурне багатство України та спонукаючи інших поважати глибокий сакральний зміст.

Українські символи мають важливе культурне й національне значення, оскільки вони відображають самобутність народу, культурну спадщину, національні прагнення, сформовану духовність і важливість суверенітету. Тож об'єктом дослідження стала українська символіка та її значення для вимушених переселенців. Предмет дослідження – роль та вплив українських символів на формування національної ідентичності та сприйняття нації на міжнародному рівні. Мета дослідження – вивчити умотивованість українських символів, їхню роль у формуванні національної самосвідомості, а також виявити способи

використання цих символів у різних аспектах життя біженців, внутрішньо переміщених осіб та загалом українців студентського покоління. Анкетування було проведено серед здобувачів вищої освіти Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Такий підхід спрямований розкрити, як саме українські символи впливають на формування й збереження культурної ідентичності в умовах міграції та вимушеного переселення. Він дозволяє зрозуміти, які саме аспекти української культури є важливими для осіб, які опинилися в ситуації міграції, та які саме символи сприймаються як найбільш значущі та репрезентативні на міжнародному рівні.

Анкетування передбачало 11 запитань, зокрема про поточний статус респондентів (чи вони внутрішньо переміщені в Україні, біженці в країні Європи, біженці в неєвропейській країні або не переїжджали з місця проживання), стать, наміри щодо перебування за кордоном, а також вибір українських символів для представлення себе самих або надання подарунка за кордоном. Респондентам також ставилися питання щодо сприйняття України іноземцями, а також про те, що їм важливо, щоб іноземці знали про них. Вони також мали вибрати три найважливіші аспекти в своєму поточному середовищі, зокрема безпека, навчальні та професійні можливості, доброта та співчуття людей.

Попередній етап експерименту був спрямований на збір початкової інформації та уявлень для наступного аналізу результатів анкетування. За допомогою статистичних даних було виявлено, що серед 42 респондентів 28 були жіночої статі, 13 – чоловічої та одна особа не ідентифікувала себе. Значна кількість учасників (54,8%) були внутрішньо переміщеними особами, які залишили свої домівки через війну в Україні, 19% є біженцями в країнах Європи, а 4,8% – біженцями в інших країнах. Більшість респондентів (90,5%) висловили бажання тимчасово перебувати за кордоном для навчання, роботи або проживання, тоді як лише 9,5% відповіли, що ніколи не поїдуть за кордон.

Українські символи, які респонденти переважно обрали для подорожі за кордон, – це вишиванка, щось їстівне та мінікопія державного символу. Вишиванка визнається як символ української культури та навіть «генетичний код» нації, бо передає духовне багатство та зв'язок поколінь. Щось їстівне було обране через бажання мати належну культурну спадщину та нагадування про відчуття на рідній землі. Мінікопія державного символу відображає патріотичні почуття та прагнення представити свою країну за кордоном.

Опитування засвідчило, що респонденти найбільше цінують безпеку й можливості для навчання та професійного зростання у своєму поточному середовищі. Також вони вважають, що іноземці добре знайомі з позитивними якостями українців, що загалом є об'єднаною, стійкою нацією, яка цінує взаємну допомогу та бореться за мир і незалежність. Останнім питанням було визначити, що українці знають про інші країни; обрані результати – географічне розташування країн світу, позитивні стереотипи про громадян країн, а також знання історії країн та їхніх державних символів.

Отже, національні символи відображають красу, духовність та ідентичність народу, а також слугують важливим засобом комунікації та вираження національної та особистої ідентичності. Уміння зберігати та передавати ці символи має велике значення для українців, особливо в умовах міграції та вимушеного переселення. Вони є концептами глибокого сакрального змісту, які підтримують інтерес до української культури та спонукають інших цінувати унікальність та культурне багатство країни. Тож дослідження підтвердило, що українські символи не лише є засобом вираження культурної спадщини та особистої значущості переселенців, але й сприяють формуванню позитивного сприйняття України іноземцями.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Державні та народні символи моєї Батьківщини. URL: <https://library.chnpu.edu.ua/derzhavni-ta-narodni-simvoli-moyeyi-batkivshhini/> (дата звернення: 25.03.2024).

2. Енциклопедичний словник символів культури України / за заг. ред. В. П. Коцура, О. І. Потапенка, В. В. Куйбіди. 5-е вид. Корсунь-Шевченківський: ФОП Гавришенко В. М., 2015. 912 с.
3. Міськова Н. М. Символи і обереги українського народу та їх обрядове значення: методичні рекомендації. Одеса: Одеський обласний центр української культури, 2013. 81 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Ясинецька – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології та перекладу Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

ЗМІСТ

Viktoriiia ANDRUSHCHENKO METAPHOR AS A COMMUNICATIVE COHESIVE TOOL OF ENGLISH LITERARY TEXT FORMATION.....	3
Iryna ARKHIPOVA SEMANTIC PROPERTIES OF TEXTUAL ANOMALY.....	6
Adalbert BARAN, Ielyzaveta BARAN, Marta FABIAN FROM DISTANCE EDUCATION TO ONLINE AND HYBRID EDUCATION: REASONS FOR SUPPORTING ONLINE TEACHING IN HIGHER EDUCATION.....	9
Anna HULKO ASPECTS INTERCULTURELS DU DISCOURS POLITIQUE.....	13
Ilona HUSZTI, Ilona LECHNER FIVE BENEFITS OF ONLINE TEACHING IN TERTIARY EDUCATION.....	16
Kateryna POZHYDAIEVA ENGLISH AS A LINGUA FRANCA IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES.....	20
Nadiia POZHYDAIEVA DYNAMIC EQUIVALENCE AS A TOOL FOR TRANSLATION IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION.....	23
Тетяна БЕЦЕНКО ОКРЕМІ ДИДАКТИЧНІ ЗАУВАГИ ДО ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ЛІНГВОПОЕТИКА ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ: ІНТЕРПРЕТАЦІЙНІ ПІДХОДИ».....	26
Тетяна БЕЦЕНКО СТИЛІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ В СИСТЕМІ ФІЛОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ.....	30
Христина БІЛА ПРОЯВИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ДЖЕЙМСА ДЖОЙСА В РОМАНІ «УЛІСС» ТА ЙОГО ЗБЕРЕЖЕННЯ В ПЕРЕКЛАДІ.....	33

Катерина БОРДЮЖА МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ УРОКІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ВПРОВАДЖЕННЯ НУШ.....	36
Тетяна ВЕРЕТЮК ДО ПИТАННЯ ВИКОРИСТАННЯ ЛЕКСИЧНИХ ІГОР НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....	39
Валентина ВОСКОБОЙНИК, Галина СОСОЙ УКРАЇНСЬКІ НЕОЛОГІЗМИ ПЕРІОДУ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ.....	43
Олена ГАРМАШ, Світлана ОМЕЛЬЧЕНКО ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ В ОСВІТІ: ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРОЦЕСУ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	46
Олена ГОРЛОВА ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В ПОЛІЕТНІЧНІЙ ПЛОЩИНІ.....	48
Олена ГУДЗЕНКО, Анастасія АЛЕКСАНДРУК ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ МЕТОДИ ЯК ФАКТОР ОПТИМІЗАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	51
Наталя ДЬЯЧОК, Олег ШЛАПАКОВ МОВЛЕННЄВА НОМІНАЦІЯ: КРИТЕРІЇ ВИЗНАЧЕННЯ Й ДОСЛІДЖЕННЯ.....	54
Олександр ІВКО ЗАСАДИ МОВЛЕННЄВОГО СЛОВОТВОРУ.....	60
Анна КИРПА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ ЧЕРЕЗ ВИКОРИСТАННЯ STE(A)M-ТЕХНОЛОГІЙ: ІНТЕРДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД.....	64
Світлана КЛОЧКО АНГЛОМОВНА ТЕРМІНОЛОГІЯ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ДИСКУРСУ ЯК ОБ'ЄКТ ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ.....	68
Олена КОЛЕСНІЧЕНКО ГЕОРТОНІМ SVÁTEK / СВЯТО В ЧЕСЬКІЙ ЕТНОМОВНІЙ СВІДОМОСТІ.....	73

Сергій КОМАРОВ РОМАН К. ІШГУРО «NEVER LET ME GO» З ТОЧКИ ЗОРУ ІНТЕРМЕДІАЛЬНОСТІ: МУЗИКА ТА ЖИВОПИС.....	77
Тетяна КОНДРАТЬЄВА, Людмила БАБІЙ ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ПРИЙОМІВ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	81
Олена КОРОЛЬОВА СПЕЦИФІКА ЕТИКЕТНИХ ФОРМУЛ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....	85
Олена КРУТЬ КОГНІТИВНИЙ ЕТАП АНАЛІЗУ ОНОМАСІОЛОГІЧНОЇ СТРУКТУРИ ОДИНИЦЬ НА ПОЗНАЧЕННЯ АГРЕСІЇ.....	88
Віолета НЕЧИПОРЕНКО КРОСКУЛЬТУРНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПРОБЛЕМА АКУЛЬТУРАЦІЇ.....	91
Юлія ОНИЩЕНКО ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СТИЛЬ АРТУРА КОНАНА ДОЙЛА.....	94
Віра ОСИПЕНКО ДО ПИТАННЯ ПРО СИСТЕМУ ПОГЛЯДІВ НА ПОНЯТТЯ «ДИСКУРС» В ІСТОРИЧНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ ТА НОВІТНІХ НАУКОВИХ ПАРАДИГМАХ.....	98
Людмила ОСТРОВСЬКА ФУНКЦІОНУВАННЯ ТРАНСФОРМОВАНИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ (НА ПРИКЛАДІ СТОРІНКИ ФЕЙСБУКУ О. ЗАБУЖКО).....	103
Олександр ПІСКУНОВ ДОСЛІДЖЕННЯ ГРАМАТИЧНОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ В УСНІЙ ТА ПИСЕМНІЙ МОВЛЕННЄВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ.....	106
Надія ПОТРЕБА ДЕРИВАЦІЯ У ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ ШВЕЙЦАРІЇ.....	109

Крістіна РАССОХА
**ПОНЯТТЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ТА
ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ,
КРИТЕРІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ
ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....112**

Олена СЕМЕНОВА
**ЕМОТІОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ АКТУАЛІЗАЦІЇ
МОВНИХ ОДИНИЦЬ (НА МАТЕРІАЛІ КІНОСТРІЧКИ
Ж. ЛАФОССА «РОДИННИЙ БЮДЖЕТ»).....115**

Ірина СКЛЯР
**ЦИФРОВІАЗЦІЯ ОСВІТИ ЯК НОРМА В
СТРАТЕГІЧНОМУ ПЛАНУВАННІ ЗВО.....118**

Анастасія СОКОЛОВА
**НАУКОВО ПОПУЛЯРНИЙ ДИСКУРС:
СУТНІСТЬ ТА ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ.....121**

Наталія СОЛОШЕНКО-ЗАДНІПРОВСЬКА
**МЕДІАРЕСУРСИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ
МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ГАЛУЗІ
НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....123**

Олена СТАРЧЕНКО
ФОНЕТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ.....127

Людмила СУХОВЕЦЬКА
**СОМАТИЧНІ ОДИНИЦІ І СЕМАНТИКА МОВЛЕННЯ.
ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ В ХУДОЖНЬОМУ ДИСКУРСІ.....130**

Віктор ЧЕТВЕРИК
**ПЕРСПЕКТИВИ ІНТЕГРАЦІЇ РЕСУРСІВ ЗІ
ШТУЧНИМ ІНТЕЛЕКТОМ (AI RESOURCES)
У ПРОЦЕС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....135**

Лариса ЩИГЛО, Сергій ЧЕРНОБРОВЧЕНКО
**ТЕРМІНОЛОГІЧНА СПЕЦИФІКА АНГЛОМОВНОГО
ПСИХОЛОГІЧНОГО ДИСКУРСУ.....138**

Марина ШКУРОПАТ ПЕРЕМИКАННЯ КОДУ В МОВЛЕННІ FOOD TA TRAVEL БЛОГЕРІВ.....	141
Олег ШЛАПАКОВ ПРЕДСТАВЛЕННЯ/ПІДПИС ЯК ЧАСТИНА МОВЛЕННЄВОГО ЖАНРУ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВЛЕННЄВІЙ КУЛЬТУРІ.....	146
Валерія ЮРЧЕНКО РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ АВТООБРАЗУ «ЄВРОПЕЙЦІ» В РОМАНІ Е. Е. ШМІТТА «НІЧ ВОГНЮ».....	149
Олена ЯСИНЕЦЬКА УКРАЇНСЬКІ СИМВОЛИ ЯК ВИРАЗНИКИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ НА МІЖНАРОДНОМУ РІВНІ.....	153

СУЧАСНІ ЛІНГВІСТИЧНІ ПАРАДИГМИ

матеріали міжнародної науково-практичної онлайн-конференції

(19 квітня 2024 року)

до 75-річчя Горлівського інституту іноземних мов

ВИПУСК 7

Відповідальний редактор: Л. В. Суховецька

За зміст поданих матеріалів несуть відповідальність автори статей

Рекомендовано до друку 24.04.2024 р.