

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

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

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ГУМАНІТАРНИХ НАУК:

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

HUMANITIES SCIENCE CURRENT ISSUES:

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

ВИПУСК 76. ТОМ 3
ISSUE 76. VOLUME 3



Видавничий дім
«Гельветика»
2024

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 8 від 29.08.2024 р.)*

Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники М. Пант'юк, А. Душний, В. Ільницький, І. Зимомеря]. – Дрогобицьк : Видавничий дім «Гельветика», 2024. – Вип. 76. Том 3. – 158 с.

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

Редакційна колегія:

Пант'юк М.П. – головний редактор, доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Душний А.І.** – співредактор, кандидат педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Ільницький В.І.** – співредактор, доктор історичних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Дмитрів Г.І.** – відповідальний секретар, кандидат філологічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Андрєєв В.М.** – доктор історичних наук, професор (Київський університет імені Бориса Грінченка); **Батюк Т.В.** – кандидат історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Баукова А.Ю.** – кандидат історичних наук, доцент (Львівський національний університет імені Івана Франка); **Бермес І.Л.** – доктор мистецтвознавства, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Боровик Л.А.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'ячука); **Волошин С.М.** – кандидат педагогічних наук (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Гриченко Г.З.** – кандидат історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Галів М.Д.** – доктор педагогічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Галик В.М.** – кандидат історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Гук О.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Гжесяк Ян** – доктор габілітований, надзвичайний професор кафедри (Державна вища професійна школа в Коніні, Польща); **Дутчак В.Г.** – доктор мистецтвознавства, професор (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); **Засць В.М.** – кандидат мистецтвознавства, доцент (Національна музична академія України імені Петра Чайковського); **Зимомеря І.М.** – доктор філологічних наук, професор (Ужгородський національний університет); **Іванишин П.В.** – доктор філологічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Кекош О.М.** – кандидат педагогічних наук (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Корсак Р.В.** – доктор історичних наук, професор (Ужгородський національний університет); **Кравчик М.О.** – кандидат філософських наук, доцент (Міжнародний гуманітарний університет); **Лазурко Л.М.** – доктор історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Мартинів Л.І.** – кандидат мистецтвознавства, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Маршалек-Кава Джоанна** – доктор наук, доцент (Університет Миколая Коперника в Торуні, Торунь, Польща); **Масненко В.В.** – доктор історичних наук, професор (Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького); **Мафтин Н.В.** – доктор філологічних наук, професор (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); **Мацьків П.В.** – доктор філологічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Медвідь О.В.** – кандидат історичних наук (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Невмержицька О.В.** – доктор педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Оршанський Л.В.** – доктор педагогічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Пагута М.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Пант'юк Г.І.** – доктор педагогічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Петречко О.М.** – доктор історичних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Печарський А.Я.** – доктор філологічних наук, професор (Львівський національний університет імені Івана Франка); **Попп Р.П.** – кандидат історичних наук (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Синкевич Н.Т.** – кандидат мистецтвознавства, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Ситник О.М.** – доктор історичних наук, професор (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького); **Сташевська І.О.** – доктор педагогічних наук, професор (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України; **Сташевський А.Я.** – доктор мистецтвознавства, професор (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України; **Стецик Ю.О.** – доктор історичних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Стреначікова Марія** – доктор наук (doc. CSc., PhD.), (Академія мистецтв у Банській Бистриці); **Тельвак В.П.** – кандидат історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Устименко-Косоріч О.А.** – кандидат мистецтвознавства, доктор педагогічних наук, професор (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка); **Футала В.П.** – доктор історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Чик Д.Ч.** – доктор філологічних наук, доцент (Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка); **Яворська Г.Х.** – доктор педагогічних наук, професор (Міжнародний гуманітарний університет); **Янишин Б.М.** – кандидат історичних наук, старший науковий співробітник (Інститут історії України НАН України); **Яремчук В.П.** – доктор історичних наук, професор (Національний університет «Острозька академія»).

Збірник індексується в міжнародній базі даних Index Copernicus International.

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

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

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

Регістрація суб'єкта «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка» у сфері друкованих медіа: Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення № 1190 від 11.04.2024 року. Ідентифікатор медіа R30-04753.

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

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

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

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

© Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2024
© Пант'юк М.П., Душний А.І., Зимомеря І.М., 2024

Recommended for publication
by Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Academic Council
(protocol No 8 from 29.08.2024)

Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers / [editors-compilers M. Pantyuk, A. Dushnyi, V. Ilnytskyi, I. Zymomrya]. – Drohobych : Publishing House „Helvetica”, 2024. – Issue 76. Volume 3. – 158 p.

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

Editorial board:

M. Pantyuk – Editor-in-Chief, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Scientific Work (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical); **A. Dushnyi** – Co-Editor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **V. Ilnytskyi** – Doctor of History, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **I. Dmytriv** – Corresponding Secretary, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **V. Andriev** – Doctor of History, Professor (Kyiv Grinchenko University); **T. Batiuk** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **A. Baukova** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Lviv National University); **I. Bernes** – Doctor of Arts, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **L. Borovyk** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities); **S. Voloshyn** – Candidate of Pedagogical Sciences (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **H. Hrytsenko** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **M. Haliv** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **V. Halyk** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **O. Huk** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **J. Gzhesiak** – Dr. Gab., Associate Professor (Konin Higher Secondary School of Education); **V. Dutchak** – Doctor of Arts, Professor (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); **V. Zaiets** – Candidate of Art Studies, Associate Professor (National Music Academy of Ukraine named after Peter Tchaikovsky); **I. Zymomria** – Doctor of Philology, Professor (Uzhgorod National University); **P. Ivanyshyn** – Doctor of Philology, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **O. Kekosh** – Candidate of Pedagogical Sciences (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **R. Korsak** – Doctor of Historical Sciences, Professor (Uzhhorod National University); **M. Kravchyk** – Ph.D. in Philosophy, Associate Professor (International Humanitarian University); **L. Lazurko** – Doctor of History, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **L. Martyniv** – Candidate of Art Studies, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **Marszalek-Kawa Joanna** – Doctor of Science, Associate Professor (Nicolaus Copernicus University in Torun, Torun, Poland); **V. Masnenko** – Doctor of History, Professor (Bogdan Khmelnytsky Cherkasy National University); **N. Maftyn** – Doctor of Philology, Professor (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); **P. Matskiy** – Doctor of Philology, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **O. Medvid** – Ph.D. in History, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **O. Nevmerzhytska** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (General Pedagogy and Preschool Education of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **L. Orshanskyi** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **M. Pahuta** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **T. Pantiuk** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **O. Petrechko** – Doctor of History, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **A. Pecharskyi** – Doctor of Philological Sciences, Professor (Lviv National University); **R. Popp** – Ph.D. in History, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **N. Synkevych** – Candidate of Arts, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **O. Sytnyk** – Doctor of Historical Sciences, Professor (Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University); **I. Stashevskva** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Academic Affairs of Kharkiv State Academy of Culture), Honored Worker of Arts of Ukraine; **A. Stashevskiy** – Doctor of Arts, Professor (Kharkiv State Academy of Culture), Honored Worker of Arts of Ukraine; **Y. Stetsyk** – Doctor of History, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **M. Strenachikova** – Doctor of Science (Doc. CSc., Ph.D.), (Academy of Arts in Banska Bystrica); **V. Telvak** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **V. Futala** – Doctor of History, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **O. Ustyomenko-Kosorich** – Candidate of Art History, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko); **D. Chyk** – Doctor of Philology, Associate Professor (Taras Shevchenko Kremenets Regional Humanities and Pedagogical Academy); **H. Yavorska** – Doctor of Education, Professor (International Humanitarian University); **B. Yanyshyn** – Candidate of Historical Sciences, Senior Research Associate (Institute of History of Ukraine of the NAS of Ukraine); **V. Yaremchuk** – Doctor of History, Professor (Ostroh Academy National University).

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

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

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

According to the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine as of 30.11.2021 № 1290 (annex 3), the journal is included in the List of scientific professional editions of Ukraine (category “B”) on historical sciences (032 – History and Archeology).

Registration of Print media entity «Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers»: Decision of the National Council of Television and Radio Broadcasting of Ukraine № 1190 as of 11.04.2024. Media ID: R30-04753.

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

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

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

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

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

© Drohobych State Ivan Franko
Pedagogical University, 2024
© M. Pantyuk, A. Dushnyi, I. Zymomrya, 2024

ПЕДАГОГІКА

УДК 378.147.091.33-028.17:811.111

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/76-3-1>

Анна АГЕЙЧЕВА,
orcid.org/0000-0003-2184-8820
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) ageicheva@ukr.net

Галина ТАЛОВИРЯ,
orcid.org/0000-0003-2667-8322
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) halyna.talovyria@gmail.com

Антон БЕРЕЖНИЙ,
orcid.org/0009-0000-4536-8624
аспірант кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) [bereznyiresearch@ukr.net](mailto:berezhnyiresearch@ukr.net)

ІНТЕГРАЦІЯ СПРИЙНЯТТЯ МУЛЬТИМОДАЛЬНИХ ТЕКСТІВ У ЗАНЯТТЯ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті піднімається питання зміни підходу до викладання англійської мови з огляду на широке використання мультимодальних текстів, обговорюється те, як викладачі можуть інтегрувати вміння перегляду мультимодальних текстів, зокрема їхнього відеокomпоненту, у свою педагогічну практику, пропонуються поради щодо того, як допомогти студентам зрозуміти процес перегляду на занятті та те, як студентам розвинути вміння перегляду поза заняттям, розглянуті відмінності між розширеним і цілеспрямованим переглядом, описані особливості поповнення словникового запасу під час використання кожного зі згаданих вище видів перегляду. Вказано на те, що під час використання розширеного перегляду, тобто перегляду різноманітних відео із відмінною тематикою і сюжетом, у студентів може викликати труднощі велика кількість нових, не пов'язаних між собою тематично чи контекстуально слів англійською мовою, тоді як під час цілеспрямованого перегляду, а саме перегляду декількох серій одного і того самого серіалу, не залежно від того, чи це документальний фільм чи художній, студентам легше поповнювати свій словниковий запас за рахунок багаторазового сприйняття слів, які поєднанні тематично чи контекстуально. Підкреслений той факт, що сприйняття мультимодальних текстів розвиває у студентів вміння сприйняття на слух, читання та говоріння.

Щоб подолати проблему відсутності великої бази даних телевізійних матеріалів, оцінених за мовним рівнем, потрібно зробити тексти відео більш доступними для студентів. Це можливо зробити кількома способами: активізація базових знань студентів шляхом попереднього обговорення питань до відео на занятті; попереднє вивчення невеликої кількості слів, які дуже часто зустрічаються в епізоді, або назви предметів чи понять, важливих для розуміння відео; надання студентам глосарію найскладніших слів і виразів у епізоді – глосарій можна читати на занятті чи вдома; перегляд одного і того самого епізоду більше одного разу, так само, як і багаторазове перечитування одного і того самого тексту покращують його розуміння та вивчення лексики у ньому. Викладачі повинні розповідати студентам про цінність використання цілеспрямованого перегляду для підтримки та розвитку їхнього сприйняття поза заняттям.

Ключові слова: мультимодальність, мультимодальна грамотність, розширений перегляд, цілеспрямований перегляд.

Ann AGEICHEVA,
orcid.org/0000-0003-2184-8820
PhD, Associate Professor;
Associate Professor of the Department
of General Linguistics and Foreign Languages,
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) ageicheva@ukr.net

Halyna TALOVYRIA,
orcid.org/0000-0003-2667-8322
PhD, Associate Professor;
Associate Professor at the Department of General Linguistics and Foreign Languages
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) halyna.talovyria@gmail.com

Anton BEREZHNIJ,
orcid.org/0009-0000-4536-8624
graduate student of the Department of General Linguistics and Foreign Languages
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) berezhnyresearch@ukr.net

INTEGRATION OF MULTIMODAL TEXTS VIEWING INTO ENGLISH CLASSES

The article raises the issue of changing the approach to teaching English in view of the widespread use of multimodal texts, discusses how teachers can integrate the ability to review multimodal texts, in particular, their video component into their pedagogical practice, offers advice on how to help students understand the process of reviewing in class and how students can develop revision skills outside of class, the differences between extended and targeted revision are considered, and the features of vocabulary replenishment during the use of each of the above-mentioned types of revision are described. It is indicated that when using extended viewing, that is, watching various videos with a different theme and plot, a large number of new, thematically or contextually unrelated words in English may cause difficulties for students, while during purposeful viewing, namely, watching several episodes of the same series, regardless of whether it is a documentary or a feature film, students can more easily increase their vocabulary due to multiple perceptions of words that are combined thematically or contextually. The fact that the perception of multimodal texts develops students' listening, reading and speaking skills is emphasized.

To overcome the lack of a large database of language-rated television material, it is necessary to make video texts more accessible to students. This can be done in several ways: activation of students' basic knowledge by preliminary discussion of questions before the video in class; pre-learning a small number of words that appear very often in the episode, or names of subjects or concepts important to understanding the video; giving students a glossary of the most difficult words and expressions in the episode - the glossary can be read in class or at home; watching the same episode more than once, as well as repeatedly rereading the same text, improve its comprehension and study of vocabulary in it. Instructors should communicate to students the value of using focused revision to support and develop their understanding outside of class.

Key words: multimodality, multimodal literacy, extensive viewing, narrow viewing.

Постановка проблеми. У відповідь на мінливе сучасне комунікаційне середовище багато систем освіти в усьому світі змінили свої програми з навчання англійської мови, щоб об'єднати навички сприйняття мультимодальних текстів разом із навичками слухання, читання, говоріння та письма. Як наслідок, постають питання, чому сприйняття мультимодальних текстів стає все більш важливим у викладанні англійської мови, і як викладачі можуть інтегрувати цю нову навичку у свою практику викладання. Потрібно дослідити, як викладачі можуть допомогти студентам зрозуміти процес сприйняття мультимодальних текстів на занятті, а також як розвинути у студентів позаурочне сприй-

няття за допомогою підходів екстенсивного та вузького сприйняття, використовуючи доступ до фільмів і телешоу на онлайн платформах.

Аналіз досліджень. Дослідженням мультимодальних текстів, а саме їхнього походження, створення, використання на заняттях та у позаурочний час як інструмента опанування англійською мовою займалися багато учених, таких як: Б. Коуп, який писав про феномен мультиграмотності як новітнього, удосконаленого поняття, яке обов'язково включає у себе не лише класичну мовну грамотність, а й уміння сприймати, аналізувати, відтворювати і створювати мультимодальні тексти, що є комбінаціями аудіо, відео та текстової інформації,

К. Джевіт досліджував мультимодальну грамотність у вивченні іноземної мови як комплексне поняття, яке виникло завдяки цифровізації життя і навчання. Велика кількість учених приділяла велику увагу дослідженню візуального компонента мультимодальної грамотності, серед них Р. Рітчард, який досліджував вплив комбінування візуального і лінгвістичного підходів до сприйняття інформації під час вивчення іноземної мови, П. Драйвер писав про використання цифрових відеоматеріалів у вивченні іноземної мови, К. Херреро займався можливостями використання фільмів і засобів масової інформації на заняттях з іноземної мови, Ф. Серафіні писав про поєднання навчання читання та аудіювання з переглядом відеоматеріалів як компонента мультимодальної грамотності.

Мета статті. Розгляд використання відеоматеріалів на заняттях англійської мови, можливостей їхнього поєднання з використанням субтитрів, особливостей збагачення словникового запасу студентів під час розширеного і цілеспрямованого перегляду відеоматеріалів у контекстів створення мультимодальних текстів.

Виклад основного матеріалу. Студенти повинні вміти ефективно інтерпретувати мультимодальні тексти. Допомагаючи їм зробити це, ми об'єднуємо їхній життєвий досвід із заняттями. Окрім можливості отримати інформацію, сприйняття подібних текстів також допомагає студентам оцінити ідеї та досвід, мультимодально переказані іншими, і розвиває їхню власну мультимодальну комунікативну компетентність.

Численні дослідження вказують на те, що сприйняття мультимодальних текстів покращує розуміння студентами прочитаної інформації, вміння сприйняття на слух, здатність запам'ятовувати нові слова, вміння аналізувати прочитане та мотивацію до навчання (Д. Чен, К. Херреро, 2009).

Коли викладачі намагаються інтегрувати сприйняття мультимодальних текстів у свою практику на занятті, дуже важливо, щоб це не здавалося їм чимось абсолютно відмінним від їхньої поточної практики викладання, тому що такий підхід до інтегрування сприйняття мультимодальних текстів у заняття може видатися занадто важким. Викладачі повинні усвідомлювати, що сприйняття пов'язане із тим, чим вони вже займаються на занятті, і що вони можуть навчати цьому як одному з елементів опанування англійською мовою. Так, наприклад, коли вони навчають аудіювання та читання, вони також можуть навчати сприйняття мультимодальних текстів, комбінуючи виконання декількох завдань.

Також важливо, щоб і викладачі, і студенти усвідомлювали, що розуміння процесу сприйняття згаданих вище текстів є таким самим важливим, як і розуміння процесу аудіювання, і що процес сприйняття має багато подібності до процесу аудіювання.

Для того, щоб ефективно сприймати мультимодальні тексти викладачі та студенти можуть використовувати таку процедуру, яка складається з трьох етапів (С. Мавріді, Д. Ксеррі, 2020):

1. Попереднє сприйняття: студенти готуються до нього шляхом активації попередньо отриманих знань, які вони вже мають для вивчення теми, підтеми або плану, схеми чи діаграми, передбачаючи повідомлення, яке текст містить, прогножуючи та розмірковуючи над ним, ставлячи запитання та встановлюючи мету сприйняття мультимодального тексту.

2. Під час сприйняття: студенти переглядають мультимодальний текст, щоб зрозуміти повідомлення. Вони роблять це, встановлюючи логічні зв'язки, підтверджуючи власні передбачення та висновки, інтерпретуючи та підсумовуючи, зупиняючись та повторно переглядаючи, а також аналізуючи та оцінюючи мультимодальний текст, який опрацьовується. Студенти повинні контролювати своє розуміння, підключаючись до своїх базових знань, критично оцінюючи отриману інформацію та розмірковуючи.

3. Після сприйняття: Студентам слід надати можливості особисто, критично та творчо реагувати на мультимодальні тексти. Тобто студенти мають можливість, розмірковуючи, аналізуючи та оцінюючи сприйняте попередньо, створювати свої власні мультимодальні тексти.

Цифрові технології значно полегшили студентам сприйняття фільмів і телешоу на онлайн платформах, таких як Netflix, HBO та Apple TV. Більший доступ до фільмів і ТБ, який зараз мають студенти, можна використати, щоб допомогти їм розвивати сприйняття поза заняттями. Зараз багато студентів дивляться величезну кількість фільмів і телепередач онлайн. Однією із цікавих і актуальних форм перегляду є «перегляд без упину» (binge-watching), коли люди переглядають кілька епізодів телешоу один за одним без перерви, як правило, це стає можливим завдяки онлайн платформам.

Науковці, які займалися дослідженням інтеграції сприйняття і репрезентації мультимодальних текстів у заняття з іноземної мови, виділяють, так звані «розширене сприйняття» і «цілеспрямоване сприйняття» мультимодальних текстів. Розширене сприйняття визначається як підхід до викладання

та вивчення мови, який заохочує тих, хто вивчає мову, сприймати велику кількість легкозрозумілого та приємного матеріалу (наприклад, фільмів і телешоу), представленого цільовою мовою протягом тривалого часу (С. Вебб, 2015). Дослідження показують, що використання розширеного сприйняття має багато переваг. Студенти покращують свої вміння аудіювання, вивчають більше словникового запасу, покращують своє усне мовлення та вимову, а також покращують свою загальну мовну компетентність.

Розширене сприйняття бере витoki з принципів, практики та досліджень з розширеного читання.

Два ключові принципи підходу до розширеного читання полягають у тому, що:

1. Студенти самі обирають навчальний матеріал з великої різноманітності жанрів і тем на вибір.

2. Матеріал для читання відносно легкий для рівня студентів, оскільки занадто багато невідомої мови заважає їм читати швидко та довільно.

Однак, у той час, як навчальні курси та завдання, які містять велику кількість розширеного читання, мають величезну базу друкованих матеріалів, оцінених відповідно до рівня читачів, розширене сприйняття не отримує переваг від великої бази даних фільмів і телематеріалів, розподілених за мовними рівнями. Оцінка фільму чи телетексту за складністю мови є набагато складнішим і трудомісткішим процесом, ніж оцінка мовного рівня друкованого тексту. Однак видавці підручників для вивчення англійської мови все частіше використовують відео у своїх підручниках, і багато з цих відео оцінюються відповідного до мовного рівня студентів, на яких розрахований підручник.

Оскільки, розподілених за мовним рівнем, кіно- та телематеріалів бракує, тексти фільмів та телепередач необхідно зробити більш доступними для студентів. Є кілька способів зробити це:

– Активізувати базові знання студентів шляхом попереднього розгляду питань для обговорення відео на занятті.

– Надати студентам короткий опис сюжету фільму чи телешоу; це зменшить когнітивне навантаження під час перегляду і сприятиме розумінню, коли студенти сприйматимуть матеріал. При цьому опис можна читати на занятті або вдома.

– Надати студентам глосарій найважливіших слів і виразів у фільмі чи телешоу. Це так само зменшить когнітивне навантаження та сприятиме полегшенню сприйняття на слух під час пере-

гляду студентами фільму чи шоу – глосарій можна читати на занятті чи попередньо вдома з наступним запам'ятовуванням слів у якості домашнього завдання.

– Заохочувати студентів використовувати субтитри під час перегляду фільму чи телешоу. Дослідження показали, що субтитри покращують засвоєння нової лексики, сприяють легшому сприйняттю на слух і розумінню граматичних структур. Вони також корисні для покращення мотивації студентів та зменшення тривоги під час вивчення англійської мови (К. Херреро, І. Вандершелден, 2019). Студенти нижчих рівнів (A1 і A2) отримують більше користі від перегляду з субтитрами на рідній мові, тоді як студентам на вищих рівнях (B1, B2, C1 і C2) слід дивитися відео з субтитрами англійською мовою.

Викладачі повинні розповісти своїм студентам про переваги використання розширеного сприйняття, щоб підтримувати та розвивати у них інтерес до перегляду відео у позаурочний час. Студентам також потрібно розповісти про численні переваги вивчення мови з використання розширеного сприйняття на занятті.

«Цілеспрямоване сприйняття» передбачає перегляд різних епізодів одного і того самого телешоу у хронологічному порядку. Завдяки цілеспрямованому сприйняттю студенти розвивають основні знання про персонажів та їхні стосунки, місце дії та сюжетну лінію; що допомагає зрозуміти наступні епізоди. Студенти також розвивають емоційну прив'язаність до персонажів, з якими вони зустрічаються в кількох епізодах поспіль. Ще одна перевага цілеспрямованого сприйняття полягає у тому, що лексичне навантаження (кількість слів і фраз) різних епізодів одного і того самого шоу менше, ніж непов'язаних між собою епізодів різних шоу. Це пояснюється тим, що кожне шоу, як правило, містить тематичну лексику, яка часто повторюється. Це призводить до меншої кількості різних слів, які використовуються у кількох епізодах одного серіалу, ніж у випадкових епізодах різних шоу. Часті зустрічі з тематичними словами також позитивно впливають на вивчення лексики, оскільки повторення одних і тих самих слів збільшує потенціал вивчення лексики (М. П. Х. Роджерс, С. Вебб, 2011).

Висновок. Сприйняття мультимодальних текстів, частиною яких є відео, є життєво важливим компонентом процесу вивчення англійської мови в епоху цифрових технологій і передбачає навчання студентів сприйняттю, інтерпретації мультимодальних текстів, а також аналізу цих текстів. Коли викладачі інтегрують сприйняття мультимодальних текстів у заняття, це зменшує когнітивне навантаження та збільшує мотивацію студентів до вивчення мови.

тимодальних текстів у свою практику на занятті, важливо, щоб вони не розглядали сприйняття як щось абсолютно нове і відмінне від своєї поточної практики викладання й усвідомлювали, що використання мультимодальних текстів на занятті тісно пов'язане з тими видами завдань на розвиток читання, аудіювання, говоріння і письма, які вони вже використовують на занятті.

Отже, коли викладачі навчають аудіювання та читання, вони також навчають сприйняття мультимодальних текстів. Розширюючи знання своїх

студентів про використання розширеного та цілеспрямованого сприйняття, викладачі підтримують і розвивають у своїх студентів зацікавленість у сприйнятті мультимодальних текстів поза межами заняття.

Більшість текстів, до яких студенти мають доступ поза заняттям, є мультимодальними, і їм слід надати можливість критично сприймати – аналізувати та інтерпретувати – ці типи текстів на занятті з подальшим перенесенням набутих знань у повсякденне життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Chan D., Herrero C. Using film in language teaching. 2013. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/161891259.pdf> (дата звернення: 15.04.2024)
2. Donaghy K. Film in action. Delta Publishing, 2015. 115 p.
3. Goldstein B. Visual literacy in English language teaching. Cambridge University Press, 2016. 12 p.
4. Herrero C., Vanderschelden, I. Using film and media in the language classroom: Reflections on research-led teaching. *Multilingual Matters*. 2019. URL: https://www.researchgate.net/publication/338987245_Using_Film_and_Media_in_the_Language_ClassroomReflections_on_Research-led_Teaching (дата звернення: 12.04.2024)
5. Keddie J. Bringing online video into the classroom. Oxford University Press, 2014. 160 p.
6. Mavridi, S., & Xerri, D. English for 21st century skills. Express Publishing, 2020. 208 p.
7. Rodgers M. P. H., Webb S. Narrow viewing: The vocabulary in related television programs. *TESOL Quarterly*, 2011. № 45(4), P. 689–717. URL: https://www.researchgate.net/publication/230546046_Narrow_Viewing_The_Vocabulary_in_Related_Television_Programs (дата звернення: 10.04.2024)
8. Sherman J. Using authentic video in the language classroom. Cambridge University Press, 2003. 277 p.
9. Stempleski S., Tomalin B. Film. Oxford University Press, 2001. 163 p.
10. Webb S. Extensive viewing: Language learning through watching television. 2015. <https://core.ac.uk/download/pdf/215386411.pdf> (дата звернення: 12.04.2024)

REFERENCES

1. Chan D., Herrero C. (2013) Using film in language teaching. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/161891259.pdf> (дата звернення: 15.04.2024)
2. Donaghy K. (2015) Film in action. Delta Publishing. 115 p.
3. Goldstein B. (2016) Visual literacy in English language teaching. Cambridge University Press. 12 p.
4. Herrero C., Vanderschelden I. (2019) Using film and media in the language classroom: Reflections on research-led teaching. *Multilingual Matters*. URL: https://www.researchgate.net/publication/338987245_Using_Film_and_Media_in_the_Language_ClassroomReflections_on_Research-led_Teaching (дата звернення: 12.04.2024)
5. Keddie J. (2014) Bringing online video into the classroom. Oxford University Press. 160 p.
6. Mavridi S., & Xerri D. (2020) English for 21st century skills. Express Publishing. 208 p.
7. Rodgers M. P. H., Webb S. (2011) Narrow viewing: The vocabulary in related television programs. *TESOL Quarterly*, 45(4). 689–717. URL: https://www.researchgate.net/publication/230546046_Narrow_Viewing_The_Vocabulary_in_Related_Television_Programs (дата звернення: 10.04.2024)
8. Sherman J. (2003) Using authentic video in the language classroom. Cambridge University Press. 277 p.
9. Stempleski S., Tomalin B. (2001) Film. Oxford University Press. 163 p.
10. Webb S. (2015) Extensive viewing: Language learning through watching television. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/215386411.pdf> (дата звернення: 12.04.2024)

UDC 811.111'42

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/76-3-2>

Olena BALATSKA,

orcid.org/0000-0001-8909-2324

PhD, Associate Professor;

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

Victor CHERNYSHOV,

orcid.org/0000-0002-0960-8464

PhD in Philosophy,

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

MEANS OF NEGATIVE EVALUATION IN CRITICISM IN ENGLISH-LANGUAGE RESEARCH ARTICLES IN ECONOMICS

The article examines means of negative evaluation that can be used in critical remarks in English-language research articles in economics, which are believed to represent one of the types of the prominent genre of English-language scientific discourse, that is the research article. The study analyzed 124 critical remarks from 50 English-language research articles in economics which were published in UK and USA scientific electronic journals between 2009 and 2011. The study has revealed that negative evaluation in critical remarks in English-language research articles in economics can be expressed explicitly and implicitly. The explicit way of conveying negative evaluation uses markers, which include lexical and lexico-grammatical means of negative evaluation. Lexical means of conveying negative evaluation include linguistic units with a semantics of negative evaluation, such as nouns, adjectives, and verbs, with nouns and adjectives being more prevalent than verbs in criticism in English-language research articles in economics. Explicit lexico-grammatical means of conveying negative evaluation in criticism include several types such as negation of the predicate, object, subject and adverbial modifier carried out by using various negators. Our research demonstrates that negation of the predicate and negation of the object have higher percentage of usage, while negation of the object and negation of the adverbial modifier have considerably lower percentage of usage in critical remarks in the English-language research articles in economics. The implicit way of negative evaluation is achieved through the use of indicators of implicit meaning, that is linguistic units with positive or neutral semantics which together in the context impart negative semantics to an utterance. Implicit means of negative evaluation commonly have future meaning and denote the necessity of carrying out further research. The study has demonstrated that explicit means of expressing negative evaluation are more prevalent in critical remarks in English-language research articles in economics than implicit means. Furthermore, we should mention that as far as the types of explicit means of conveying negative evaluation in criticism in English-language research articles in economics are concerned, explicit lexical means of expressing negative evaluation are more numerous than lexico-grammatical ones.

Key words: English-language scientific discourse; genre; research article in economics; criticism; critical remark; means of negative evaluation.

Олена БАЛАЦЬКА,

orcid.org/0000-0001-8909-2324

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) balatska2014@gmail.com

Віктор ЧЕРНИШОВ,

orcid.org/0000-0002-0960-8464

кандидат філософських наук, доцент,

доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) chernyshov.v@nupp.edu.ua

ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ НЕГАТИВНОЇ ОЦІНКИ У КРИТИЧНИХ ЗАУВАЖЕННЯХ В АНГЛОМОВНИХ НАУКОВИХ СТАТТЯХ З ЕКОНОМІКИ

У статті досліджуються засоби актуалізації негативної оцінки у критичних зауваженнях в англійськомовних наукових статтях з економіки, які вважають одним з видів головного жанру англійськомовного наукового дискурсу – статті. У якості матеріалу дослідження було використано 124 критичних зауваження, отриманих з 50 статей

з економіки, котрі було опубліковано в електронних наукових журналах Великої Британії та США протягом 2009–2011 рр. Виявлено, що негативна оцінка у критичних зауваженнях в англійськомовних наукових статтях з економіки може бути виражена як у експліцитний спосіб, так і імпліцитний. У разі використання експліцитного способу актуалізації негативної оцінки застосовують маркери, які включають лексичні та лексико-граматичні засоби вербалізації негативної оцінки. Лексичні засоби вираження негативної оцінки включають лексичні одиниці із негативним оцінним значенням, такі як іменники, прикметники та дієслова, серед яких іменники і прикметники у критиці в англійськомовних наукових статтях з економіки застосовують частіше ніж дієслова. Експліцитні лексико-граматичні засоби вербалізації негативної оцінки у критиці нараховують декілька типів, серед яких заперечення присудка, додатка, підмета та обставини, що здійснюється за допомогою використання негативних морфем. Результати проведеного дослідження показали, що заперечення присудка та заперечення додатка у критичних зауваженнях в англійськомовних наукових статтях з економіки використовується частіше, ніж заперечення підмета або обставини. Імпліцитний спосіб вираження негативної оцінки реалізується завдяки використанню індикаторів імпліцитного смислу, які мають позитивну або нейтральну семантику та які разом у контексті надають відповідному висловленню негативне оцінне значення. Імпліцитні засоби вираження негативної оцінки зазвичай включають мовні одиниці, які мають футуральну семантику у поєднанні з мовними одиницями, котрі вказують на потребу у проведенні подальшого дослідження. Дослідження показало, що експліцитний спосіб актуалізації негативної оцінки у критичних зауваженнях в англійськомовних наукових статтях з економіки застосовується частіше, ніж імпліцитний спосіб. Крім того, слід звернути увагу на те, що у рамках експліцитного способу вираження негативної оцінки у критичних зауваженнях в англійськомовних наукових статтях з економіки, експліцитні лексичні засоби мають більшу питому вагу, ніж лексико-граматичні.

Ключові слова: англійськомовний науковий дискурс; жанр; наукова стаття з економіки; критика; критичне зауваження; засоби вираження негативної оцінки.

Introducing the problem. Currently, linguists are primarily focused on examining various aspects of English-language scientific discourse (Ільченко, 2002; Hyland 2004; Hyland 2009). This can be attributed to the global status of the English language and its importance as the lingua franca, particularly in science, as science holds paramount importance for the development of modern society. Therefore, scholars study various aspects of the English-language scientific discourse, its genres (Яхонтова 2009; Swales 1990), with the English-language research article being the leading genre of the English-language scientific discourse (Яхонтова 2009; Swales 1990). In general, an English-language research article has such an important component of scientific advancement as criticism which is expressed in it through critical remark(s).

Analysis of the previous literature. Criticism in scientific discourse has already been investigated by contemporary linguistic researchers (Crossed words, 2011; Salager-Meyer, 2000; Fagan, Martin Martin, 2004; Giannoni, 2005, Moreno, Suarez, 2008; Salager-Meyer, 2001; Salager-Meyer, 1998; Mur-Dueñas, 2012). However, in spite of its significance for the development of science and the number of existing studies that focus on how negative evaluation is expressed in criticism in general (Балацька, 2013; Балацька 2012; Балацька, 2014а; Балацька 2014b) or in some academic disciplines (Balatska, Kuznetsova, 2021; Агейчева, Балацька, 2018), the means of expressing negative evaluation in critical remarks in English-language research articles across academic disciplines should be studied further.

The purpose of the research. Given the increasing necessity for Ukrainian economists to publish their research articles in English-language scientific journals, this study aims to investigate the means

that help to convey negative evaluation in English-language research articles in economics.

Materials and methods. The study examines a corpus of 124 critical remarks containing 264 critical utterances obtained from 50 research articles in economics, published in UK and USA electronic journals between 2009 and 2011.

The methodology employed for the research includes component analysis, definitive analysis, interpretive-textual analysis, quantitative analysis, and the method of cognitive-discursive interpretation.

The main body. The conducted analysis of the material has shown that negative evaluation, that is the axiological content of criticisms, can be expressed explicitly or implicitly in contemporary English-language research articles in economics.

When negative evaluation is expressed explicitly (59.03 % of all the means of negative evaluation in critical remarks in English-language research articles in economics), it typically involves the use of lexical or lexico-grammatical means of negative evaluation, thus constituting two distinct types of critical remarks with negative evaluation being conveyed explicitly.

The first type of critical remarks using explicit way of negative evaluation includes critical remarks with negative evaluation verbalized through the use of explicit lexical means of negative evaluation, accounting for 48.55 % of all critical remarks in English-language research articles in economics.

The word class analysis of explicit lexical means of negative evaluation in critical remarks in English-language research articles in economics distinctly demonstrated that they include:

– nouns (36.4 % of the wholly body of all the explicit lexical means of negative evaluation (gap, lack, limitation, problem, shortcoming, weakness, etc.), e.g.:

(1) Due to a lack of scientific basis for marketing the sector has a serious marketing problem.

(2) Despite the plethora of research on franchising, some important gaps exist in our understanding of this important organizational form.

– adjectives (37.2 % of entirety of explicit lexical means of negative evaluation) (bad, insufficient, contradictory, negative, poor, limited, difficult, unclear, unknown, etc.), e.g.:

(3) Self report studies produced results showing that men and women support the existence of gender differences in information processing; however some of the results are actually contradictory.

(4) Given the size of the database and the insufficient computing power to delete/filter records or columns of the entire database, I sorted all remaining records according to the outcome of the bank loan operation (default/no default).

– verbs (26.4 % of the total number of explicit lexical means of negative evaluation) (fail, limit, outlook, ignore, skew, lack, neglect, etc.), e.g.:

(5) What this view, however, fails to distinguish is that a consumer in a developing country's desires may be for a new automobile, but the prices and his income prevent such a purchase.

(6) Cappon's request to administer his research instrument was turned down by many intuition-sensitive companies but companies in the manufacturing industry were quite receptive to his request. This might have skewed his findings.

Furthermore, negative evaluation in critical remarks in English-language research articles in economics can be conveyed by means of using explicit lexico-grammatical means. This constitutes the second type of expressing negative evaluation in critical remarks in such articles, where negative operators-negators are used alongside lexical units bearing negative or neutral semantics (Балацька, 2013; Балацька, 2014a), accounting for 10.48 % of all the means of expressing negative evaluation in critical remarks in the English-language research articles in economics.

Our analysis demonstrated that the predominant approach to expressing negative evaluation in critical remarks is through the use of negation of the predicate (46.15 % of all the lexico-grammatical means employed for expressing negative evaluation in critical remarks in the English-language research articles in economics), which is achieved through the use of a negator represented by the negative particle not (n't).

In critical remarks, negation of the predicate can be accomplished through the use of two models.

The first model is represented by the negation of the compound verbal predicate (50.5 % of the total

critical remarks in the English-language research articles in economics, which utilize negation of the predicate for conveying negative evaluation). This model is typically manifested in the following variation – auxiliary verb do for Present Simple or Past Simple + not + notional verb, e.g.:

(7) Studies conducted to investigate the validity of this stereotyping did not produce consistent results.

The second model involves critical remarks featuring negation of a compound nominal predicate constituting 49.5 % of all the critical remarks employing negation of the predicate. This structure entails the verb be either in the form of Present Simple or Past Simple + not + the nominal part represented by an adjective or a past participle, e.g.:

(8) The data was collected and tested for the small and medium size organization of the industry so, this model is not applicable for the large organization in the sector.

Critical remarks in English-language research articles in economics can also employ negation of the object for conveying negative evaluation, that account for 30.77 % of all lexico-grammatical means used for negative evaluation in critical remarks. That is achieved through the use of the negative pronoun no, according to the following model: (formal) subject + be, etc. + no + object, e.g.:

(9) There is no one single definition for organizational culture.

Critical remarks in the English-language research articles in economics may also use negation of the subject (8.8% of the total number of all critical remarks with lexico-grammatical means of negative evaluation), which is accomplished through the following model: negator (no, not) + subject, e.g.:

(10) Several researches were done in regard to Ethiopian consumers, but to date, no formal and informal research had been done to assess the level of the ethnocentric tendencies of the Ethiopian consumers.

We should also mention that we have observed instances of critical remarks with negation of the adverbial modifier constituting 7.7 % of all instances of critical remarks with negative evaluation conveyed through the usage of lexico-grammatical means. This is done with the help of a negative particle not or a negative adverb (never), e.g.:

(11) Never before have we seen attention to the actual steps; procedures and control of monetary transactions.

As previously stated, negative evaluation in critical remarks in English-language research articles in economics can also be conveyed implicitly, constituting 40.97 % of all means used to express

negative evaluation in criticism in such articles. Authors of the English-language research articles in economics achieve this by using:

– linguistic units with future meaning coupled with verbs (see example 12) / modal verbs (example 13) indicating necessity for additional research, e.g.:

(12) Future research needs to investigate this issue further, perhaps focusing on specific ethical values and the extent to which students consider them important, and how they relate to unethical behaviors.

(13) These variables should be explored further in future research.

– nouns (example 14) and verbs (example 15) indicating the need for further investigation:

(14) There is a need to look at the utilization of the work-force in the less developed nations to see if merely being “employed” is equal to being in a better economic situation, and an upwardly mobile opportunity which would include improvements in

living standards, education, adequate housing and a social life <...>.

(15) Additional research is also required to shed light on the behavioral effects of the remaining Brand metrics may also be examined and their impact on the creation of Brand attachment and Brand attitude strength also be checked.

Conclusions. Therefore, based on the conducted analysis, it can be inferred that there is a variety of means that can be used for expressing negative evaluation in critical remarks in English-language research articles in economics. The explicit way of expressing negative evaluation is more prevalent than the implicit way of conveying negative evaluation. Besides, explicit lexical means of expressing negative evaluation significantly outnumber explicit lexico-grammatical means.

Further research could explore means of negative evaluation in critical remarks in English-language research articles across other academic disciplines.

BIBLIOGRAPHY

1. Агейчева А., Балацька О. Типові засоби вираження негативної оцінки в критичних зауваженнях в англійськомовних наукових статтях з лінгвістики. Наукові записки. Серія: Філологічні науки. Кропивницький: Видавництво «КОД», 2018. Випуск 164. С. 322–325.
2. Балацька О.Л. Дискурсивні властивості критики в англійськомовній науковій статті : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.04 – германські мови. Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна. Харків, 2013. 20 с.
3. Балацька О. Л. Експліцитні засоби вираження оцінки у критиці (на матеріалі англійськомовних наукових статей). Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2012. Вип. 62. С. 187–190.
4. Балацька О.Л. Експліцитні лексико-граматичні засоби актуалізації аксіологічного змісту у критичних зауваженнях англійськомовної наукової статті. Наукові записки. Випуск 130. Серія : Філологічні науки (мовознавство). Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014а. С. 218–221.
5. Балацька О.Л. Імпліцитні засоби вираження негативної оцінки у критичних зауваженнях англійськомовної наукової статті. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Х.: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2014б. № 1102. С. 24–28.
6. Ляченко О.М. Етикет англійськомовного наукового дискурсу. Київ : Політехніка, 2002. 288 с.
7. Яхонтова Т.В. Лінгвістична генологія наукової комунікації. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2009. 420 с.
8. Balatska O., Kuznetsova Yu. Means of Negative Evaluation in Critical Remarks in English-Language Research Articles in Social Studies. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. Видавничий дім «Гельветика», 2021. № 51, том 3. С. 4–7.
9. Crossed Words : Criticism in Scholarly Writing / [Ed. Françoise Salager-Meyer, Beverly A Lewin]. Peter Lang Publishing, Incorporated, 2011. 371 p.
10. Fagan A., Martin P. The use of critical speech acts in psychology and chemistry research papers. Iberica. 2004. No. 8. P. 125–137.
11. Giannoni S. Negative Evaluation in Academic Discourse. A Comparison of English and Italian Research Articles. *Linguistica e Filologia*. 2005. No. 20. P. 71–99.
12. Hyland K. *Academic Discourse: English In A Global Context*. Bloomsbury, 2009. 256 p.
13. Hyland K. *Disciplinary discourses : Social interactions in academic writing*. Michigan : University of Michigan Press, 2004. 211 p.
14. Moreno A.I., Suarez L. A study of critical attitude across English and Spanish academic book reviews. *Journal of English for Academic Purposes*. 2008. No. 7. P. 15–26.
15. Mur-Dueñas P. Critical Acts in Published and Unpublished Research Article Introductions in English : A Look into the Writing for Publication Process [Electronic resource]. *International Advances in Writing Research : Cultures, Places, Measures*. Parlor Press. The WAC Clearinghouse. 2012. P. 403–420. URL: <http://wac.colostate.edu/books/wrab2011/>.
16. Salager-Meyer F. From Self-Highlightedness to Self-Effacement : A Genre-Based Study of the Socio-Pragmatic Function of Criticism in Medical Discourse. *LSP & Professional Communication*. 2001. Volume 1, Number 2. P. 63–84.
17. Salager-Meyer F. Rhetorical evolution of oppositional discourse in French academic writing. *Hermes, Journal of Linguistics*. 2000. No. 25. P. 23–48.

18. Salager-Meyer F. The rationale behind academic conflict : from outright criticism to contextual 'niche' creation. UNESCO-ALSED-LSP. 1998. № 21(2). P. 4–23.
19. Swales J.M. Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1990. 260 p.

REFERENCES

1. Aheicheva A., Balatska O. (2018) Typovi zasoby vyrazhennia nehatyvnoi otsinky v krytychnykh zauvazhenniakh v anhlo-movnykh naukovykh stattiakh z lnhvistyky [Typical means of expressing negative evaluation in critical remarks in English-language research article in linguistics]. Naukovi zapysky. Seria: Filolohichni nauky. – Research Bulletin. Series: Philological Sciences. Kropyvnytskyi: Vydavnytstvo «KOD». Vypusk 164. S. 322–325. [in Ukrainian]
2. Balatska O.L. (2013) Dyskursyvni vlastyvoli krytyky v anhlo-movni naukovii statti [Discursive Properties of Criticism in Research Articles in English]: avtoref. dys. ... kand. filol. nauk : spets. 10.02.04 – hermanski movy. Kharkivskiy natsionalnyi universytet imeni V.N. Karazina. Kharkiv. 20 s. [in Ukrainian]
3. Balatska O. L. (2012) Eksplitsytni zasoby vyrazhennia otsinky u krytytsi (na materialy anhlo-movnykh naukovykh statei) [Explicit means of evaluation in criticism (based on research articles in English)]. Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka – Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Zhytomyr: ZhDU im. I. Franka. Vyp. 62. S. 187–190. [in Ukrainian]
4. Balatska O.L. (2014a) Eksplitsytni leksyko-hramatychni zasoby aktualizatsii aksiolohichnoho zmistu u krytychnykh zauvazhenniakh anhlo-movnoi naukovoi statti [Explicit lexico-grammatical means of expressing axiological content in critical remarks in the English-language research article]. Naukovi zapysky – Research Bulletin. Vypusk 130. Seria : Filolohichni nauky (movo-znavstvo). Kirovohrad : RVV KDPU im. V. Vynnychenka. S. 218–221. [in Ukrainian]
5. Balatska O.L. (2014b) Implitsytni zasoby vyrazhennia nehatyvnoi otsinky u krytychnykh zauvazhenniakh anhlo-movnoi naukovoi statti [Implicit Means of Negative Evaluation in Critical Remarks in Research Articles in English]. Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Kh.: KhNU imeni V.N. Karazina. № 1102. S. 24–28. [in Ukrainian]
6. Ilchenko O. M. (2002) Etyket anglomovnogo naukovogo dyskursu [Etiquette in English scientific discourse]. K.: Politehnika. 288 s. [in Ukrainian]
7. Yakhontova T.V. (2009) Lnhvistychna henolohiia naukovoi komunikatsii [Linguistic genology of scientific communication]. Lviv : LNU im. I. Franka, 2009. 420 s. [in Ukrainian]
8. Balatska O., Kuznetsova Yu. (2021) Means of Negative Evaluation in Critical Remarks in English-Language Research Articles in Social Studies. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. Видавничий дім «Гельветика». № 51, том 3. С. 4–7.
9. Crossed Words : Criticism in Scholarly Writing (2011) [Ed. Françoise Salager-Meyer, Beverly A Lewin]. Peter Lang Publishing, Incorporated. 371 p.
10. Fagan A., Martin Martin P. (2004) The use of critical speech acts in psychology and chemistry research papers. Iberica. No. 8. P. 125–137.
11. Giannoni S. (2005) Negative Evaluation in Academic Discourse. A Comparison of English and Italian Research Articles. Linguistica e Filologia. No. 20. P. 71–99.
12. Hyland K. (2009) Academic Discourse: English In A Global Context. Bloomsbury. 256 p.
13. Hyland K. (2004) Disciplinary discourses : Social interactions in academic writing. Michigan : University of Michigan Press. 211 p.
14. Moreno A.I., Suarez L. (2008) A study of critical attitude across English and Spanish academic book reviews. Journal of English for Academic Purposes. No. 7. P. 15–26.
15. Mur-Dueñas P. (2012) Critical Acts in Published and Unpublished Research Article Introductions in English : A Look into the Writing for Publication Process [Electronic resource]. International Advances in Writing Research : Cultures, Places, Measures. Parlor Press. The WAC Clearinghouse. P. 403–420. URL: <http://wac.colostate.edu/books/wrab2011/>.
16. Salager-Meyer F. (2001) From Self-Highlightedness to Self-Effacement : A Genre-Based Study of the Socio-Pragmatic Function of Criticism in Medical Discourse. LSP & Professional Communication. Volume 1, Number 2. P. 63–84.
17. Salager-Meyer F. (2000) Rhetorical evolution of oppositional discourse in French academic writing. Hermes, Journal of Linguistics. No. 25. P. 23–48.
18. Salager-Meyer F. (1998) The rationale behind academic conflict : from outright criticism to contextual 'niche' creation. UNESCO-ALSED-LSP. № 21(2). P. 4–23.
19. Swales J.M. (1990) Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. Cambridge : Cambridge Univ. Press. 260 p.

UDC 811.111'42:502

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/76-3-3>**Mariana BANEVYCH,**

orcid.org/0009-0001-0881-9569

Assistant at the Department of English Philology and Methods of Teaching English,
 Leading specialist of Centre for Projects and Research
 Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
 (Ternopil, Ukraine) m.banevych@gmail.com

LINGUISTIC DESCRIPTION GENESIS OF ENVIRONMENTAL DISCOURSE

This article is dedicated to the review of modern various approaches to the interpretation of environmental discourse, as well as to the disclosure of genre and structural features of the system of discursive environmental texts of the English language. In addition, the basis of this article is the study of ecological discourse as a complex and multifaceted phenomenon from within modern society. This study analyzes key terms, concepts and arguments used in communication about environmental issues. Special attention is paid to the linguistic means used for the formation and dissemination of ecological ideas and values. The article also examines the influence of environmental discourse on the formation of public perceptions of nature, as well as on the adoption of environmentally sound decisions. The results of the study will help to better understand the role of language and communication in the context of environmental problems and will contribute to the development of more effective strategies for environmental education and enlightenment. Moreover, the given article conducts a linguistic analysis of the ecological discourse in order to identify the main linguistic features and principles of construction of linguistic material used in this field. This article partially examines the terminology, stylistics, syntactic constructions, and other aspects of the speech process that typically characterize environmental discourse. This study focuses on key themes and ideas that arise in speech on the topic of ecology, as well as ways of expressing them. In particular, linguistic aspects of speech practice related to environmental problems are investigated. The results of this study can be used to improve the understanding of environmental problems through the lens of language communication and contribute to the construction of effective communication strategies in the field of ecology.

Key words: ecological discourse, linguistic ecology, ecological crisis, ecological communication.

Мар'яна БАНЕВИЧ,

orcid.org/0009-0001-0881-9569

асистент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови, провідний фахівець
 навчально-наукового центру проєктної та науково-технічної діяльності
 Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
 (Тернопіль, Україна) m.banevych@gmail.com

ГЕНЕЗИС ЛІНГВІСТИЧНОГО ОПИСУ ЕКОЛОГІЧНОГО ДИСКУРСУ

Дана стаття присвячена огляду сучасних різноманітних підходів до інтерпретації екологічного дискурсу, а також розкриттю жанрових і структурних особливостей системи дискурсивних екологічних текстів англійської мови. Окрім того, в основі цієї статті закладено дослідження екологічного дискурсу як складного та багатогранного феномену з поміж сучасного суспільства. У даному дослідженні аналізуються ключові терміни, концепти та аргументи, що використовуються у комунікації про екологічні питання. Особлива увага приділяється лінгвістичним засобам, які використовуються для формування та поширення екологічних ідей та цінностей. В статті також досліджується вплив екологічного дискурсу на формування суспільних уявлень про природу, а також на прийняття екологічно обґрунтованих рішень. Результати дослідження допоможуть краще зрозуміти роль мови та комунікації в контексті екологічних проблем і сприятимуть розвитку більш ефективних стратегій екологічного освіти та просвітництва. До того ж, у даній статті проводиться лінгвістичний аналіз екологічного дискурсу з метою виявлення основних лінгвістичних особливостей та принципів побудови мовного матеріалу, що використовується в цій сфері. У цій статті частково досліджується термінологія, стилістика, синтаксичні конструкції та інші аспекти мовленнєвого процесу, що, як правило, характеризують екологічний дискурс. У даному дослідженні акцентується увага на ключових темах та ідеях, що виникають у мовленні на тему екології, а також способи їх вираження. Зокрема, досліджуються лінгвістичні аспекти мовленнєвої практики, що стосуються екологічних проблем. Результати цього дослідження можуть використовуватися для покращення розуміння екологічних проблем через призму мовної комунікації та сприяти побудові ефективних стратегій комунікації у галузі екології.

Ключові слова: екологічний дискурс, лінгвістична екологія, екологічна криза, екологічна комунікація.

Introducing the problem. Each stage of the evolution of society raises new questions concerning various aspects of human existence and most fully illuminate its needs and aspirations. Linguistics, like any other science, reflects a complex path of knowledge of reality, passing through a number of stages in its development determined by a complex of linguistic problems, which acquire primary importance at each of them. The reorientation of linguistics to anthropocentric orientations shifts the focus of researchers' attention to the study of language in close connection with a person, their thinking, spiritual and practical activity, which provides an opportunity to approach the understanding of the nature of communicative activity. The introduction of the term «discourse» into linguistic circulation played a crucial role in creating the theoretical foundations of the study of the human factor in language. A social system has developed in the world, which is the cause of the emergence and exacerbation of socio-economic and environmental problems, different in scale and nature. The environmental situation as a whole continues to deteriorate.

Research analysis. Modern society is characterized not only by rapid technological development and increased attention of scientists to communication problems, but also by the instigation of a global ecological crisis, problems of human interaction with nature and environmental protection. In order to know how to solve ecological problems people must be aware of the main key instrument, which is discourse. As for the term discourse, as J. Siegfried notes, it is «language within language.» Discourse really exists not just as «grammar», «lexicon», language, but, above all, in texts, with a special grammar, a special lexicon, special rules of word usage and syntax, special semantics, a special world. Each discourse is one of the «possible worlds». The very phenomenon of discourse is proof of the thesis «Language is the home of the spirit» and the thesis «Language is the home of existence» (Siegfried, 2004: 45) and ecology is the science of home. Nature is the house for human in which he/she lives.

As O. Sidorkina notes: «culture is also a home for a person, and a home that is created by the person him/herself. This includes various phenomena – materially realized and embodied in the form of ideas and various spiritual values» (Sidorkina, 2020: 49). By ecology we understand the science of the relations of organisms and the communities formed by them among themselves and with the environment. Discourse as a cultural phenomenon is also defined by K. Karpenko, emphasizing as its main characteristic are value characteristics. «If we understand the

function of an object as its place in the system of a higher object, then the functional characteristic of language is its place in culture» (Karpenko, 2006: 22).

One of the aspects of discourse research is the classification of discourse types and the description of individual discourses corresponding to spheres of human activity, in each of which communication acquires specific features. In recent years, works have appeared in which argumentative (A. Belova), conflict (O. Fadeeva), evaluative (N. Myronova), political (T. van Dijk, R. Vodak, O. Fomenko), advertising (J. Cook, J. Leach), legal (T. Skuratovska), pedagogical (O. Koroteeva) and a number of other discourses were distinguished.

The purpose of the article. The article aims to investigate and analyze the main trends in ecological discourse in the linguistic paradigm and generalize the interpretation of its concept.

Presentation of the main material. The concept of ecological discourse is considered in humanitarian studies not only from the point of view of linguistics and philosophy, but also from the standpoint of cultural studies, forming the so-called cultural-ecological discourse. At the current stage of the development of society, it is difficult to imagine culture «without its component – ecology» (Babire, 2013: 9), while «ecological culture characterizes the general level of human culture, the bearer of ecological consciousness, its ability to make reasonable use of nature, which involves the implementation of economic and economic activities, conscious and careful with respect to the surrounding natural environment» (Babire, 2013: 10).

The question arises not only about human ecological culture, but also about the future development of an ecologically conscious society. Researcher I. Rozmaritsa, speaking about the ecology of culture, noted that «ecology cannot be limited only to the tasks of preserving the natural biological environment. For human life, the environment created by the culture of his ancestors and the person him/herself is no less important. The preservation of the cultural environment is a task no less important than the preservation of the surrounding nature. If nature is necessary for people for their biological life, then the cultural environment is also necessary for their spiritual and moral life. A truly new cultural value arises in an old cultural environment» (Rosmaritsa, 2006: 6). Thus, as the scientist notes, there is biological ecology and cultural ecology.

Society should not oppose nature, as they are an integral part of it. «The emergence of ecological discourse belongs to the number of symbolic phenomena for culture and is closely connected

with the formation of ecological consciousness, with reflection on the ecological situation and ideas about strategies for solving ecological problems. Culturology investigates ecological problems in various directions, because it studies the formation of a new social consciousness, focused on the need to overcome ecological contradictions, contributes to overcoming the limitations of personal scientific positions, the one-sided spiritual and practical orientation of people's relations with nature» (Rosmaritsa, 2006: 3).

The need to reveal the environmental component in the texts and discourses that formed the culture of a certain society, at the same time, implies a cautious attitude to such information, since it affects consciousness and thus forms a cultural personality. Therefore, for the awakening of ecological consciousness, it seems promising not only to study modern texts on ecology, but also texts of past generations, including sacred ones.

In the process of understanding the relationship between society and nature, there is a transformation of the subject of ecology and the differentiation of ecological knowledge and its characteristics from the point of view of various aspects – philosophical, sociological, psychological, etc.

The result is the emergence of a number of new sciences, among which ecolinguistics, which combines ecology and linguistics, occupies a prominent place. This shows that environmental topics and issues attract the attention of linguists as well. Thus, linguistic and cognitive features of ecological discourse are studied, ecological terminology is studied (S. Ovseichyk, K. Simonova), ecological journalism is analyzed (T. Bondarenko, H. Hopko), conceptual metaphors in ecological discourse are described, a linguistic analysis of the discursive structures of environmental topics is carried out (O. Khitarova).

Ecological discourse can be considered from two positions: first, as a discourse that is limited exclusively to issues of ecology as a science; secondly, the ecological discourse can be understood more broadly, i.e. as the discourse of the environment that surrounds a person in his/her life activities.

In the first case, we are talking about the professional discourse of ecologists, whose position through speeches, recorded in scientific articles, reports, monographs, as well as in mass media, has a purely scientific character, and the discourse itself contains all the signs that are characteristic of any scientific discourse (Herring, 2005: 5). The second approach, as noted, is much broader. He rightly testifies that today ecology as an interdisciplinary paradigm has gone far beyond biological disciplines and defines

the intellectual and moral sphere of the modern world. As noted by F. Verhagen, «in the discourse that knowledge and power are closely intertwined» (Verhagen, 2008: 15). Therefore, the methodological foundations of new humanitarian (philosophical, sociological, psychological, pedagogical, educational) paradigms, in particular the strategies of ecological thinking and ecological ethics, show significance based on the interdisciplinary synthesis of knowledge at the discourse level. Researchers call this discourse ecological discourse in the broadest sense of the word, which means ecology of mind, ecology of cognition, action, communication, creativity, etc.

Turning to the origins of the ecological discourse, it should be noted that person has been connected with nature since the first days of his/her existence, which caused the emergence and development of the ecological discourse at the dawn of human civilization. It is formed within the framework of the mytho-religious worldview. The original ideas about nature were reduced to three images according to which nature was understood as:

1) hierarchical order; 2) the unity of opposites: the nourishing mother and the wild uncontrolled force; 3) an idyllic image of benevolence and peacefulness.

As noted by K. Karpenko, each of these interpretations had different social implications: the first image could be used as a justification and support of the existing order, the second – to change society in accordance with the new ideal, the third – to prevent problems that appear as a result of the intervention of production in life. The metaphor of mother nature, which carried the burden of hidden control and limitation, gradually disappeared as the dominant image as the scientific revolution progressed through the rationalization of the worldview. Thus, in the era of the primitive communal system, there was a huge number of beliefs and cults, the source of which was the cult of the Mother Goddess (Mother Earth, Mother Nature), which amounted to worshiping the forces of nature and their identification with the deity. These beliefs manifested themselves in the following forms: animism, totemism, fetishism, shamanism, polytheism and pantheism. In the Middle Ages, in contrast to the polytheistic one, characterized by a hierarchy of gods, a monotheistic worldview emerged. Nature, like people themselves, is understood as God's creation.

During the Renaissance, biology experienced rapid development, within which ecology developed, which was separated into an independent science at the beginning of the 20th century and is defined by the famous German naturalist E. Haeckel as the science of the interaction and mutual influence of living beings and their environment. In the 90s of the XX

century in connection with the need to solve global environmental problems that have resulted from the extensive use of natural resources and the belief that human can control nature, ecological discourse becomes the object of ecolinguistic research that combines ecology and linguistics. The purpose of such studies is to study the role of language in the description of current environmental problems, to reflect in language the problems of human-environment interaction, etc.

Today, among scientists, there is no single approach to the interpretation of ecological discourse. Thus, O. Babire believes that ecological discourse can be understood in a narrow and broad sense. In his opinion, ecological discourse in the narrow sense is a type of discourse that has specific features that distinguish it from other forms of communicative behavior and has a limited scope of use — the speech of people who are interested in ecology and describe the world by means of their own system of cognition and interpretation. In a broad sense, ecological discourse is a set of texts (separate, structured sequences of oral or written statements) in which the relationship between human and the environment is outlined openly, that is, through mass media; or the impact of human activity on the environment and the consequences of this impact on the person himself (Babire, 2013: 4). Environmental discourse can be defined as a text immersed in a situation of use in order to reveal the essence of some environmental problems and influence on the addressee.

An ecological text should be understood as a unit, which has in its semantic content the problems of the relationship between person and the environment, which are marked by social orientation and different degrees of evaluation; at the same time, the central place belongs to the specific fact of such relationships. I. Rozmaritsa interprets ecological discourse as a set of verbal and non-verbal acts used to verbalize knowledge about the environment in order to influence public opinion (Rozmaritsa, 2004: 6). Despite the diversity of approaches to the interpretation of ecological discourse, the key words in all of the above definitions are the words «environment», «person», «relationships», «influence», «information».

Having analyzed the approaches of linguists to the interpretation of ecological discourse, we define it as a specific type of discourse, the purpose of which is to reflect the interaction between man and the environment and the results of such interaction, aimed at informing the population about the state of the environment and the impact on public consciousness.

Environmental discourse is a relatively new phenomenon in language, and therefore not well

studied. However, it is possible to highlight some established points of view on certain aspects of the ecological discourse. In particular, researchers are trying to build a classification of ecological discourse texts. From the standpoint of functional and stylistic differentiation, the following types of ecological discourse are distinguished:

- 1) scientific discourse;
- 2) media discourse;
- 3) religious and preaching discourse;
- 4) artistic discourse (Shevchenko, 2005: 97).

1) scientific discourse, which includes texts created by ecologists (scientific articles, studies, etc.). Scientific discourse is the core of ecological;

2) media, which mainly examines texts created by journalists and distributed through the press, television, radio, and the Internet. The near periphery, in this way, is made up of genres of media discourse;

3) religious and preaching discourse – a set of components of religious communication of oral and written texts;

- 4) artistic discourse presented by works of fiction.

On the far periphery of ecological discourse are artistic and religious-preaching discourses, as well as texts created by «media citizens» who, while not being professional ecologists, journalists, writers and preachers, occasionally participate in ecological communication» (Shevchenko, 2005: 106).

Also, researchers single out the legal discourse as part of the immediate periphery of the environmental discourse, since the goal of the legal discourse is the institutional regulation of the environmental situation.

In his work, S. Herring singles out Internet discourse as a part of media discourse. Internet discourse will also be at the periphery of environmental discourse, forming a hybrid domain. The texts proposed within the Internet discourse are not created by ecologists, but are often based on facts presented in scientific works. We include the following genres of environmental Internet discourse: websites, forums, blogs, public pages, campaign and informational electronic posters, and online petitions.

At the same time, the ecological discourse can be considered within the framework of the political one. This type of discourse is a sociopolitical and sociocultural phenomenon. Ecological discourse takes an active part in the formation of ecological consciousness, passing through many concepts.

The reasons for the separation of ecological discourse into a separate type of discourse were the relevance of ecological topics; growing attention paid to environmental problems at all levels of society; formation of the nature protection sphere as an environment of human activity; constant

replenishment of the ecological glossary; emergence of special ecological axiological units; the presence of separate models of the addressee-addressee configuration, which determine the use of certain communicative strategies in specific communicative situations; political and ecological correctness, which are the organizing principles of ecological discourse (Herring, 2005: 8).

I. Shevchenko attributes the following to the criteria for the selection of ecological discourse: the thematic marker «human interaction with the environment of his existence»; text-forming value components (concepts); target attitudes of communicators and speech strategies; structural and functional characteristics, etc. (Shevchenko, 2005: 141). Ecological discourse is separated into a special type of discourse based on thematic criteria. Its macro theme is the relationship between a person and the environment. However, no matter what criteria are used as a basis for the selection of environmental discourse, the fact that its specificity is determined by the importance of the topic it raises remains indisputable.

Ecological discourse is implemented in oral and written forms. The oral form includes public speeches during conferences, seminars, speeches by politicians, their speeches on radio and television, interviews, press conferences, parliamentary debates, discussions during public hearings, round tables, television and radio news concerning above-mentioned topics, environmental TV and radio broadcasts, environmental advertising videos. The written form of environmental discourse includes various publications, articles in magazines and newspapers, reports, reviews, analytical materials, environmental posters and brochures.

Along with this, the ecological discourse is distinguished by the wide use of non-verbal components of communication, paragrams, color symbolism – this feature brings communication in the field of ecology closer to advertising discourse. Environmental communication is combined with political discourse by a clearly expressed appeal to the system of values that has developed in a certain society (Verhagen, 2008: 6).

In the middle of the scientific ecological discourse, scientific (monograph, dissertation, report), scientific-educational (lectures, seminars, essays, term papers) and popular science (books, lectures, articles, essays) are distinguished. Media environmental discourse is related to the socio-political sphere of communication and serves a wide area of social relations. According to the traditional approach, it is divided into informative (note, report, interview), analytical (conversation, article, review) and artistic and journalistic (essay, pamphlet, feuilleton) (Sidorkina, 2020: 48). Artistic ecological discourse is realized in the form of drama, poetry and prose. Religious and preaching environmental discourse is a collection of oral and written texts of religious communication.

Within the ecological discourse, we deal not only with a variety of positions, but also with different models of addressee-addressee relations. According to P. Schiffrin, environmental specialists, members of pro-environmental public organizations, foresters, hunters, representatives of the authorities, civil servants, opposition politicians, journalists, producers of «environmental» goods, representatives of creative associations speak out about environmental protection in the public arena. as well as amateurs who are interested in the problems of nature protection (Shiffrin, 2005: 71).

Considering such diversity of communication participants in the field of ecology, the fact that the structure of ecological discourse is not uniform seems to be quite natural. Ecological discourse has a field structure. In the center are the genres that implement the main purpose of the discourse, therefore the core of the ecological discourse is the scientific discourse, as it corresponds to the goals, values and social functions of the discourse to the greatest extent, and also has the largest number of connections with the texts of other varieties of this discourse.

In peripheral genres, the main function and characteristics of ecological discourse are intertwined with the functions and characteristics of other types of discourse within the same text. The near periphery, thus, is represented by genres of media discourse. The far periphery of the ecological discourse consists of texts created by «ordinary citizens» who, while not being professional ecologists, journalists, writers and preachers, occasionally participate in environmental communication. These can be various types of letters and appeals addressed to politicians or state institutions, letters to the mass media, everyday conversations on environmental topics, etc. Similar texts are in the sphere of intersection of environmental and household discourses (Shiffrin, 2005: 367).

Ecological discourse as an institutional formation is represented only by mass media discourse and scientific discourse and its varieties (popular science, science and education) (Siegfried, 2004: 141). However, given the number of configurations of addressee-addressee relations within the environmental discourse and the constant expansion of the circle of participants in environmental communication, such an approach does not seem entirely legitimate.

As F. Verhagen notes, the study of modern ecological discourse is possible in several aspects, which differ depending on the angle from which the main ecological problem is studied:

- a) the conditions of continuity and changes in the historical interpretation of ecological relations are considered from a cultural-historical point of view;
- b) from a natural point of view, the question arises about regularities in the relations between living beings and the environment;
- c) the peculiarities of ecological thinking are investigated from a philosophical standpoint;

d) the perception of ecological relations is studied from an aesthetic point of view;

e) from a sociopolitical position, the question arises about the conditions for the development of new social behavior based on ecological knowledge;

f) from an ethical point of view, the normativity of individual and collective communication with the ecosystems surrounding a person is studied in practical discourses (Verhagen, 2008: 13).

Conclusions. All of us are addressees of ecological discourse, as we possess information about the state

of the environment to a certain extent, so studying how language affects environmental behavior and public consciousness is an extremely relevant issue in the context of the global environmental crisis. Due to the rapid development of scientific and technical progress, human intervention in nature, our life has become faster, more vulnerable, and nature has begun to affect people. Taking into account these facts humanity should be more environmentally aware and know how to communicate on various important ecological issues effectively.

BIBLIOGRAPHY

1. Бабире О. В. Стилістичні засоби як аргументативні прийоми в англomовному екологічному дискурсі. *Лінгвістика XXI століття: нові дослідження і перспективи*. К.: Логос, 2011. С. 51-56. URL: www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Lingv/.../Babire%2051-56.pdf (дата звернення: 12.04.2024)
2. Карпенко К. І. Гендерний вимір екологічної комунікації: автореф. дис... д-ра філософ. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія і філософія історії». Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. Х., 2006. 32 с. URL: http://dissua.com/gum_n1/ist1-44--pk-7090--l-ua--st-5--s-2--p-2.html (дата звернення: 12.04.2024)
3. Розмаріца І. О. Лінгвокогнітивні особливості комунікації у сфері екології: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філ. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови». Київ, 2004. 15 с.
4. Руденко Н. С. Екологічні концепти в різних типах дискурсу (на матеріалі науково-технічного та поетичного дискурсів). *Вчені записки Таврійського національного університету ім. В.І. Вернадського*. Серія Філологія. 2007. Том 20 (59). №1. 3. 197–201.
5. Сідоркіна О. М. Людина і природа у феномені робінзонади. *Вісник Національного авіаційного університету*. Філософія. Культурологія. 2020. № 2. С. 47-51.
6. Шевченко І. С. Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен. Харків: Константа, 2005. 356 с.
7. Herring, S.C. Computer-Mediated Discourse. In *The Handbook of Discourse Analysis*, edited by D. Schiffrin, D. Tannen and H. E. Hamilton. Blackwell Publishers Ltd, Malden, Massachusetts. 2005. 939 p.
8. Schiffrin D. Approaches to discourse. Oxford: Cambridge, 2005. 470 p.
9. Siegfried J. Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. 4 Aufl. Unrast, Münster. 2004. 238 p.
10. Verhagen F. C. Worldview and metaphors in the human-nature relationship: an ecolinguistic exploration through the ages. 2008. Vol. 2 No. 3. P.1 – 17. URL: http://www.ecoling.net/worldviews_and_metaphors_-_final.pdf (дата звернення: 12.04.2024)

REFERENCES

1. Babire O. (2011) Stylistychni zasoby yak arhumentatyvni pryomy v anhlomovnomu ekolohichnomu dyskursi. [Stylistic devices as argumentative techniques in the English-language ecological discourse] *Linhvistyka XXI stolittya: novi doslidzhennya i perspektyvy*. Linguistics of the 21st century: new research and perspectives. 51-56. Available at: www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Lingv/.../Babire%2051-56.pdf (accessed April 12, 2024) [in Ukrainian].
2. Karpenko K. (2006) Hendermyy vymir ekolohichnoyi komunikatsiyi. [Gender dimension of ecological communication: autoref. dis... Ph.D. in Social philosophy and philosophy of history] *Avtoref. dys... d-ra filosof. nauk: spets. 09.00.03 «Sotsial'na filosofiya i filosofiya istoriyi»* Khark. nats. un-t im. V.N.Karazina. V. N. Karazin Kharkiv National University. Available at: http://dissua.com/gum_n1/ist1-44--pk-7090--l-ua--st-5--s-2--p-2.html (accessed April 12, 2024) [in Ukrainian].
3. Rozmaritsa I. (2004) Linhvokohnyivni osoblyvosti komunikatsiyi u sferi ekolohiyi [Linguistic and cognitive features of communication in the field of ecology]. *Avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. fil. nauk: spets. 10.02.04 «Hermans'ki movy»* Author's abstract. thesis for obtaining candidate of Phil. Sciences degree: Germanic languages. 15. [in Ukrainian].
4. Rudenko N. (2007) Ekolohichni kontsepty v riznykh typakh dyskursu (na materialy naukovy-tekhnichnoho ta poetychnoho dyskursiv). [Ecological concepts in different types of discourse (based on the material of scientific, technical and poetic discourses)] *Vcheni zapysky Tavriys'koho natsional'noho universytetu im. V.I. Vernads'koho*. Seriya Filolohiya. Scientific notes of the V.I. Vernadsky Taurida National University. Philology series. 20 (59). 1. 197 – 201. [in Ukrainian].
5. Sidorkina O. (2020) Lyudyna i pryroda u fenomeny robinzonady. [Human and nature in the Robinsonade phenomenon] *Visnyk Natsional'noho aviatsiynoho universytetu*. Bulletin of the National Aviation University. Philosophy. Culturology. 2. 47-51. [in Ukrainian].
6. Shevchenko I. (2005) Dyskurs yak kohnityvno-komunikatyvnyy fenomen. [Discourse as a cognitive-communicative phenomenon] 356. [in Ukrainian].
7. Herring, S.(2005) Computer-Mediated Discourse. In *The Handbook of Discourse Analysis*, edited by D. Schiffrin, D.Tannen and H. E. Hamilton. Blackwell Publishers Ltd, Malden, Massachusetts. 939 p.
8. Shiffrin D. (2005) Approaches to discourse. Oxford: Cambridge, 470 p.
9. Siegfried J. (2004) Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. 4 Aufl. Unrast, Münster. 258 p.
10. Verhagen F. (2008) Worldview and metaphors in the human-nature relationship: an ecolinguistic exploration through the ages. Available at: http://www.ecoling.net/worldviews_and_metaphors_-_final.pdf (accessed April 12, 2024)

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/76-3-4>

Дмитро БЕГЕКА,
 orcid.org/0009-0007-7393-8912
 кандидат педагогічних наук,
 доцент кафедри германських мов
 Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
 (Київ, Україна) beheka_dmytro@ukr.net

ПОРАДИ МАЙБУТНЬОМУ ВИКЛАДАЧЕВІ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ

Актуальність дослідження визначається розвитком інноваційної та педагогічної інішомовної компетентності здобувачів освіти у закладах вищої освіти завдяки діяльності викладачів іноземної філології. Метою цієї статті було розробити рекомендації для підготовки викладачів іноземних мов у контексті сучасної освіти. В основних результатах дослідження увага зосереджена на ключових аспектах фахової підготовки філологів. До них відносяться: високий рівень викладання, мовні навички, формування психологічної, педагогічної, соціальної, творчої та інших компетентностей. Доведено, що в англomовному світі завданням викладача є створити навчальне середовище. З'ясовано, що формування готовності вчителів до інноваційного викладання визначається засвоєнням теоретичних і практичних навичок, знань та умінь. Наголошено на важливості вивчення освітнього досвіду вчителів іноземних мов для розробки порад і рекомендацій у викладанні майбутніми спеціалістами англійської мови. Виокремлені критерії підготовки майбутнього філолога є ефективними, оскільки складені з урахуванням педагогічних уподобань. На всі ці аспекти вказує досвід підготовки фахівців з викладання іноземних мов в англomовних країнах. Варто виокремити рівень досвіду підготовки іноземних філологів у таких країнах, як Канада, Сполучені Штати Америки, Швейцарія, Угорщина, Німеччина, Австрія. Викладачі іноземних мов в англomовних країнах отримують систематичну підтримку для оновлення своїх навичок та адаптації до сучасних освітніх вимог. У висновках виділено основні аспекти підготовки викладачів іноземних мов і важливість їх дотримання. Наукова новизна полягає у поданих рекомендаціях майбутнім іноземним філологам, що ґрунтуються на обміні досвідом та розвитку методик викладання у сучасному світі. Зроблено висновки, що в сучасному світі викладачі іноземних мов повинні бути не лише майстрами мови, але й професійними педагогами з розвиненою інішомовною та педагогічною майстерністю. Важливим аспектом розвитку викладача є постійне самовдосконалення з метою відповідності викликам глобалізації та забезпечення якісної підготовки викладачів відповідно до принципів міжнародної комунікації.

Ключові слова: фахова підготовка, компетентність, спеціальні знання, інноваційна освіта, рекомендації, вимоги сучасності.

Dmytro BEGEKA,
 orcid.org/0009-0007-7393-8912
 Candidate of Pedagogical Sciences,
 Associate Professor at the Department of Germanic Languages
 Dragomanov Ukrainian State University
 (Kyiv, Ukraine) beheka_dmytro@ukr.net

RECOMMENDATIONS FOR FUTURE FOREIGN PHILOLOGY TEACHER

The relevance of the study is conditioned by the development of innovative and pedagogical foreign language competences of students in higher education institutions through the activities of foreign philology teachers. The purpose of this study is to develop recommendations for the training of foreign language teachers in the context of modern education. The main results of the study focus on the key aspects of professional training of philologists. These include: a high level of teaching, language skills, development of psychological, pedagogical, social, creative and other competences. It is proved that in the English-speaking world the task of the teacher is to create a learning environment. It is found that the development of teachers' readiness for innovative teaching is determined by the acquisition of theoretical and practical skills, knowledge, and abilities. The importance of studying the educational experience of foreign language teachers for the development of tips and tricks in teaching English by future specialists is emphasised. The identified criteria for the training of future philologists are effective because they are based on pedagogical preferences. All of these aspects are supported by the experience of training foreign language teachers in English-speaking countries. It is necessary to highlight the level of experience in training foreign philologists in such countries as Canada, the United States of America, Switzerland, Hungary, Germany, and Austria. Foreign language teachers in English-speaking countries receive systematic support to update their skills and adapt to modern educational requirements. The conclusions highlight the main aspects of foreign language teacher training and the importance of their observance. The scientific originality lies in the recommendations for future foreign language teachers based on the exchange of experience and the development of teaching methods in the modern world. It is concluded that in the modern world, foreign language teachers should be not only masters of the language, but also professional educators with developed foreign language and pedagogical skills. An important aspect of teacher development is continuous self-improvement in order to meet the challenges of globalisation and ensure quality teacher training in accordance with the principles of international communication.

Key words: professional training, competence, special knowledge, innovative education, recommendations, modern requirements.

Постановка проблеми. У педагогічній науці та практиці вищої освіти значна увага приділяється вивченню методологічних, теоретичних і методичних аспектів професійної підготовки майбутнього викладача іноземної філології. Стандартизація і ступеневість вищої педагогічної освіти, зростання інтересу до формування у здобувачів освіти комунікативної компетентності з іноземних мов, диверсифікація майбутніх моделей підготовки викладачів у класичних і педагогічних університетах, стрімкий розвиток регіонального ринку освітніх послуг і праці, визначення конкурентоспроможності освітніх програм підготовки викладачів вимагає розробки порад для фахової підготовки майбутніх викладачів іноземної філології.

Майбутніми викладачами іноземних мов є особистості, що готуються стати наставниками у вивченні іноземної філології у таких закладах, як університети, коледжі та школи. Оскільки лінгвістика вивчає мову з точки зору історії, культури та літератури, майбутні вчителі іноземних мов також повинні вивчати літературу, культуру та історію країни, мову якої вони викладають. Ця професія має велике значення, оскільки світ стає все більш глобальним і попит на знання іноземних мов зростає. Люди шукають можливості для міжнародного спілкування, подорожують, навчаються та працюють за кордоном. Знання іноземної філології відкриває багато можливостей як в особистому, так і в професійному житті. Важливою умовою сучасності є міжнародне розуміння традицій та культури інших держав, налагодження співпраці з ними, розширення світогляду. Тому викладачі іноземних мов відіграють вагомий роль у підготовці майбутніх поколінь до успішного міжнародного спілкування та співпраці.

Аналіз професійної підготовки майбутніх викладачів-філологів у процесі вивчення, незважаючи на досвід формування професійних компетенцій, у всьому світі є недостатньо проаналізованим. Дослідження спрямоване на вивчення нових способів навчання, таких як пошук нових факторів, що впливають на ефективність педагогічних процесів як у системі освіти загалом, так і в підготовці майбутніх викладачів. Особливо це стосується класичної моделі освіти. Однак завданням освіти завжди є творення нових цінностей і пошук найбільш адекватних способів сприйняття, викладання і навчання. Серед загальних проблем дослідження шляхів удосконалення професійної підготовки вчителів гуманітарних дисциплін є готовність студентів до проектної діяльності.

Однак, незважаючи на активний інтерес до цього питання, залишаються наступні проблеми.

Досі не до кінця з'ясованими залишаються такі питання, як термінологія, етапи створення ефективного навчання для викладачів, психолого-педагогічні умови реалізації, форми підготовки гуманітарних дисциплін до проектної діяльності. Аналіз підготовки майбутніх філологів до професійно-педагогічної діяльності показує, що існує протиріччя між необхідністю підготовки студентів як майбутніх викладачів, які володіють такими технологіями як прогнозування, моделювання та проектування, і відсутністю відповідних методик розвитку проектних умінь свідчать про те, що існує протиріччя між необхідністю підготовки студентів як майбутніх викладачів. З огляду на цей недолік, необхідно звернутися до сутності, змісту та структури навчального проектування. Питання здатності майбутніх викладачів до переосмислення власної системи професійних знань і вмінь набуло загальнодержавного значення.

У сучасній освіті значно зріс попит на фахівців, здатних активно впроваджувати новітні освітні та інформаційні технології. Здатність майбутніх викладачів створювати інноваційні моделі навчально-виховного процесу, спиратися на творчість і ціннісні орієнтації, стимулювати інтерес здобувачів освіти до навчання і розширювати їхній світогляд демонструє потребу вищої освіти в підготовці нового покоління професіоналів.

Аналіз досліджень. Дослідженню різноманітних аспектів методики підготовки викладачів іноземної філології у сучасному світі присвячені значна кількість наукових робіт. Наприклад, пізнання вчителя іноземних мов, особистість вчителя, професійні знання, рефлексія, педагогічні та практичні дослідження, професіоналізм, навчання вчителів, вплив середовища на підготовку вчителів іноземних мов активно вивчаються у світовій практиці (Magday, Pramoolsook, 2021; Makhachashvili, Semenist, 2023).

Сучасними тенденціями є розвиток освітнього простору в умовах глобалізації та цифровізації середньої та вищої освіти. Artyukhov et al. (2023) виявили зростання інтересу до вищої освіти серед українського та європейського населення, зокрема іноземної філології. Тому важливо створити безпечне освітнє середовище та забезпечити потужну ресурсну систему в закладах вищої освіти для заохочення у навчанні та поверненні до України більше молоді.

Для ефективного та успішного засвоєння іноземної мови здобувачами освіти важливо не лише використовувати репрезентативні європейські пам'ятки та твори, а й також приділяти значну увагу підготовці викладачів іноземних мов, пере-

конують Baklazhenko and Kornieva (2023). Сучасна викладацька діяльність вимагає розвитку практичних і теоретичних навичок викладачів іноземних мов. Сучасних методи навчання у навчанні та викладанні іноземних мов є однією з умов майбутнього професійного розвитку.

Цю думку підтверджують Fursykova, Habelko, Chernii (2022) та Huang, Al-Rashidi, Bayat (2024), адже використання новітніх методів навчання іноземних мов є умовою для формування майбутніх фахівців з відповідними професійними компетенціями.

Істотне значення для дослідження становлять наукові позиції Yiqian, Madhubala, Sathiamoorthy (2024), які, посилаючись на накопичений досвід підготовки майбутніх вчителів іноземної філології до професійної діяльності. А все тому, що відповідний рівень сформованості професійної готовності допомагає молодому педагогу якісно виконувати у майбутньому свої професійні обов'язки. Pnhatova, Zhovnych, Drobakha (2022) and Golonka et al. (2024) доповнюють один одного та зазначають, що формування не лише особистісної, а й професійної ідентичності складається з соціально-психологічних процесів. Це самовизначення особистості, приписування собі засвоєних стереотипів та групових норм, привласнення загально групових характеристик.

Також вагомим аспектом особистісно-орієнтованого підходу, як зазначає Gach (2020) є насамперед обізнаність як у базовому, так і у поглибленому вивченні іноземної мови. Високий рівень володіння іноземними мовами сприятиме розвитку комунікативних навичок та міжкультурної обізнаності майбутніх фахівців, що приносить користь як їм самим, так і суспільству в цілому.

Дослідження Aziz et al. (2024) та Kononenko (2024) показало, що на благополуччя та успішність здобувачів освіти іноземної філології впливають гармонійні стосунки, почуття приналежності та позитивна взаємодія між учасниками освітнього процесу. Результати цього дослідження підтверджують думку про те, що розвиток успішності педагогів і відповідно їхніх майбутніх учнів можливе за умови створення емоційного клімату у закладі освіти, який відповідає цим трьом критеріям.

Altynbekov et al. (2024) переконані у тому, що майбутні педагоги повинні володіти такими навичками, як кількісного аналізу, вирішення проблем, спілкування та методології дослідження.

У вивченні іноземної філології Ponisciak et al. (2023), Kuziukova et al. (2024) також виділяють основні проблеми. До них належать залучення майбутніх вчителів до дослідницької діяльності; збір та аналіз інформації про власну професійну, педагогічну, освітню діяльність; орієнтація здо-

бувачів вищої освіти на критичне та рефлексивне мислення і розвиток активних пізнавальних навичок. Задля оволодіння цими основними вимірами майбутніх учителів важливо використовувати цифрові інструменти, онлайн-курси та семінари (OCW), дискусійні форуми та спільне навчання.

Формулювання мети статті та її завдань.

У дослідженні розроблено практичних пропозицій у професійній підготовці майбутніх викладачів-філологів іноземних мов у процесі вивчення окремих базових лінгвістичних дисциплін та формуванні основних компетентностей.

Відповідно до поставленої мети, виокремлено наступні завдання:

1. Охарактеризовано особливості змісту фахової підготовки майбутніх викладачів іноземної філології.
2. Виявлено специфічні елементи підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у зарубіжних країнах.
3. Розроблено практичні рекомендації щодо набуття філологами необхідних знань, умінь та навичок у сучасному навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні було використано характеристики навчальних планів та навчально-методичне забезпечення великої кількості зарубіжних країн. Проаналізовано переваги та недоліки сучасного навчального процесу майбутніх викладачів з іноземної філології. Функціональний метод використовувався для визначення різноманітних функцій і завдань, які мають бути вирішені у навчання філологів іноземної мови. Було розглянуто досвід Кембриджського університету, адже освітній заклад пропонує навчальні курси для викладачів, які зацікавлені у викладанні англійської мови, а його сертифікати визнаються у всьому світі. Виявлено, як підготовка викладачів англійської мови для залежить від проходження CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults), DELTA (Dortmund English Lectron Test Accelerator), IELTS (International English Language Testing System) та інші. Вони допомагають оптимізувати процеси навчання, підготувати себе як фахівця до подальшого розвитку. Метод порівняння використовувався для вивчення різних рішень, технологій і підходів, що використовуються в навчальному процесу великої кількості зарубіжних країн, порівнюючи їх ефективність для подальшої діяльності майбутніх викладачів філології.

Дослідження процесу навчальної підготовки яка допомагає набутти майбутнім спеціалістам іноземної філології необхідні знання, навички і вміння

Виокремлено розробку конкретних застосувань і рекомендацій у майбутній діяльності філологів іноземної мови, що сприятиме якісному засвоєнню знань здобувачами освіти і покращить підходи у освіті загалом. На основі отриманих даних розглянуто систематичну підтримку для оновлення майбутніх навичок та адаптації до сучасних освітніх вимог викладачів іноземної мови.

Сучасна освітня практика передбачає підготовку сучасного викладача іноземної філології на основі особистісно-орієнтованого підходу. Використання предметно-орієнтованих методик (серед яких важливу роль відіграє проектна методика) у підготовці майбутніх фахівців дає змогу говорити про розвиток творчої особистості, розвитку педагогічного розуміння мети освіти, її конкретизацію та визначення шляхів її поетапної реалізації.

Якщо говорити про практичну підготовку викладачів англійської мови в Кембриджському університеті, то вона починається з курсу CELTA. Цей курс призначений для молодих викладачів, які тільки починають свою кар'єру і для досвідчених фахівців, які бажають підтвердити свою професійну кваліфікацію на міжнародному рівні (Avdieienko et al., 2023). Курс триває 120 годин і 30 годин самостійної роботи. Курс є обов'язковим для вивчення студентами. Обов'язковою частиною курсу є теоретична частина, спостереження, зворотній зв'язок, сесії планування уроків, практика викладання та письмовий тест. Ключовими елементами для навчання є:

- 1) характеристики учнів та вчителів англійської мови;
- 2) контекст навчання та викладання;
- 3) розпізнавання характеристик англійської мови та аналіз її як системи;
- 4) мовні навички (читання, письмо, говоріння та аудіювання);
- 5) планування занять;
- 6) вибір відповідних джерел інформації та інших ресурсів (Kniazian et al., 2021).

Зокрема, за результатами дослідження змісту першого компоненту програми підготовки CELTA можна сказати, що особлива увага приділяється визначенню навчальної ситуації за наступними характеристиками: індивідуальні чи групові заняття, одномовні чи багатомовні, закритого типу (де всі студенти є представниками однієї установи) чи відкритого типу (де група складається з людей, які працюють або навчаються в різних установах); денна чи заочна форма навчання; попередній рівень освіти студента; різний чи однаковий початковий рівень володіння англійською мовою; стать (Synekor et al., 2023). Експерти Кембриджського університету також рекомендують враховувати фактори, що впливають на ефективність планування уроків, такі як вік, рід занять, інтереси та мотивація студента до вивчення англійської мови (Ostrovska, Ostrovski, & Margitich, 2023).

Аналіз навчальних контекстів та системи підготовки підкреслює важливу роль заохочення майбутніх викладачів іноземної мови (табл. 1).

Таблиця 1

Основні системи підготовки майбутніх викладачів іноземної філології

Поняття	Прояви в професійній підготовці викладача у вищому закладі освіти як системного об'єкта
Основні інтегративні властивості системи підготовки	Структурованість та цінність, взаємозумовленість та взаємопов'язаність елементів, технологічно та інструментально забезпечений зв'язок із освітнім середовищем і глобальними системами тощо.
Історія системи	Система підготовки має вагоме значення з огляду на важливість обґрунтування основних тенденцій підготовки фахівців іноземної філології в умовах функціонування закладу вищої освіти з технологічними та змістовними інноваціями в освітній процес.
Склад (якісні та кількісні параметри) системи	Якісні та кількісні показники змісту підготовки майбутніх викладачів містяться в освітніх та навчальних програмах, навчальну плані, графіках освітнього процесу тощо. Не менш важливим є навчально-методичний ресурс підготовки філологів іноземної мови (вплив кількості на якість науково-методичного забезпечення, кількісні та якісні показники навчального обладнання) та інструментарій підготовки фахівців (обсяг та якість інформаційних (віртуальний і реальних) ресурсів, що супроводжують освітній процес здобувача освіти)
Структура (специфіка внутрішньої організації об'єкта)	Основа внутрішньої організації процесу відображається у взаємозв'язку структурних компонентів (цільовий, змістовий, оцінний, методологічний і процесуальний), що забезпечують функціонування науково-методичної системи підготовки майбутніх викладачів.
Функції (адаптивна, інформативна, розвивальна та інструментальна)	Постійний взаємозв'язок змісту та цілей підготовки з відповідними соціальними замовленнями на кваліфікованого фахівця (адаптивна). Забезпечення форм та змісту підготовки відповідним професійним, науковим та навчальним ресурсами (інформативна). Спрямованість підготовки на розвиток системи загалом освіти та окремо кожного здобувача освіти (розвивальна). Застосування системного підходу та новітніх методів у всі етапи використання моделей та технологій (інструментальна).

Джерело: складено автором на основі даних Lehan et al. (2023), Mancenido (2024)

На основі аналізу специфічних елементів, що є основою підготовки майбутніх викладачів іноземної філології в інших країнах, можна виділити та використовувати наступний зарубіжний досвід у практиці України. Для успішної підготовки та досягнення освітньої мети є обов'язковим стажування у державі та проходження багаторівневих практик викладання у Австрії, Німеччині тощо (Ostrovskaaetal., 2023; Stromholtetal., 2024).

Це є важливим елементом, адже є кінцевим результатом лінгвометодичної підготовки філологів, що допоможе задовольнити сучасні вимоги ринку праці. У провідних європейських країнах (Франція, Швейцарія тощо) метою підготовки вчителів іноземних мов є вдосконалення здатності активно брати соціальну участь у міжкультурній комунікації та демонструвати толерантність до різних учасників освітнього процесу (Kuziukova et al., 2024).

З точки зору мотивації розглянуто угорську модель навчання філологів в закладах вищої освіти. Як зазначають Lehan et al. (2023), на рівні бакалаврату вивчаються лише практичні курси з педагогіки та психології, основна мета яких – зорієнтувати майбутніх фахівців на вступ до магістратури. Цей напрям навчання призначений для здобувачів, які бажають пов'язати свою майбутню професійну діяльність з професією викладача. Тому ці магістранти вже мають вільний вибір при вступі на магістерську програму і мають високу мотивацію до навчання, що є важливою для сучасних здобувачів вищої освіти.

У Канаді цілі визначені за такими елементами: передача предметних і культурних знань здобу-

вачам освіти у критично-рефлексивний спосіб; створення навчальних ситуацій та управління навчальним процесом; адаптація педагогічних методів до конкретних потреб особистості; робота з колегами в одній педагогічній команді; самоосвіта та саморозвиток; демонстрація етичних норм і цінностей. У американській моделі протягом усього освітнього процесу є формування іншомовної компетентності як побічного продукту, що зосереджений на змісті навчального матеріалу, а іноземна мова є постійним інструментом і засобом, що використовується у вивченні всіх дисциплін (Baklazhenko, Kornieva, 2023).

На основі вищезазначених моделей, корисним для української вищої освіти у підготовці майбутнього викладача вищої освіти є врахування таких чинників, як діяльнісний (особистість викладача у взаємозв'язку з досвідом), когнітивний (готовність у здобутті знань, умінь та навичок), результативний (постійний моніторинг своєї діяльності для удосконалення).

Однією з основних порад для майбутніх викладачів, зокрема іноземної філології, є формування ідентичності (рис. 1).

Формування особистості та розвиток ідентичності має вплив на подальшого викладання та навчання інших здобувачів освіти. Для успішного навчання іншомовного спілкування майбутні викладачі повинні вміти описувати якості традиційної культури спілкування (Chiu et al., 2024). Ця культура включає в себе рівне мовлення між усіма учасниками, тактовний і цікавий обмін думками між мовцем і слухачем, а також дотримання культури ввічливості та поведінки.

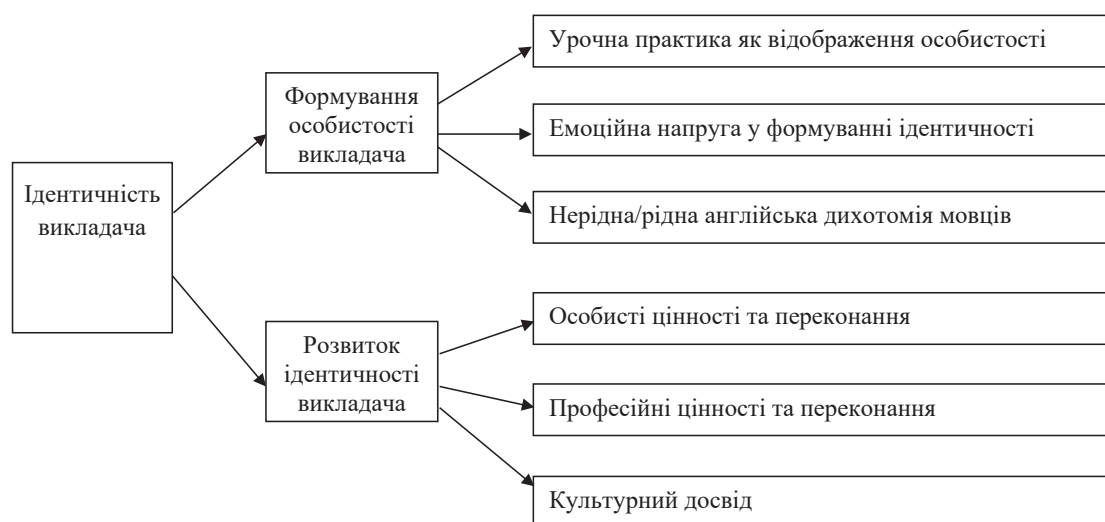


Рис. 1. Формування ідентичності майбутнього педагога іноземної філології

Джерело: складено автором на основі власних досліджень

Професія філолога є творчою, вимагає високої ерудиції, оригінальності мислення, систематичного навчання і передбачає: поглиблення знань з теорії мови, лінгводидактики; уміння проводити наукові дослідження в області фонетики, лексикології, фразеології, морфеміки, будови слова і словотвору, морфології, синтаксису, основ комунікації та культури професійного мовлення, вивчення історії мови; викладання мовознавчих дисциплін і лінгводидактики у закладі вищої освіти; складання словників, довідників, розробку науково-технічної та спеціальної термінології та інше (Petrova et al., 2023).

Високі вимоги до підготовки майбутнього філолога не випадкові, адже це необхідно, щоб працювати в таких установах, організаціях, як навчальні заклади (загальноосвітні школи, дошкільні навчальні заклади, заклади вищої освіти). Відповідно подано навчальні поради для майбутніх викладачів, які більш зосереджені не на теоретичному елементі освітнього процесу, а саме практичному (рис. 2).

Підготовка майбутніх філологів іноземної мови вимагає осмислення, апробації та впровадження в освітній процес сучасних методів і технологій, у наслідок чого в найближчі роки повинна сформуватися цілісна система, що забезпечує реалізацію компетентної моделі майбутнього фахівця. Компетентнісний підхід, який є основою інновацій і реформування української освіти, в даний час від етапу дискусій і вироблення загаль-

ної концепції переходить до етапу реалізації. Тому зберігається актуальність проведення подальших досліджень в руслі компетентнісного підходу.

Ще однією важливою складовою ефективного викладання лінгвістики є робота з текстами різної складності та стилю. Тексти як дослідницькі дані в соціальних і гуманітарних науках обговорюються вже не одне десятиліття. Інтерес до особливостей передачі знань через текст виник у першій половині 20-го століття, коли в газетах країн, охоплених війною, були знайдені дослідження та пропаганда.

Тексти як об'єкти читання зазнали значних змін у 1960-1970-х роках. Читання текстів було поділено на дві основні сфери: читання як грамотність (здатність розпізнавати та декодувати мову) та читання як інтерпретація. У сучасному суспільстві значна частина знань передається за допомогою письмової комунікації, що вимагає від сучасних лінгвістів широкіх навичок аналізу текстів.

Високий рівень володіння навичками читання, безсумнівно, є важливим елементом навчання, оскільки воно є основним джерелом знань для студентів-лінгвістів у всьому світі. У наш час тексти стають особливо важливими навчальними одиницями. З лінгвістичної точки зору, тексти є частиною викладання мови. Аналіз тексту дає змогу виявити структурні елементи мови та особливості мислення.

Трансформація підходів до лінгвістики тексту створює можливості для пояснення певних грама-

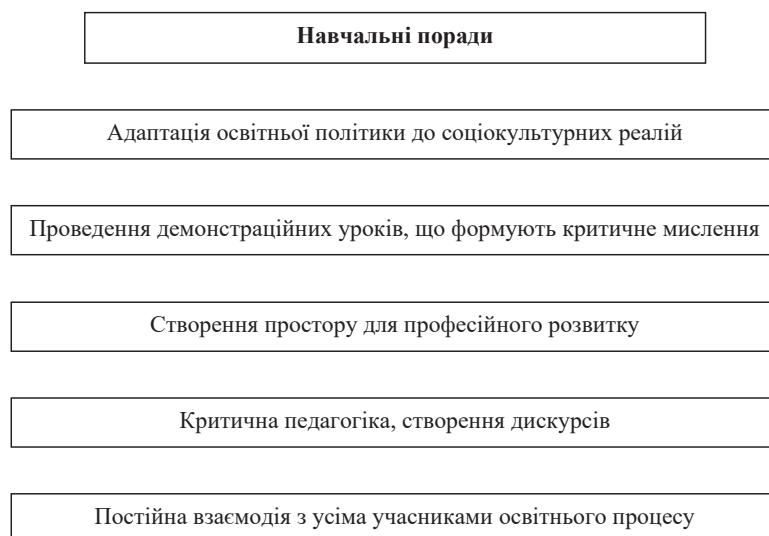


Рис. 2. Навчальні поради педагогу іноземної філології

Джерело: складено автором на основі власних досліджень

тичних явищ, які не можна пояснити з точки зору структури речення.

Структура і стиль тексту значною мірою визначаються як зовнішніми факторами, наприклад, комунікативними, так і внутрішніми, наприклад, емоційним станом автора тексту. Продукування та функціонування тексту є прагматично орієнтованим, тобто текст створюється тоді, коли виникає певна установка, і функціонує за певних комунікативних умов. У процесі підготовки лінгвістів читання художніх творів є важливою частиною навчального процесу. Процес читання тексту здається простим, але стає дуже складним, коли детально аналізуються всі аспекти структури тексту. При поверхневому читанні тексту можна розпізнати лише тематику твору. Глибокий бібліометричний аналіз розширює перспективу читача і в ідеалі наближає його до авторського бачення.

Дотримання вищезазначених порад, а саме глибоке засвоєння знань з фонетики, граматики, лексики та культури іноземної мови за допомогою цифрових технологій, проходження додаткових курсів, розвиток комунікативних навичок, прагнення до постійного удосконалення, постійна співпраця з викладачами та здобувачами вищої освіти, дослідження аутентичних матеріалів, дозволяють якісно підготувати майбутнього фахівця з іноземної філології.

Висновки. У сучасному світі викладачі іноземних мов повинні бути не лише майстрами мови, але й професійними педагогами з розвинутою іншомовною та педагогічною майстерністю. Дослідження підтверджує те, що організація професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов повинна відповідати наступним умовам, а саме адаптації до сучасних тенденцій в освіті, таких як використання інтерактивних технологій та інноваційних методів та відповідність важливим методичним рекомендаціям. Саме це допомагає оволодіти майбутнім фахівцям необхідними знаннями, навичками, уміннями та компетентностями як на теоретичному, так і на практичному рівнях.

З'ясовано, що безперервний професійний розвиток і розвиток систем кваліфікацій є ключовими елементами успішної підготовки викладачів. У методиках формування професійних компетентностей майбутніх викладачів наголошується на важливості навчальних курсів і кваліфікаційних іспитів з іноземної мови. Однією з основних вимог до науково-дослідницьких робіт є використання експериментальних матеріалів, анкетування, методичних характеристик викладачів-новаторів, особистого досвіду тощо. У дослідженні подано методичні рекомендації щодо підготовки майбутніх викладачів іноземної філології. У процесі роботи вони мають набути навичок роботи з науковою, методичною та довідковою літературою, редагування різних типів текстів, використання прийомів перекладу та реферування, застосування методів інформаційного пошуку. Крім цього, методична практика професійного розвитку майбутніх учителів-словесників забезпечується стратегіями, представленими в лекціях, лабораторних, практичних заняттях, ділових іграх та дискусіях, різних видах практик, курсових та кваліфікаційних іспитах. Вона охоплює різні аспекти навчальної, викладацької та науково-дослідницької діяльності. Не можна недооцінювати роль самоосвіти та особистісного розвитку вчителів іноземних мов і створювати сприятливі умови для їхнього безперервного професійного розвитку. Мотивація та підтримка викладачів у процесі саморозвитку визначає їхній успіх у досягненні високих стандартів якості викладання іноземних мов. Співпраця та обмін досвідом між країнами є важливим фактором сприяння професійному розвитку вчителів іноземних мов на міжнародному рівні. Загалом, новітні моделі організації підвищення кваліфікації майбутніх учителів іноземних мов у світі визначаються сучасним освітнім середовищем та потребами суспільства. Важливим аспектом є постійний розвиток і вдосконалення цих моделей необхідний для того, щоб відповідати викликам глобалізації та забезпечувати якісну підготовку викладачів відповідно до принципів міжнародної комунікації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Altynbekov, S., Abdaliyeva, M., Ashirbayev, N., Torebek, Y., Abzhapbarov, A., & Ashirbayeva, Z. New trends in research skills development of future teachers: quantitative approach and empirical studies. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 2024, 13 (2), 102–1034. <https://ijere.iaescore.com/index.php/IJERE/article/view/27341>
2. Artyukhov, A., Barvinok, V., Rehak, R., Matvieieva, Y., & Lyeonov, S. Dynamics of interest in higher education before and during ongoing war: Google Trends Analysis. *Knowledge and Performance Management*, 2023, 7(1), 47-63. [https://doi.org/10.21511/kpm.07\(1\).2023.04](https://doi.org/10.21511/kpm.07(1).2023.04)
3. Avdieienko, I.M., Virotschenko, S. A., Kotova, A. V., Maksimishina, T. M. & Bieliaieva, O. Yu. English Classes as a Tool of Health Culture Formation Among Students of Higher Education Institutions. *Theory and Practice in Language Studies*, 2023, 13 (12), 3079-3086. <https://doi.org/10.17507/tpls.1312.04>

4. Aziz, R., Mulyadi, M., Mangestuti, R., Hady, M. S., & Wahyuni, E. N. Exploring Student and Teacher Perspectives on Well-being Development: A Mixed-methods Investigation. *Participatory Educational Research*, 2024, 11(1), 198-210. <https://doi.org/10.17275/per.24.12.11.1>
5. Baklazhenko, Y., & Kornieva, Z. Higher education in the crisis period: A comparative analysis of the Ukrainian experience of online or blended tefl during the pandemic and the war. *XLinguae*, 2023, 16 (2), 100–114. https://www.xlinguae.eu/2023_16_2_8.html
6. Chernonkov, Y., Ivasyshyna, T., Kindras, I., Pakhomova T., & Sannikova, S. Individualization of professional training of future specialists in philological specialties. *Multidisciplinary Science Journal*, 2023, 5, 2023ss0501. <https://doi.org/10.31893/multiscience.2023ss0501>
7. Chiu, T. K. F., Falloon, G., Song, Y., Wong, V. W.L., Zhao, L., & Ismailov, M. A self-determination theory approach to teacher digital competence development. *Computers & Education*, 2024, 214, 105017. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105017>
8. Diachenko, I., Kuznetsova, O., Ivanenko, I., Khamzina B., & Kaltayeva, G. Effective practices for increasing student's learning efficiency during the pandemic. *International Journal of Education and Practice*, 2024, 12(1), 26–37. <https://doi.org/10.18488/61.v12i1.3554>
9. Fursykova, T., Habelko, O., & Chernii, V. The Development of Digital Competence of Future Teachers in the Process of Distance Learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 2022, 17(10), 85–98. <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i10.28973>
10. Gach, N. (From totalitarianism to democracy: Building learner autonomy in Ukrainian higher education. *Issues in Educational Research*, 2020, 30 (2), 532–554. <https://www.ier.org.au/ier30/gach.pdf>
11. Golonka, K., Malysheva, K.O., Fortuna, D., Gulla, B., Lytvyn, S., De Beer, L. T., Schonfeld, I.S., & Bianchi, R. A validation study of the Occupational Depression Inventory in Poland and Ukraine. *Sci Rep*, 2024, 4, 4403. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-54995-w>
12. Golzar, J., & Fuller, C. Teacher identity formation through classroom practices in the post-method era: A systematic review. *Cogent Education*, 2020, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1853304>
13. Herrera Naranjo, S., Suárez de la Torre, M., Restrepo de Mejía, F., & Facal, D. Foreign Language Training to Stimulate Cognitive Functions. *Brain Science*, 2021, 11 (10), 1315. <https://doi.org/10.3390/brainsci11101315>
14. Huang, L., Al-Rashidi, A.H., & Bayat, S. Teacher support in language learning: a picture of the effects on language progress, academic immunity, and academic enjoyment. *BMC Psychol* 2024, 12 (124), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01602-2>
15. Ihnatova, O., Zhovnych, O., & Drobakha, L. The effectiveness of blended learning in English teacher training. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 2022, 10 (3), 377–388. <http://espeap.junis.ni.ac.rs/index.php/espeap/article/view/1259>
16. Kniazian, M., Khromchenko, O., & Sushchenko, L. Development of future teachers' project competence to design learning process of GE, ESP, LSP. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 2021, 9 (3), 495–504. <http://espeap.junis.ni.ac.rs/index.php/espeap/article/view/1101>
17. Kononenko, O., Ivanchenko, A., Gaivoronska, T., Khitrova, T., Semenko, S., & Kuzmin, V. Psychological and social-communication aspects of HR management career in wartime, including stress, motivation, will and efficiency of working conditions. *Revista de cercetare și intervenție socială*, 2024, 84, 206–223. https://www.rcis.ro/images/documente/rcis84_14.pdf
18. Kuziukova, O., Labadze, L., Levidze, M., & Zaluzhna, O. Impact of teachers charisma on students motivation and perceived learning during emergency remote teaching. *European Journal of Educational Research*, 2024, 13(1), 311–324. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.1.311>
19. Lehan, V., Hodovanets, N., Muraviova, I., Litvinova, M., & Baibakova, O. Formation of lexical competence in foreign philology (English) students during online education. *Multidisciplinary Science Journal*, 2023, 5. <https://doi.org/10.31893/multiscience.2023ss0506>
20. Magday, W. D., & Pramoosook, I. Exploring teaching demonstrations in the teaching journals: A case of filipino pre-service teachers. *Language Related Research*, 2021, 12 (5), 175–203. <http://surl.li/sctet>
21. Makhachashvili, R., & Semenist, I. Metadigital Skills Development For Foreign Languages Education In Wartime Digitization. *Proceedings of the International Multi-Conference on Society, Cybernetics and Informatics, IMSCI*, 2023, 40-44. <https://doi.org/10.54808/IMSCI2023.01.40>
22. Mancenido, Z. Impact Evaluations of Teacher Preparation Practices: Challenges and Opportunities for More Rigorous Research. *Review of Educational Research*, 2024, 94(2), 268–307. <https://doi.org/10.3102/00346543231174413>
23. Petrova, L., Savchenko, O., Bryk, T., Chernyshova, T., & Trebin, M. Developing a Personality through Humanizing Professional Education. *Polish Psychological Bulletin*, 2023, 54(1), 27–36. <https://journals.pan.pl/dlibra/publication/144880/edition/127819/content>
24. Ponisiak, S. M., & Morris, K. M. Improving Student Access to and Teacher Training for Advanced Placement. *Journal of Advanced Academics*, 2023, 34(3-4), 215-239. <https://doi.org/10.1177/1932202X231218339>
25. Shevchenko, N. F., Volobuyeva, O. S., & Ivanchuk, M. H. Research of psychological and pedagogical conditions for the formation of personal and professional identity of vocational students. *Insight: The Psychological Dimensions of Society*, 2023, 9, 148-167. <https://doi.org/10.32999/KSU2663-970X/2023-9-9>
26. Stromholt, S., Wiggins, B., & Von der Mehden, B. Practice-Based Teacher Education Benefits Graduate Trainees and Their Students Through Inclusive and Active Teaching Methods. *Journal for STEM Educ Res* 7, 2023, 29–62. <https://doi.org/10.1007/s41979-023-00109-6>

27. Synekop, O., Lavrysh, Y., Lytovchenko, I., Chugai, O., & Lukianenko, V. Use of Games in ESP Classes: Perceptions from Students and Teachers. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 2023, 18(16), 74–86. <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i16.41275>
28. Ostrovska, M., Ostrovski, O., & Margitich, K. Peculiarities of Professional Training of Future Teachers for Innovative Educational Activities in an Intercultural Environment. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 2023, 23(20). <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i20.6688>
29. Yiqian, Y., Madhubala, B. H., & Sathiamoorthy, K. English teacher identity measure: Development and validation in a Chinese EFL context. *Cogent Education*, 2024, 11(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2293983>
30. Watts, D.S., & Richardson, J.W. (2022). *Becoming an International School Educator: Stories, Tips, and Insights from Teachers and Leaders* (1st ed.). Routledge. 2022 <https://doi.org/10.4324/9781003133056>

REFERENCES

1. Altynbekov, S., Abdualiyeva, M., Ashirbayev, N., Torebek, Y., Abzhapbarov, A., & Ashirbayeva, Z. (2024). New trends in research skills development of future teachers: quantitative approach and empirical studies. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 13 (2), 102–1034. <https://ijere.iaescore.com/index.php/IJERE/article/view/27341>
2. Artyukhov, A., Barvinok, V., Rehak, R., Matvieieva, Y., & Lyeonov, S. (2023). Dynamics of interest in higher education before and during ongoing war: Google Trends Analysis. *Knowledge and Performance Management*, 7(1), 47–63. [https://doi.org/10.21511/kpm.07\(1\).2023.04](https://doi.org/10.21511/kpm.07(1).2023.04)
3. Avdieienko, I.M., Virotschenko, S. A., Kotova, A. V., Maksimishina, T. M. & Bieliaieva, O. Yu. (2023). English Classes as a Tool of Health Culture Formation Among Students of Higher Education Institutions. *Theory and Practice in Language Studies*, 13 (12), 3079–3086. <https://doi.org/10.17507/tpls.1312.04>
4. Aziz, R., Mulyadi, M., Mangestuti, R., Hady, M. S., & Wahyuni, E. N. (2024). Exploring Student and Teacher Perspectives on Well-being Development: A Mixed-methods Investigation. *Participatory Educational Research*, 11(1), 198–210. <https://doi.org/10.17275/per.24.12.11.1>
5. Baklazhenko, Y., & Kornieva, Z. (2023). Higher education in the crisis period: A comparative analysis of the Ukrainian experience of online or blended tefl during the pandemic and the war. *XLinguae*, 16 (2), 100–114. https://www.xlinguae.eu/2023_16_2_8.html
6. Chernonkov, Y., Ivasyshyna, T., Kindras, I., Pakhomova T., & Sannikova, S. (2023). Individualization of professional training of future specialists in philological specialties. *Multidisciplinary Science Journal*, 5, 2023ss0501. <https://doi.org/10.31893/multiscience.2023ss0501>
7. Chiu, T. K. F., Falloon, G., Song, Y., Wong, V. W.L., Zhao, L., & Ismailov, M. (2024). A self-determination theory approach to teacher digital competence development. *Computers & Education*, 214, 105017. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105017>
8. Diachenko, I., Kuznetsova, O., Ivanenko, I., Khamzina B., & Kaltayeva, G. (2024). Effective practices for increasing student's learning efficiency during the pandemic. *International Journal of Education and Practice*, 12(1), 26–37. <https://doi.org/10.18488/61.v12i1.3554>
9. Fursykova, T., Habelko, O., & Chernii, V. (2022). The Development of Digital Competence of Future Teachers in the Process of Distance Learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 17(10), 85–98. <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i10.28973>
10. Gach, N. (2020). From totalitarianism to democracy: Building learner autonomy in Ukrainian higher education. *Issues in Educational Research*, 30 (2), 532–554. <https://www.ier.org.au/ier30/gach.pdf>
11. Golonka, K., Malysheva, K.O., Fortuna, D., Gulla, B., Lytvyn, S., De Beer, L. T., Schonfeld, I.S., & Bianchi, R. (2024). A validation study of the Occupational Depression Inventory in Poland and Ukraine. *Sci Rep*, 14, 4403. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-54995-w>
12. Golzar, J., & Fuller, C. (2020). Teacher identity formation through classroom practices in the post-method era: A systematic review. *Cogent Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1853304>
13. Herrera Naranjo, S., Suárez de la Torre, M., Restrepo de Mejía, F., & Facal, D. (2021). Foreign Language Training to Stimulate Cognitive Functions. *Brain Science*, 11 (10), 1315. <https://doi.org/10.3390/brainsci11101315>
14. Huang, L., Al-Rashidi, A.H., & Bayat, S. (2024). Teacher support in language learning: a picture of the effects on language progress, academic immunity, and academic enjoyment. *BMC Psychol* 12 (124), 1–8. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01602-2>
15. Ihnatova, O., Zhovnych, O., & Drobakha, L. (2022). The effectiveness of blended learning in English teacher training. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 10 (3), 377–388. <http://espeap.junis.ni.ac.rs/index.php/espeap/article/view/1259>
16. Kniiazian, M., Khromchenko, O., & Sushchenko, L. (2021). Development of future teachers' project competence to design learning process of GE, ESP, LSP. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 9 (3), 495–504. <http://espeap.junis.ni.ac.rs/index.php/espeap/article/view/1101>
17. Kononenko, O., Ivanchenko, A., Gaivoronska, T., Khitrova, T., Semenko, S., & Kuzmin, V. (2024). Psychological and social-communication aspects of HR management career in wartime, including stresses, motivation, will and efficiency of working conditions. *Revista de cercetare și intervenție socială*, 84, 206–223. https://www.rcis.ro/images/documente/rcis84_14.pdf
18. Kuziukova, O., Labadze, L., Levidze, M., & Zaluzhna, O. (2024). Impact of teachers charisma on students motivation and perceived learning during emergency remote teaching. *European Journal of Educational Research*, 13(1), 311–324. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.1.311>

19. Lehan, V., Hodovanets, N., Muraviova, I., Litvinova, M., & Baibakova, O. (2023). Formation of lexical competence in foreign philology (English) students during online education. *Multidisciplinary Science Journal*, 5. <https://doi.org/10.31893/multiscience.2023ss0506>
20. Magday, W. D., & Pramoolsook, I. (2021). Exploring teaching demonstrations in the teaching journals: A case of filipino pre-service teachers. *Language Related Research*, 12 (5), 175–203. <http://surl.li/sctet>
21. Makhachashvili, R., & Semenist, I. (2023). Metadigital Skills Development For Foreign Languages Education In Wartime Digitization. *Proceedings of the International Multi-Conference on Society, Cybernetics and Informatics, IMSCI*, 40-44. <https://doi.org/10.54808/IMSCI2023.01.40>
22. Mancenido, Z. (2024). Impact Evaluations of Teacher Preparation Practices: Challenges and Opportunities for More Rigorous Research. *Review of Educational Research*, 94(2), 268–307. <https://doi.org/10.3102/00346543231174413>
23. Petrova, L., Savchenko, O., Bryk, T., Chernyshova, T., & Trebin, M. (2023). Developing a Personality through Humanizing Professional Education. *Polish Psychological Bulletin*, 54(1), 27–36. <https://journals.pan.pl/dlibra/publication/144880/edition/127819/content>
24. Ponisciak, S. M., & Morris, K. M. (2023). Improving Student Access to and Teacher Training for Advanced Placement. *Journal of Advanced Academics*, 34(3-4), 215-239. <https://doi.org/10.1177/1932202X231218339>
25. Shevchenko, N. F., Volobuyeva, O. S., & Ivanchuk, M. H. (2023). Research of psychological and pedagogical conditions for the formation of personal and professional identity of vocational students. *Insight: The Psychological Dimensions of Society*, 9, 148-167. <https://doi.org/10.32999/KSU2663-970X/2023-9-9>
26. Stromholt, S., Wiggins, B., & Von der Mehden, B. (2024). Practice-Based Teacher Education Benefits Graduate Trainees and Their Students Through Inclusive and Active Teaching Methods. *Journal for STEM Educ Res* 7, 29–62. <https://doi.org/10.1007/s41979-023-00109-6>
27. Synekop, O., Lavrysh, Y., Lytovchenko, I., Chugai, O., & Lukianenko, V. (2023). Use of Games in ESP Classes: Perceptions from Students and Teachers. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 18(16), 74–86. <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i16.41275>
28. Ostrovska, M., Ostrovski, O., & Margitich, K. (2023). Peculiarities of Professional Training of Future Teachers for Innovative Educational Activities in an Intercultural Environment. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(20). <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i20.6688>
29. Yiqian, Y., Madhubala, B. H., & Sathiamoorthy, K. (2024). English teacher identity measure: Development and validation in a Chinese EFL context. *Cogent Education*, 11(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2293983>
30. Watts, D.S., & Richardson, J.W. (2022). *Becoming an International School Educator: Stories, Tips, and Insights from Teachers and Leaders* (1st ed.). *Routledge*. <https://doi.org/10.4324/9781003133056>

UDC 378.147-257.87:811.111'27
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/76-3-5>

Serhii BOLOTNIKOV,
orcid.org/0009-0001-4016-4291
PhD student at the Germanic Philology and Translation Department
National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»
(Poltava, Ukraine) bolotnikov09@gmail.com

FORMATION OF LINGUOCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS

The article dwells on the topical issue of the up-to-date methods of teaching foreign languages, reveals the relationship between the culture and the language of the nation, the basis for the formation of linguocultural competence. The author emphasizes the importance of mastering the language as a means of communication, cognition, and transmission of thoughts, since the language reflects social consciousness, national character, traditions, customs, etc. The idea is expressed that the primary task of contemporary education is to prepare students for successful intercultural communication. It is important to understand the sociocultural behavior of native speakers, to learn strategies and tactics of behavior in typical communicative situations with simultaneous linguocultural identification of the individual by means of vocabulary, grammar, idiomatics, proverbs, sayings, folklore, etc. It is emphasized that training language situations can be created on the basis of students' communication observations, as well as on the basis of making dialogues and mini-texts. The article suggests a list of training tasks, in particular for the development of situational speech (invitation, persuasion, introduction, justification, choice making, etc.). It is highlighted that culture is transformed into the style of behavior of communicative partners, into a polite manner of communication, into the so-called stereotypical communicative behavior, which has a bright national identity, realized through a set of peculiar linguistic means. It is recommended to pay attention to mastering the formulae of language etiquette used to impose, establish, maintain and break off communicative contact within a linguistic culture. With a view of forming linguocultural competence, it is important to constantly replenish students' vocabulary, to correctly, accurately and appropriately use language formulae, to expand the register of verbal communication in various communicative situations. In addition, there has been pointed out situational method of mastering language material as one of the important components of the formation of linguocultural competence in real-life communicative situations, taking into account specific conditions and communicative tasks. The author also accentuates the importance to have an appropriate attitude to communication, to be able to correctly encode and decode information, to build up responses, to follow the rules of the language etiquette, to maintain a polite atmosphere of communication.

Key words: linguocultural competence, intercultural communication, communication, culture, communicative situation.

Сергій БОЛОТНИКОВ,
orcid.org/0009-0001-4016-4291
аспірант кафедри германської філології та перекладу
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) bolotnikov09@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті розглядається актуальна проблема сучасної методики викладання іноземних мов, розкривається взаємозв'язок між культурою та мовою народу, основи формування лінгвокультурної компетентності. Наголошено на важливості оволодіння мовою як засобом спілкування, пізнання, передачі думок, оскільки в мові відображена суспільна самосвідомість, національний характер, традиції, звичаї тощо. Автор вважає, що пріоритетним завданням сучасної освіти є підготовка студентів до успішного міжкультурного спілкування. Важливо розуміти соціокультурну поведінку носіїв мови, засвоювати стратегії та тактики поведінки в типових ситуаціях спілкування з одночасною лінгвокультурною ідентифікацією особистості засобами лексики, граматики, ідіоматики, прислів'їв, приказок, фольклору тощо. Окремо зазначено, що навчальні мовні ситуації можуть створюватися на основі спостережень за комунікацією студентів, а також на основі укладання діалогів та мінітекстів. У статті запропоновано перелік навчальних завдань, зокрема для розвитку ситуативного мовлення (запрошення, переконання, знайомство, обґрунтування, вибір тощо). Окремо наголошено, що культура трансформується в стиль поведінки комунікативних партнерів, в увічливу манеру спілкування, у так звану стереотипну комунікативну поведінку, що має яскраву національну своєрідність, яка реалізується через набір конкретних мовних засобів. Рекомендовано звернути увагу на опанування формулами мовного етикету, які використовують з метою нав'язування, встановлення, підтримання та розмикання комунікативного контакту в межах лінгвокультури. Важливим з погляду формування

лінгвокультурної компетентності є постійне поповнення словникового запасу студентів, правильність, точність та доречність вживання мовних формул, розширення реєстру засобів вербального спілкування в різних комунікативних ситуаціях. Також виокремлено ситуативний метод оволодіння мовним матеріалом як один з важливих складників формування лінгвокультурної компетентності в реальних ситуаціях спілкування з урахуванням конкретних умов і комунікативних завдань. Автор наголошує, що важливо мати відповідну комунікативну установку на спілкування, уміти правильно кодувати та декодувати інформацію, будувати відповіді-реакції, дотримуватися правил мовного етикету, підтримувати ввічливу атмосферу спілкування.

Ключові слова: лінгвокультурна компетентність, міжкультурна комунікація, спілкування, культура, комунікативна ситуація.

Statement of the problem. At the present stage of development of education in Ukraine, the problems of language education, formation of a communicatively skillful personality, mastery of language as a means of communication, cognition, and transmission of thoughts are increasingly attracting the attention of teachers, methodologists, and educators, since language reflects not only the real world of a person, not only his or her lifestyle and behavior, but also social consciousness, national character, traditions, customs, value system, and worldview. In addition, it can be stated that the communicative and pragmatic aspect of learning is gaining its own status, but its support and further rooting in the education system requires new approaches and description in the research of linguists, methodologists and psychologists. The priority task is to prepare students for successful intercultural communication. Therefore, the problem of joining the European education system and thus the awareness of oneself within the systems «I – You», «I – World» becomes relevant.

Research analysis. The concept of linguocultural competence has been studied and researched by A. Ageicheva, S. Bobyr, S. Bukhhalo, Yu. Veklych, N. Holub, T. Donchenko, S. Karaman, K. Klymova, V. Lugovyi, O. Matsnieva, L. Matsko, N. Maiier, D. Myronets, A. Mormul, M. Pentyliuk, O. Savchenko, T. Symonenko, O. Storonska, and others). As N. Maiier convincingly emphasizes: «the successful implementation of the requirements put forward by society to modern foreign language teachers in their professional and methodological activities aimed at forming students' foreign language professionally oriented communicative competence is possible only if they have a high level of methodological competence» (Maiier, 2015: 7). Researchers agree that this process is facilitated by the set and organization of linguistic means, which in a given speech situation, subject to modern language norms, allow for the greatest effect in achieving the communicative tasks set. Language is the only social and cultural formation that reflects the peculiarities of the people as carriers of a specific culture, which distinguishes it from the diversity of other cultures (Bukhhalo et al., 2023:79). The relevance of the study of the formation of English

teachers' linguocultural competence requires studying the current state of its scientific and methodological development.

The purpose of the article is to analyze the peculiarities of the formation of communicative and linguocultural competence based on independence and critical thinking, individual linguistic creativity.

Presentation of the main material. The formation of critical thinking accompanying the mastery of language units helps to avoid mindless copying of text fragments and contributes to the realization of individual capabilities of foreign language learners. It is important to emphasize that language learning involves mastering language and culture simultaneously, so the development of linguocultural competence in a linguistic personality is a key component of the formation of methodological competence of future foreign language teachers. In the process of teaching communication culture, students learn to understand the sociocultural behaviour of native speakers, master strategies and tactics of behaviour in typical communicative situations. For up-to-date methods of teaching foreign languages, the problem of forming linguocultural identification of a personality is relevant, since language accumulates, preserves and imitates cultural values in the semantic space, represented by language signs in vocabulary, grammar, idiomatics, proverbs, sayings, folklore, fiction and science, forms of written and oral communication in general. Therefore, the language indicates that its speakers belong to a certain linguistic and cultural discourse, which includes the culture of communication and the culture of speech behavior, including the awareness of the essence of national language etiquette.

The level of culture of communication depends not so much on the impeccable observance of the standards and norms of the literary language as on the ability to use all the riches of the native language, its expressive capabilities, on the ability to determine who is communicating something to whom, where, and for what purpose, i.e. to take into account the speech situation (Bolotnikova, 2018: 36). Training language situations can be created on the basis of students' speech observations, as well as on the basis

of making dialogues and mini-texts. Most often, when developing tasks, teachers use role-playing techniques.

A situation of invitation. You meet a teacher on the street and want to invite her to your concert. Act out the dialogue.

A situation of persuasion. You want to celebrate your birthday with your friends in a coffee shop, but your family insists on organizing a celebration at home. Convince them to go with you to the cafe. Act out a dialogue.

A situation of acquaintance. You invited a classmate to a disco. There are always many of your friends and acquaintances there, but your classmate does not know any of them. Introduce them. Act out a dialogue.

A situation of justification. A friend has invited you to go on a summer vacation to the mountains, but you are going to go to the sea. Tell him about your plans in a way that won't offend him. Act out a dialogue.

A situation of making choice. You have planned to go to the gym with a friend, but he calls you and suggests that you go to the cinema in the evening, where a new movie with his favorite actor will be shown, but you don't really like him. How will you act? Act out a dialogue.

An important task is to demonstrate to students how culture gets transformed into a speaker's behavioral style, manner of communication, and such aspects of behavioral competence as politeness, respect, and socially acceptable behavior, i.e., stereotypical behavior, since it concentrates the features of national character that has been formed over the centuries. Continuing to work on the formation and development of communicative competence in higher education, the lecturer should emphasize that each linguoculture has its own ethnic characteristics, national originality, and therefore the set of language tools and the choice of grammatical structure is also different. As for the English linguoculture, which is a unique universal model of language activity, it represents the following features: democracy, aestheticism, restrained emotionality, distancing, and others, which are realized mainly in the system of stable language expressions. That is why the primary task of teachers is to follow the rules and norms of the national culture of communication. As a reflection of the systemic relations of reality, national and cultural communication strategies are standardized and transformed into appropriate communication stereotypes, so stereotypical phrases, clichés and templates are gradually laid down in the minds of students, which they can freely use in any daily communicative situation. We are also talking

about the formulae of language etiquette as a set of national formulae and phrases mainly used to impose, establish and maintain language contact within a particular linguoculture. Speech etiquette, despite the presence of common structural elements among many nations (formulae for greeting, farewell, apology, etc.), has national and cultural specificity. In society, it functions in two main forms of behavior – verbal and non-verbal, which are closely interrelated and interdependent. Knowing these formulae and their observance enables a person to feel confident and at ease, not to feel uncomfortable when communicating with strangers, with elders, with persons of the opposite sex. When we get engaged in a communicative act with the family, friends, and acquaintances, we clearly know the «limit» of love and respect for one another, we have a variety of ways and language tools to emphasize this, and the measure of a positive attitude with strangers is politeness, so in such a situation, compliance with the rules of language etiquette is mandatory. Therefore, lecturers need to keep in mind the constant replenishment of students' vocabulary, monitor the correctness, accuracy and appropriateness of the use of a particular language formula, prevent mistakes and duplication of formulae, and expand the register of means of verbalizing thoughts in various communicative situations.

Many English etiquette formulae have synonymous series, and therefore can be used in different communicative situations. The existence of such series makes it possible to choose an etiquette formula in the process of a communicative act, which is due to extralinguistic factors: the nature of the situation, as well as biosocial characteristics of speakers, for example, formal greetings: *Good morning! Good afternoon! Good evening!*; informal greetings: *Hello! Hi! Hey! Howdy! What's up? Hi there! Yo!*; asking about the state as a way of greeting: *How are you? How's it going? How have you been? How's your day? How's your week been? How's everything? How's life treating you?*; greetings during acquaintance: *Nice to meet you! Pleased to meet you!*; slang greetings: *What's poppin'? Sup? Wazzup?*; non-standard greetings: *Greetings! Salutations! Long time no see! Afternoon! Morning!* Thanks to these expressions, the register of means of verbalizing various communicative situations is expanding, which enables speakers to avoid monotony and repetition in individual speech. Therefore, it is also worth enriching the lexicon with new etiquette formulae, keeping in mind the units of the universal register and nationally colored clichés. There can be offered a list of tasks for learning new units or using them in atypical communicative situations.

Exercise one. Rank the etiquette formulae according to the frequency of their use. What do you think of the ones at the bottom of your list? What are the situations in which they are appropriate?

Good morning! Good afternoon! Good evening! Afternoon! Morning! Greetings! Salutations! Long time no see! Nice to meet you! Pleased to meet you! Hello! Hi! Hey! Howdy! What's up? Hi there! Yo! How are you? How's it going? How have you been? How's your day? How's your week been? How's everything? How's life treating you? What's poppin'? Sup? Wazzup?

Exercise two. From the list above, choose the appropriate etiquette formula and say hello to a teacher, politician, actor, adult neighbour, friend, or alien. Justify your choice.

Exercise three. Choose the correct greeting for each communicative situation: a) _____! *I'm excited to be working with you on this project;* b) _____, *bro!* *Long time no see. How have you been?;* c) _____! *I hope you have a productive day ahead!;* d) _____! *It's been ages since we hung out. Let's catch up soon!*

Exercise four. Complete the etiquette greeting formulae with your own examples.

A nationally peculiar form of English politeness is the pronoun *you*, which is used in the official sphere to address an unfamiliar, older, more senior interlocutor. At the same time, this pronoun can indicate a close relationship (informal sphere of communication) – communication between friends, colleagues, etc. It can be stated that the pronoun *you* in English has the so-called etiquette function.

As practice shows, students experience great difficulty in building persuasive constructions in dialogues of this type: *Convince..., Persuade..., Recommend..., Advise...* There are several models for neutralizing imperativity that can be used when studying certain lexical topics, for example, the use of special politeness actualizers: *amuse, charm, cheer, choose, content, delight, desire, entertain, gladden, gratify, humour, indulge, like, opt, prefer, satisfy, see fit, suit, tickle, want, will, wish;* polite expressions: *would you mind, could you, I'd like to; possibly, if you can, I'd appreciate, it would be great, would it be a problem,* and others. By adhering to the language norms and rules of speech etiquette, we demonstrate our good manners, respect and attentiveness to the interlocutor, friendliness, and delicacy.

It should be remembered that the main task is not to mindlessly «memorize» etiquette formulae by students, but to be able to use them in different communicative situations. The situational method itself involves mastering language material in real-life communicative situations, taking into account specific

conditions and communicative tasks, so teaching should be carried out in a situationally specific context that encourages students to use language patterns creatively and directs communication into the realm of ease and reality. For a successful communication act to take place, it is important to develop the necessary skills, which are acquired with experience through a clear list of exercises. In addition, it is important to have an appropriate communicative attitude towards communication and the interlocutor; to be able to listen attentively and correctly decode the interlocutor's thought, to build an adequate response, to address a request for information to the communicative partner, to follow the rules of language etiquette, to maintain a polite atmosphere of communication. For example, in class, students can first be asked to familiarize themselves with the content of the dialogue.

Mr. Smith: Good afternoon, Ms. Brown! I am the commercial director of *Marks&Spencer*. Here is my business card.

Ms. Brown: Good afternoon, Mr. Smith! Have you seen the advertising material from our company *Textoria*?

Mr. Smith: Yes, I have. Your employee gave them to me.

Ms. Brown: Are you interested in our fabric samples?

Mr. Smith: Yes, we are. We are looking for exactly this kind of product for a new collection show that will take place in two or three months. We want to call the collection «Not Like Everyone Else».

Ms. Brown: That's a very interesting name. I think that our fabric samples will be a great solution for you. Moreover, they meet the highest technological level and, I think, will satisfy the most demanding customer.

Mr. Smith: But your company is not very well known among the modelling business. Are you going to expand your borders?

Ms. Brown: Of course. After signing a contract with your company, we will enter a new market.

Mr. Smith: Good. What kind of discount can you offer us?

Ms. Brown: I think five percent would be satisfactory?

Mr. Smith: Absolutely. Ms. Brown: Thank you. I am looking forward to further cooperation! Please accept the invitation to our new collection show.

Ms. Brown: Thank you very much for the invitation. Good luck to you! And goodbye!

Mr. Smith: See you soon.

It's possible to have a short discussion on the content of the text. The next step is to complete the list of reproductive and productive exercises.

1. Write out the etiquette formulas from the text and indicate their meaning. What is their number? Is it appropriate in the text?

Example. Good afternoon – greeting.

2. Imagine that you work in a company. Introduce yourself by stating:

- your name and surname,
- the name of the company
- your affiliation.

Next, we suggest that you refer to the «Please, remember!» section before using the method of activating the acquired knowledge.

Please, remember!

<i>Shop assistant</i>	<i>Customer</i>
Can I help you?	Could you please show me ...
Is there anything I can advise you on?	Show me, please ...
What are you interested in?	Help me find the right one...
Which model would you like?	Advise me what to choose. How much does it cost ...? What's the price for this ...?

3. Complete the dialogue with the lines using the «Please, remember!» section and act it out.

Shop assistant: Good afternoon! How can I help you?

Customer: ...

Shop assistant: You have good taste! This mobile phone is of a modern model and performs all the possible functions.

Customer: ...

Shop assistant: Yes, of course. You can get a loan for it without a down payment.

Customer: ...

Shop assistant: Please have a seat. Read the terms of the contract carefully, take a pen and sign it.

Customer: ...

Shop assistant: Thank you for your purchase! Goodbye!

Customer: ...

4. Act out the dialogue «In the shop» using «Please, remember!» section. What should be the interlocutors' eyes, gestures, and voice?

These exercises are designed to teach how to effectively use verbal and non-verbal etiquette to solve communication problems. Mastering a foreign language involves, firstly, the formation of a personally significant hierarchy of meanings and spiritual values, and secondly, the comprehension of cultural concepts as spiritual and ideological guidelines of a language personality. The national language determines the linguocultural aspect of the language-cognitive and communicative-pragmatic activity of not only the language personality, but also of an individual language personality at the level of a nationally modified process.

Conclusions. The formation of linguocultural competence is based on the development of the following skills: listen and hear the interlocutor, ask questions of various types, correctly start and end a dialogue, supplementing and developing the topic of conversation; freely express one's thoughts, beliefs and opinions, correlating the style and form of the text with its genre and etiquette norms; participate in discussions, consistently and reasonably defend one's views; conduct business conversations, make public speeches; evaluate one's own speech behaviour and the speech behaviour of classmates; distinguish and take into account the peculiarities of etiquette situations; monitor the compliance of non-verbal behaviour, etc. This problem requires further research in order to develop an experimental methodology aimed at forming and developing students' communication culture.

BIBLIOGRAPHY

- Бобир С. Л. Порівняльний підхід до підготовки майбутнього викладача немовного вишу. *Навчання загально-вживаної та ділової англійської мови у Східній Європі: для чого та як?:* III Міжнародна наукова конференція. Дніпропетровськ, Україна, 15-16 травня 2009 р., 2009. С. 6–7.
- Болотнікова А. П. Граматичні індикатори вираження категорії ввічливості в українській мові: дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Полтава – Запоріжжя, 2018. 259 с.
- Веклич Ю., Миронець Д. Формування лінгвокраїнознавчої компетенції у процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. *Молодь і ринок.* 2012. № 3. С. 118-121.
- Майер Н. В. Формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови: теорія і практика. К.: Вид. центр КНЛУ, 2015. 472 с.
- Мацнева О.А. Методична компетентність майбутнього викладача англійської мови як непрофільної дисципліни: сучасний стан дослідженості проблеми. *Інноваційна педагогіка.* 2018. № 6. С. 65-68.
- Бухкало С., Агейчева А., Шкіль С., Болотніков С. The role of translation in cross-cultural communication. Вісник Національного технічного університету «ХПІ». Серія: Інноваційні дослідження у наукових роботах студентів. 2023. № 2. С. 79–87.

REFERENCES

- Bobyry S. L. (2009). Porivnialnyi pidkhyd do pidhotovky maibutnoho vykladacha nemovnoho vyshu. [Comparative Approach to Preparing Prospective ESP Teachers] Navchannia zahalnovzhyvanoj ta dilovoi anhliiskoi movy u Skhidnii

Yevropi: dlia choho ta yak? II Mizhnarodna naukova konferentsiia. Dnipropetrovsk, Ukraina, 15-16 travnia 2009 r. – Teaching of general and business English in Eastern Europe: why and how?: III International Scientific Conference. Dnipropetrovsk, Ukraine, May 15-16, 2009. 6–7. [in Ukrainian].

2. Bolotnikova A. P. (2018). Hramatychni indykatory vyrazhennia katehorii vvichlyvosti v ukrainskii movi. [Grammatical Indicators of Expressing the Category of Politeness in the Ukrainian Language]. 257s. [in Ukrainian].

3. Veklych Yu, Myronets D. (2012). Formuvannia linhvokrainoznavchoi kompetentsii u protsesi profesiinoy pidhotovky maibutnikh uchyteliv inozemnoy movy. [Formation of Linguistic and Country Studies Competence in the Process of Future Foreign Language Teachers' Professional Training]. *Molod i rynek – Youth and the market*, 3 (86). 118–121. [in Ukrainian].

4. Maiier N. V. (2015). Formuvannia metodychnoy kompetentnosti u maibutnikh vykladachiv frantsuzkoy movy: teoriia i praktyka. [Developing Methodological Competence in Future French Language Teachers: Theory and Practice]. 472 s. [in Ukrainian].

5. Matsnieva O. A. (2018). Metodychna kompetentnist maibutnoho vykladacha anhliiskoy movy yak neprofilnoy dystsypliny: suchasnyi stan doslidzhenosti problemy. [Methodological Competence of Future Teachers of English as a Non-Core Discipline: the Current State of Research]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 6. 65–68. [in Ukrainian].

6. Bukhhalo S. I., Ageicheva A. O., Shkil S. O., Bolotnikov S. Y. (2023). The role of translation in cross-cultural communication. *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu «KhPI»*. Seriya: Innovatsiini doslidzhennia u naukovykh robotakh studentiv – Bulletin of the National Technical University «KhPI». Series: Innovation researches in students scientific work, 2(1366). 78–87. [in Ukrainian].

УДК 81'276.16

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/76-3-6>**Алла БОЛОТНИКОВА,**

orcid.org/0000-0003-4781-7475

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов

Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

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

СПЕЦИФІКА КАТЕГОРІЇ ВВІЧЛИВОСТІ В ЛІНГВІСТИЧНОМУ АСПЕКТІ

Статтю присвячено специфіці категорії ввічливості в лінгвістичному аспекті, зокрема детально проаналізовано лінгвальну репрезентацію категорії ввічливості в дослідженнях на прикладі японської, корейської, польської та української мов. З'ясовано, що комунікативно-прагматична категорія ввічливості покликана регулювати процес спілкування й сприяти формуванню гармонійних, доброзичливих та паритетних взаємин співрозмовників за допомогою мовних індикаторів. Розкрито роль категорії ввічливості в процесі спілкування та її лінгвопрагматичні ознаки. Установлено, що ввічливість реалізується через складну систему стратегій і тактик, спрямованих на досягнення ефективного спілкування. Авторки наголошують, що ввічливість як необхідний складник ефективного спілкування впливає на процес комунікації, а також репрезентує залежність уживання мовних засобів і категорій від ситуативного контексту, а успішність спілкування залежить від правильного й доречного вибору мовних засобів, доцільне використання яких викликає потрібний ефект. Наголошено, що категорія ввічливості реалізується за допомогою мовних одиниць, які вможливають демонстрування чемного, шанобливого, доброзичливого ставлення до комунікативного партнера. У межах ввічливості мовні індикатори репрезентують не тільки формальні лінгвальні ознаки, а й прагмасемантичні, не вживаються ізольовано, а часто взаємопов'язані з один з одним або з індикаторами інших рівнів: мовець у своєму прагненні бути ввічливим використовує оптимальну кількість індикаторів задля досягнення мети. Представлено дослідників (на матеріалі різних мов) індикаторів вираження категорії ввічливості на різних рівнях: фонетичному, лексико-фразеологічному, словотвірному, морфологічному, синтаксичному, стилістичному. Підтверджено гіпотезу, що в деяких індоєвропейських мовах, зокрема, польській та українській, категорія ввічливості має специфічну репрезентацію. Доведено, що планом змісту категорії ввічливості є семантичні компоненти, зокрема, увага, доброзичливість, щирість, повага, партнерство, а планом вираження – комунікативні стратегії й тактики, які реалізовані мовними індикаторами.

Ключові слова: категорія ввічливості, мовні індикатор, комунікація, комунікативний партнер, стратегія, тактика.

Alla BOLOTNIKOVA,

orcid.org/0000-0003-4781-7475

PhD (Philology), Associate Professor,

Associate Professor at the General Linguistics and Foreign Languages Department

National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»

(Poltava, Ukraine) a.p.bolotnikova@gmail.com

SPECIFICITY OF THE POLITENESS CATEGORY IN THE LINGUISTIC ASPECT

The article is devoted to the specifics of the category of politeness in the linguistic aspect, in particular, the linguistic representation of the category of politeness in studies on the examples of Japanese, Korean, Polish and Ukrainian languages is analysed in detail. It has been found that the communicative and pragmatic category of politeness is intended to regulate the process of communication and contribute to the formation of harmonious, friendly and parity relations between interlocutors with the help of specific linguistic indicators. Important for the analysis of the functioning of language indicators is the sociobiological characteristic of communicative partners and their intentions. The authors emphasise that politeness as a necessary component of effective communication affects the communication process and also represents the dependence of the use of language means and categories on the situational context, and the success of communication depends on the correct and appropriate choice of language means, the appropriate use of which causes the desired effect. It is emphasised that the category of politeness is realised with the help of linguistic units that make it possible to demonstrate a polite, respectful, friendly attitude towards a communicative partner. Within the framework of politeness, linguistic indicators represent not only formal linguistic features, but also pragmatic ones, are not used in isolation, but are often interrelated with each other or with indicators of other levels: the speaker in his/her desire to be polite uses the optimal number of indicators to achieve the goal of effective communication. The article presents the researchers' studies (based on the material of different languages) of indicators of expressing the politeness category at different levels: phonetic, lexical and phraseological, word-formation, morphological, syntactic, stylistic. The hypothesis that in some Indo-European languages, in particular, Polish and Ukrainian, the category of politeness has a specific representation is confirmed. It is proved that the content plan of the politeness category is semantic components, in particular, attention, kindness, sincerity, respect, partnership, and the expression plan is communicative strategies and tactics implemented by linguistic indicators.

Key words: category of politeness, linguistic indicator, communication, communicative partner, strategy, tactics.

Постановка проблеми. Увічливість належить до формальних ознак людської поведінки й не пов'язана з поняттям істинності референції – об'єкта уваги семантики. Вихований мовець, незалежно від ставлення до комунікативного партнера (доброзичливого, нейтрального чи упрежденного), різними формальними засобами (вербальними чи невербальними) намагається так налаштувати його, щоб забезпечити успішність інтеракції. Форма використаних ним лінгвальних одиниць відіграє при цьому таку ж роль, як і значення. Обираючи мовні засоби, адресант ураховує встановлені спільнотою правила й норми спілкування та їхню роль у загальному описі мови, демонструючи складну лінгвістичну проблему.

Аналіз досліджень. Мовна репрезентація ввічливості неодноразово привертала увагу багатьох дослідників, з-поміж яких: Н. Баландіна, Р. Бенакьо, А. Болотнікова, Л. Корновенко, О. Миронюк, М. Скаб, Ю. Скрипник, М. Телеки, А. Грибосьова, Р. Гуца, М. Лазинський, К. Ожуг, К. Сікора, З. Тополінська, Е. Томічек та ін., зокрема її поведінковий аспект вивчали Л. Гнатюк, Н. Журавльова, Р. Ратмайр, І. Скорбатюк, А. Харчарек, М. Човганюк, М. Марцяник та ін. Більшість науковців розглядають поведінку як зовнішній формальний прояв, що за певних умов знаходить вираження у внутрішніх психологічних ознаках – люб'язності, доброзичливості, щирості тощо. Мовознавець Н. Журавльова наголошує, що саме «сукупність зовнішніх та внутрішніх проявів дозволяє мовній увічливості бути важливим регулятором спілкування» (Журавльова, 2012: 9). Про ввічливість ідеться тоді, коли комунікативні партнери, обираючи оптимальний мовний засіб, ураховують соціобіологічні характеристики і дбають про взаємне демонстрування поваги. «Розбір будь-якого комунікативного явища передбачає урахування п'яти складників: Хто повідомляє? Що повідомляє? Яким засобами? Кому повідомляє? З яким результатом?» (Баландіна Н.Ф., Болотнікова А.П., 2020: 232). Тобто важливою постає комунікативна компетенція, яка передбачає не тільки знання мови, а й правил уживання її одиниць для ефективного контактування.

Польський дослідник гонорифікативності Р. Гуца зазначає, що аналізувати вербальну ввічливість, суть якої полягає у відображенні взаємин через мовні знаки, варто з погляду трьох традиційних галузей семіотики (Huszcza, 2004: 47). Як відомо, семантика досліджує зв'язки між знаками мови й реальністю, синтактика описує зв'язок між самими знаками, а прагматика вивчає зв'язки між знаками мови й її носіями. Увиразнюючись вер-

бальними одиницями (зв'язок із синтактикою), на мовну ввічливість впливає комунікативна ситуація (зв'язок із семантикою й прагматикою). Увічливість – це комунікативно-прагматична категорія, план змісту якої визначають семантичні компоненти (увага, доброзичливість, щирість, повага, партнерство тощо), а план вираження – комунікативні стратегії й тактики, реалізовані мовними засобами для досягнення ефективності спілкування.

Увічливість розглядаємо як імпліцитну категорію комунікативно-прагматичного характеру, яка різнорівнево репрезентована. Ідеться не тільки про стійкі, повторювані, рутинні етикетні формули, а передовсім про явища ширшого плану – граматичні індикатори ввічливості. Термін *індикатор* (із лат. *indicator* – показчик) увів у прагмалінгвістику Дж. Остін, а доповнив Дж. Сьорль. Саме їхні розвідки започаткували вивчення індикаторів комунікативно-прагматичних смислів. *Індикатор* – це елемент висловлення, мовленнєвого акту, що експлікує ілюктивну силу [Штерн 1998, 144]. Н. Баландіна проаналізувала чеські прагматичні кліше, які вживаються в стереотипних ситуаціях (Баландіна, 2002: 17); А. Уманець – лексичні, граматичні, просодичні індикатори, що спричиняють порушення максим спілкування (Уманець, 2004: 198); Л. Безугла систематизувала перлюктивні індикатори імпліцитного смислу (Безугла, 2009: 58) та інші. Мовний індикатор є синонімом до слів маркер, засіб, одиниця, які в комунікації виконують регулятивну функцію, маніфестують увічливість, здійснюють вплив на комунікативного партнера. Отже, індикатор – це вербальний засіб, який, маніпулюючи сферою раціонального й емоційного, уможливує реалізацію стратегій позитивної й негативної ввічливості задля досягнення комунікативної мети – ефективного спілкування.

Загалом увічливість – це комунікативно-прагматична категорія, яка знаходить своє вираження на всіх рівнях, зокрема граматичному. Специфіка стратегій і тактик шанобливої поведінки передбачає аналіз граматичних індикаторів у межах лінгвопрагматики, зіставляючи й порівнюючи способи, які демонструють ілюктивну силу висловлень. Поділяємо міркування П. Браун і С. Левінсона (Brown, Levingson, 1987), що основний механізм міжособистісної комунікації заснований на *зближенні – віддаленні*. Кожна мова має визначену низку різнорівневих мовних індикаторів увічливості, які репрезентують цю систему протиставлень, зокрема за ознакою *позитивна ввічливість – негативна ввічливість*. Для досягнення ефективності спілкування мовці дбають про оптимальність вербальних засобів вираження

КВ, оскільки їхній дисбаланс може викликати відчуття дискомфорту. Так, семантика слова іноді накладає обмеження на використання граматичних форм, а граматичні категорії, зі свого боку, впливають на актуальний вибір лексичних засобів. Мабуть, через це Н. Журавльова наголошувала, що «можливість об'єднання різнорівневих мовних засобів у єдину систему на основі їхньої спільної прагматичної функції вможливила визнання за ввічливістю статусу комунікативно-прагматичної категорії» (Журавльова, 2012: 32). Отже, реалізація ввічливості в мові – це не тільки використання окремих одиниць у певних комунікативних ситуаціях, це ефективна стратегічна поведінка інтерактантів.

Є мови, де ввічливість – це самостійна й специфічна лінгвальна категорія, насамперед лексико-граматична. Наприклад, у дослідженнях японської мови використовують терміни для пояснення явища ввічливості: *keigo* (усі ввічливі висловлення, а також їхні граматичні форми) та *taigū hyōgen* (формули, які демонструють ставлення до інших), що диференціює всі висловлення за ознакою ввічливість / неввічливість, є ширшим за *keigo*. Домінантним є поняття поваги, хоча значення поваги й ввічливості зазвичай не тотожні. Під впливом праці П. Браун і С. Левінсона в японістиці з'являється термін *teineisa*, який є точним еквівалентом англійського *politeness*. Дж. Кікуші зараховує *taigū hyōgen* до особливого класу висловлень, що вербально розрізняють із погляду статусу адресата, третьої особи, але містять один зміст. На їхнє основне (когнітивне) значення накладається гонорифікативне *taigūteki imi*, яке репрезентує ставлення мовця до адресата, третьої особи або предмета висловлення (Цит. за: (Huszczka, 2004: 34)).

Дослідники категорії ввічливості в японській мові зазначають, що вона репрезентована системою граматичних і лексичних форм, які вможливають реалізацію соціальних взаємин комунікантів. Відповідно до цього виділяють дві близькі за значенням категорії, що диференціюють форми ввічливості: адресив (увічливо-шанобливі та увічливо-скромні) і гоноратив (шанобливі, нейтральні, скромні). Із позиції екстралінгвальних чинників можливе поєднання форм: шанобливі вживаються в значенні скромних і навпаки. Адресивне значення реалізоване суфіксом *-мас* й достатньою кількістю імперативних форм, які увиразнюють непрямі спонування, гоноративне – префіксами (наприклад, *о-* / *го-*) і суфіксами (*-сама-*, *-сан-*, *-доно-*), коренем дієслова, лексичне значення якого має семантику ввічли-

вості, особовими займенниками. Варто зазначити, що префікси здебільшого характерні для епістолярного стилю й вважають застарілими.

Дослідниця категорії ввічливості в сучасній корейській мові Ю. Скрипник довела існування в ній «розвинутої лексико-граматичної (власне мовної) категорії ввічливості, вербальні рівні якої передають ієрархічне поняття більшої чи меншої формальності, прямотинійності та шанобливих форм ставлення до адресата. Ця мова має велику кількість дериваційних, морфологічних, лексичних засобів, які вможливають уживання вербальної одиниці з метою демонстрування ставлення мовця й до адресата, і до об'єкта мовлення – від найввічливішої, офіційної, нейтральної до дружньої та фамільярної. Індикатори ввічливості – це лінгвальні засоби вираження різноманітних соціальних взаємин. Тому вони відповідно до ситуації й статусу співрозмовників репрезентують коректну та шанобливу поведінку учасників спілкування» (Скрипник, 2006: 6). Загалом категорія ввічливості корейської мови експлікована шістьма рівнями шанобливого ставлення до адресата, які розрізняють за формальним і неформальним стилями. У формальному стилі є чотири рівні (високий, звичайний високий, звичайний низький і низький), у неформальному – два (загальний високий і загальний низький). Ю. Скрипник зазначає, що «форми ввічливості утворюють у корейській мові систему, що отримала спеціальну назву *деупоб...* Ввічливе ставлення до адресата висловлювання – це мовленнєве вираження ввічливості залежно від оцінювання соціального статусу та віку співрозмовника. Категорія ввічливості щодо слухача відбивається у лексичній та граматичній структурах речення» (Скрипник, 2004: 150). Виокремлюють два види граматичних категорій увічливості: адресив й гоноратив. Лінгвістка зазначає, що «граматична система форм увічливості існує насамперед у дієслові, а також предикативному прикметнику та зв'язці» (Скрипник, 2006: 8). Типовими граматичними засобами реалізації ввічливості є різноманітні афікси. Ю. Скрипник висновує, що в корейській мові «шанобливе ставлення реалізують лексичними і морфологічними формами (синтетичним й аналітичним способами). До лексичних засобів належать спеціальні гоноративні та депрециативні еквіваленти конкретної групи іменників, займенників і дієслів, до морфологічних – увічливі еквіваленти часток називного та давального відмінків *ккесо* та *кке*, увічливі суфікси *нім* та *сі*, увічливі форми присудка *симніда*, *мніда*, *мнікка*, *псіда*, *сінсіо*, *йо* та ін., а також допоміжне дієслово *чуда* / *тирида*, що

утворює категорію спрямованості дії» (Скрипник 2006: 11). Авторка вказує на те, що система форм увічливості корейської мови зазнає спрощення, значна кількість лексичних та граматичних форм зникають з ужитку або функціують на мовній периферії, уживають їх тільки в особливих ритуальних ситуаціях; також часто стираються відмінності за рівнями ввічливості. Але протиставлення ввічливих і неввічливих форм у звертанні до адресата залишається усталеним і не демонструє тенденції до зменшення (Скрипник 2006: 12).

Крім східних (японської, корейської та ін.) мов, у яких увічливість є специфічною лексико-граматичною категорією, вона привертає увагу дослідників європейських мов. Так, польський дослідник Р. Гуца переконливо спростовує думку деяких сходознавців про те, що в європейських мовах увічливість переважно має лексичний характер і тільки опосередковано граматичний (уживання займенників множини у функції однини, третьої особи в значенні другої й відповідної форми дієслова), а вираження гонорифікативності в цих мовах, на відміну від японської, має факультативний характер. Р. Гуца довів, що «гонорифікативність у польській мові, подібно до східних, виокремлюється як особлива специфічна категорія мови адресивного зразка, оскільки на це вказує опозиція особових займенників і дієслівних форм» (Huszcza, 2004: 206). Це, на думку полоніста, «особливий вид значення, який міститься в змісті висловлення, зокрема інформація про соціальні стосунки між адресантом і адресатом, адресантом і тим, хто не є безпосереднім учасником інтеракції, а також адресатом й об'єктом висловлення» (Huszcza, 2004: 47), і підкреслює, що «форми другої особи корелюють з увічливістю» (Huszcza, 2004: 207). Автор свідомо використав східні мови в процесі аналізу вербальної реалізації ввічливості й довів наявність гонорифікативності в польській мові. Він також указує на ті частини мови, для яких розрізнення рівня гонорифікативності є обов'язковим, а саме: особові займенники (*ty – Pan / Pani; wy – Państwo*), присвійні займенники (*twój – Pana, jej – Pani*), іменники кличного відмінка (*Mario, Piotrze, Panie dyrektorze, Pani dziekan*), дієслова наказового способу (*Czytaj! – Niech Pan czyta! – Proszę Pana czytać!*), питальні речення (*Czy byłby Pan tak uprzejmy...? Czy mogłaby Pani...?*).

Видається важливо в дослідженні індоєвропейських мов звернути увагу на лексико-граматичну репрезентацію категорії ввічливості, яка вирізняється прагматичною природою й може бути предметом функційної граматики, за всіма

напрямами – структурним, семантичним і комунікативним. Подібно міркують українські дослідники категорії ввічливості М. Телеки і В. Шинкарук, наголошуючи, що вона репрезентована різнорівневими вербальними засобами: «1) комунікативно-семантичними групами – інтенційними висловленнями, стереотипами спілкування, які відображають національно-культурну специфіку ввічливості; 2) морфологічними (модальні й займенникові слова, предикати, сполучники, частки, вигуки, форми особи, числа, часу, способу, виду дієслів); 3) синтаксичними (звертання, реченеві конструкції різного типу); 4) словотвірними (утворення зі зменшено-пестливими суфіксами); 5) фонетико-графічними (інтонація, авторські розділові знаки); 6) стилістичними (емоційно-експресивні та суб'єктивно-оцінні компоненти значень слів, речень)» (Телеки, Шинкарук, 2007: 113).

Дослідниця категорії ввічливості в українській мові А. Болотнікова здійснила спробу довести займенниковий статус гоноративів *пан*, *пані* в українській мові, що вможливило аналіз лексем *пан*, *пані* як гоноративних займенникових іменників, тому «в прономінальній системі української мови простежується ще один займенниковий показник увічливості, який має тенденцію до поширення, можливо, під впливом інших мов, і насамперед польської, де таке вживання є нормативним» (Болотнікова 2018: 116). Науковиця за допомогою низки лінгвістичних прийомів довела гонорифікативний статус лексем *пан*, *пані*:

1) прийом синтаксичного поширення (гоноративні займенникові іменники *пан*, *пані* не можуть поєднуватися з вказівними займенниками *той / та*), пор.: *Може, пані бажає щось купити? – *Може, та пані бажає щось купити?;*

2) прийом підстановки (синонімія прагматичної функції гоноративів): *Може, пані бажає щось купити? → Може, Ви бажаєте щось купити?* Тут гоноратив *пані* формально позначає третю особу, але має значення другої, бо спрацьовує прагматично-ситуативний фактор: *ти – тут – тепер*, де *ти* ввічливо марковане лексемою *пані*.

У ввічливих висловленнях на зразок: *То, може, пан буде такий ласкавий і допоможе мені?* йдеться про контекстуально зумовлену дейктичну функцію лексем *пан*, *пані* (указівка на адресата – *Ви*). Цей факт є ще одним доказом репрезентації специфічних ознак займенника як частини мови.

Отже, українській мові притаманні різноманітні форми ввічливого звертання, пор.: *Чи пан любить музику? – Чи Ви любите музику?* Унаслідок цього постає питання, чи ці висловлення можна вважати абсолютними синонімами, чи

вони репрезентують різні рівні ввічливості? Прийоми експериментальної перевірки посвідчують таке: у першому випадку простежено тісний взаємозв'язок гоноративного займенникового іменника *пан* із присудком і неможливість елімінації без зміни значення, пор.: *Чи пан любить музику?* – *Чи любить музику?* (питання *хто?*), а також неможлива заміна гоноративного займенникового іменника *пан* іншим засобом: *Чи директор любить музику?* (значення третьої особи – *він*). Удаючись до прийому підстановки в питанні *Чи пан директор любить музику?* (можливі обидва значення – друга або третя особа) і його нової репрезентації у формі *Чи Ви любите музику?*, є очевидним, що гоноративний займенник *Ви* може опускатися без зміни значення висловлення, а також без зміни особи): *Чи любите музику?* Це теж репрезентує своєрідний займенниковий статус лексем *пан*, *пані* в українській мові. Можна стверджувати, що висловлення з гоноративами *пан* / *пані* демонструють вищий рівень увічливості в українській мові. У такий спосіб збільшується соціальна дистанція між співрозмовниками, адресатну одиницю сприймають відсторонено, а тому більш поштиво. Ця прагмема демонструє не тільки повагу до адресата, але й вказує на те, що він її вартий, тобто йдеться про різні рівні ввічливості, а відтак підтверджує міркування Р. Хуці, що в деяких індоєвропейських мовах, зокрема, польській та українській, категорія ввічливості має специфічну репрезентацію.

Дослідження засобів вираження ввічливості на матеріалі різних мов посвідчують їхню репрезентацію на всіх рівнях: фонетичному (А. Багмут, О. Мацкевич та ін.); лексико-фразеологічному (Н. Баландіна, М. Білоус, С. Богдан, Л. Гнатюк, О. Гриценко, Н. Журавльова, В. Литовченко, Н. Поліщук, Я. Радевич-Винницький, В. Ревенко, М. Фабіан, К. Ожуг та ін.); словотвірному (С. Єрмоленко, І. Скорбатюк, Ю. Скрипник та ін.); морфологічному (Р. Бенакьо, О. Миронюк, М. Скаб, Р. Браун, М. Цибульський, А. Грибосьова, Р. Гуца, М. Лазінський, Е. Томічек та ін.); синтаксичному (Л. Бережан, О. Даскалюк, О. Мельничук, М. Скаб, М. Телеки, А. Уманець, А. Харчарек, В. Шинкарук, А. Галчинська, Д. Питель-Пандей та ін.) і стилістичному (О. Гриценко, О. Мацько та ін.).

Релевантною нашому дослідженню є думка О. Миронюк, що ввічливими «можна назвати спеціальні граматичні та лексичні або лексико-граматичні засоби, якими позначають міжособистісні стосунки мовців або ставлення їх до третьої особи, спрямовані на вираження шани, поваги, доброзичливості. Лексичні засоби вираження ввічливості не

викликають особливих теоретичних проблем, натомість граматичні вимагають теоретичних студій для з'ясування суті явища» (Миронюк, 2006: 25). Мовознавець проаналізувала історію засобів вираження ввічливості в межах однієї етикетної ситуації – звертання, де інтерперсональні стосунки репрезентовані найвипукліше. В українській мові функційно-семантичне значення ввічливості перетинається з функційно-семантичним значення спонукальності, що реалізується в ситуаціях протиставлення імперативних форм однини й множини: *Сідай!* – *Сідайте!*; імператива й різноманітних засобів оформлення непрямих мовленнєвих актів: *Допоможіть!* – *Чи не могли б Ви мені допомогти?*; іноді доконаного й недоконаного виду: *Підпишіть папери, будь ласка!* – *Підпишіть папери, будь ласка!* тощо. Увічливість як комунікативно-прагматична категорія пов'язана із ситуацією безпосереднього комунікативного контакту, а тому реалізується завжди там, де вербальні засоби репрезентують учасників інтеракції, наприклад, особові займенники, питальні та імперативні форми та ін.

Отже, вираження категорії ввічливості регулюється таким правилами:

а) власне мовними, які регламентують вибір фонетичних, лексичних засобів, граматичних категорій, синтаксичних конструкцій з-поміж функційно близьких або синонімічних;

б) соціальними, що вимагають уже вибрані одиниці вживати відповідно до соціальних ролей співрозмовників;

в) ситуативними, які вказують на оптимальність вербальних засобів комунікативній ситуації, її тональності та атмосфері.

Отже, аналіз увічливості як комунікативно-прагматичної категорії встановив, що вона репрезентує складну систему стратегій і тактик, спрямованих на досягнення гармонійного й ефективного спілкування та є регулятором мовленнєвої поведінки інтерактантів. Ці стратегії впливають на вибір засобів вербальної й невербальної комунікації, які зумовлюють формування надійної концептуальної бази для виокремлення мовних індикаторів вираження категорії ввічливості у межах конкретного комунікативного акту. Опис лінгвальних одиниць як репрезентантів категорії ввічливості передбачає урахування умов спілкування, вербалізації стратегій позитивної й негативної ввічливості. Комунікативно-прагматична категорія ввічливості знаходить свою реалізацію на всіх мовних рівнях – від фонетичного до синтаксичного. Релевантною для аналізу функціонування мовних знаків є соціобіологічна характеристика комунікантів, їхніх інтенцій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баландіна Н.Ф., Болотнікова А.П. Польсько-українська пісня «Hej, sokoły!»: як інтеркультурне комунікативне явище. *Przegląd wschodnioeuropejski*. Olsztyn : WMU, 2020. Т. XI/1. С. 231-240.
2. Баландіна Н. Ф. Функції і значення чеських прагматичних кліше в комунікативному контексті : монографія. Київ : АСМІ, 2002. 332 с.
3. Болотнікова А.П. Граматичні індикатори вираження категорії ввічливості : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Запоріжжя, 2018. 257 с.
4. Безугла Л. Р. Перлокутивні індикатори імпліцитного смислу у висловленнях німецької мови. *Вісник ХНУ*. 2009. № 848. С. 58–62.
5. Журавльова Н. М. Поетика української епістолярної ввічливості XIX – початку XX століття. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2012 . 548 с.
6. Миронюк О. М. Історія українського мовного етикету. Звертання. Київ: Логос, 2006. 167 с.
7. Скрипник Ю. Д. Комунікативна категорія ввічливості в корейській мові : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.13 / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2006. 234 с.
8. Скрипник Ю. Д. Система рівнів та форм ввічливості в сучасній корейській мові. *Східний світ*, 2004. № 1. С. 149–153.
9. Телеки М. М., Шинкарук В. Д. Соціальні категорії модусу в текстах епістолярного жанру. Київ : Видавництво МДГУ імені Петра Могили, 2007. 176 с.
10. Уманець А. В. Лінгвістичні та екстралінгвістичні індикатори непрямих мовленнєвих актів. *Наукові праці Кам'янець-Подільського держ. ун-ту*. Вип. 3, Т. 2. Кам'янець-Подільськ, 2004. С. 197–199.
11. Brown P., Levingson S. *Politeness : Some Universals in Language*. Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1987. 345 p.
12. Huszcza R. *Honoryfikatywność. Gramatyka. Pragmatyka. Typologia*. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006. 228 s.

REFERENCES

1. Balandina N.F., Bolotnikova A.P. (2020) Polsko-ukrainska pisnia «Hej, sokoły!»: yak interkulturene komunikatyvne yavyshe. [The Polish-Ukrainian song «Hej, sokoły!»: as an intercultural communicative phenomenon] *Przegląd wschodnioeuropejski*. Olsztyn : WMU. T. XI/1. S. 231-240. [In Ukrainian].
2. Balandina N. F. (2002) Funktsii i znachennia cheskykh prahmatychnykh klishe v komunikatyvnomu konteksti. [Functions and meaning of Czech pragmatic clichés in the communicative context]: monohrafiia. Kyiv: ASMI. 332 s. [In Ukrainian].
3. Bolotnikova A.P. (2018) Hramatychni indykatory vyrazhennya katehoriyi vvichlyvosti. [Grammatical indicators of the expression of the category of politeness]: dys. ... k-ta filol. nauk : 10.02.01. Zaporizhzhia. 257 s. [In Ukrainian].
4. Bezuhla L. R. (2009) Perlokutyvni indykatory implitsynoho smyslu u vyslovlenniakh nimetskoï movy. [Perlocutionary indicators of implicit meaning in German utterances] *Visnyk KhNU – Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu*, 848. 58–62. [In Ukrainian].
5. Zhuravlova N. M. (2012) Poetyka ukrainskoï epistoliarnoi vvichlyvosti XX – pochatku XXI stolittia. [Poetics of Ukrainian epistolary politeness of the 19th and early 20th centuries] *Zaporizhzhia: Zaporizkyi natsionalnyi universytet*. 548 s. [In Ukrainian].
6. Myroniuk O. M. (2006) storiia ukrainskoho movnoho etyketu. Zvertannia. [History of Ukrainian language etiquette. Addressing formulas] Kyiv: Lohos. 167 s. [In Ukrainian].
7. Skrypnyk Yu. D. (2006) Komunikatyvna katehoriia vvichlyvosti v koreiskii movi [The communicative category of politeness in Korean]: dys. ... kand. filol. nauk : 10.02.13 / Kyivskiy natsionalnyi un-t im. Tarasa Shevchenka. Kyiv. 234 s. [In Ukrainian].
8. Skrypnyk Yu. D. (2004) Systema rivniv ta form vvichlyvosti v suchasniï koreiskii movi. [The system of levels and forms of politeness in modern Korean] *Skhidnyi svit – Eastern world*, 1. 149–153. [In Ukrainian].
9. Teleky M. M., Shynkaruk V. D. (2007) Sotsialni katehoriï modusu v tekstakh epistoliarneho zhanru. [Social categories of mode in the texts of the epistolary genre] Kyiv : Vydavnytstvo MDHU imeni Petra Mohyly. 176 s. [In Ukrainian].
10. Umanets A. V. (2004) Linhvistychni ta ekstralinhvistychni indykatory nepriamy movlennievnykh aktiv. [Linguistic and extralinguistic indicators of indirect speech acts] *Naukovi pratsi Kam'ianets-Podil'skoho derzh. un-tu*. – Scientific works of Kamianets-Podil'skyi State University, 3, vol. 2. 197–199. [In Ukrainian].
11. Brown P., Levingson S. (1987) *Politeness : Some Universals in Language*. Cambridge : Cambridge Univ. Press. 345 p.
12. Huszcza R. (2006) *Honoryfikatywność. Gramatyka. Pragmatyka. Typologia*. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN. 228 s. [In Polish].

УДК 81'373.22:821.161.2-3Тют
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/76-3-7>

Наталія БОНДАР,
orcid.org/0000-0002-6768-5863
кандидатка філологічних наук,
доцентка кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) natalija-bondar@ukr.net

Юлія РІЗНИК,
orcid.org/0000-0002-5693-1061
викладач кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) howlerla2015@gmail.com

КОНЦЕПТ «СТЕП» У СТРУКТУРІ ХУДОЖНЬОГО ДИСКУРСУ БРАТІВ ТЮТЮННИКІВ

Концепт *СТЕП* – один із ключових в українській мовній картині, що обумовлено екстралінгвальною дійсністю. Аналіз лексико-семантичного наповнення концепту *СТЕП* у текстовому просторі братів-письменників Григоря та Григорія Тютюнників та лінгвальної реалізації уможлиблює виокремлення спільних і відмінних рис його оприявлення в українській мовній картині ХХ ст. Концепт *СТЕП*, як фрагмент мовної картини світу, має численні, зумовлені історичними факторами, етноспецифічні особливості. Дослідження трансформації аналізованого концепту віддзеркалить рефлексії лінгвокультури на лексичному рівні української мови, позаяк присутні зміни у суспільстві, його історії експлікуються в мовній площині. У процесі аналізу концепту *СТЕП* для увиразнення лексико-семантичного його наповнення було застосовано два підходи: відсистемний, що передбачає лексикографічний опис концептів, виокремлення основних репрезентантів їхніх значень, систематизацію лексико-семантичних груп, їх парадигматичний опис, та відтекстовий, що передбачає розгляд синтагматичних відношень лексем у контексті й індивідуально-авторських модифікацій. Оприявлено багатогранність висвітлення братами Тютюнниками символіко-націософського, сакрального виміру концепту *СТЕП*, майстерне поєднання авторських інтенцій із узагальненими, традиційними народними смислами. Доведено, що доволі розлогий спектр образних модифікацій *СТЕПУ* у творчій практиці митців представлений у двох суто бінарних опозиціях: спочатку автор наділяє простір характеристикою *ЖИТТЄДАЙНОСТІ*, *ЖИТТЄСТВЕРДЖЕННЯ*, а далі *СТЕП* постає в якісно протилежній іпостасі *СМЕРТНОГО ОДРА*. На прикладі художнього дискурсу братів Тютюнників *СТЕП* репрезентовано як константу духовності на всіх етапах становлення, що символізує для українства сакральний вимір буття. Аналізований концепт виразно ілюструє рівень зовнішньої і внутрішньої *СВОБОДИ*. Зовнішню *СВОБОДУ* актуалізують репрезентанти *БЕЗКІНЕЧНІСТЬ*, *ПРИВІЛЛЯ*, *ШИРОЧІНЬ*. Письменники одухотворяють, персоніфікують *СТЕП*, наділяють його комплексом ознак живої істоти, що не тільки увиразнює геопсихоповедінкову особливість *СТЕПУ*, а й потверджує обізнаність, залюбленість митців у цей ландшафт.

Ключові слова: концепт, культура, ментальність, степ.

Nataliia BONDAR,
orcid.org/0000-0002-6768-5863
Candidate of Philological Sciences,
Senior Lecturer at the Department of General Linguistics and Foreign Languages
National University “Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic”
(Poltava, Ukraine) natalija-bondar@ukr.net

Yuliia RIZNYK,
orcid.org/0000-0002-5693-1061
Lecturer at the Department of General Linguistics and Foreign Languages
National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»
(Poltava, Ukraine) howlerla2015@gmail.com

THE CONCEPT OF “STEP” IN THE STRUCTURE OF THE ARTISTIC DISCOURSE OF THE TIUTIUNNYK BROTHERS

The concept of *STEP* is one of the key ones in the Ukrainian language picture, which is due to extralinguistic reality. The analysis of the lexical-semantic content of the concept of *STEP* in the textual space of the writer brothers Hryhor and

Hryhoriy Tiutiunyk and its linguistic implementation makes it possible to identify the common and distinctive features of its manifestation in the Ukrainian linguistic picture of the 20th century. The concept of STEP, as a fragment of the linguistic picture of the world, has numerous ethno-specific features determined by historical factors. The study of the transformations of the analyzed concept will reflect the reflexes of linguculture at the lexical level of the Ukrainian language, since the current changes in society and its history are explained in the language plane. In the process of analyzing the STEP concept, two approaches were used to express its lexical-semantic content: de-systemic, which involves a lexicographic description of concepts, highlighting the main representatives of their meanings, systematization of lexical-semantic groups, their paradigmatic description, and de-textual, which involves consideration of the syntagmatic relations of lexemes in the context of individual and author's modifications. The multifaceted coverage by the Tiutiunyk brothers of the symbolic-national-sophical, sacred dimension of the STEP concept, a masterful combination of the author's intentions with generalized, traditional folk meanings is revealed. It is proved that a rather wide range of figurative modifications of the STEP in the creative practice of artists is presented in two purely binary oppositions: first, the author gives the space the characteristic of LIFE, LIFE-affirming, and then the STEP appears in the qualitatively opposite hypostasis of the DEATH BED. On the example of the artistic discourse of the Tiutiunyk brothers, STEP is presented as a constant of spirituality at all stages of formation, symbolising the sacred dimension of life for Ukrainians. The analysed concept clearly illustrates the level of external and internal FREEDOM. External FREEDOM is actualised by the representatives of INFINITY, PRIVILEGE, and WIDENESS. The writers spiritualise and personify the Steppe, endowing it with a set of signs of a living being, which not only emphasises the geo-psycho-behavioural feature of the Steppe, but also confirms the awareness and love of the artists for this landscape.

Key words: concept, culture, mentality, step.

Постановка проблеми. Концепт СТЕП для репрезентації української ментальності є одним із визначальних, оскільки не лише символізує ЗЕМЛЮ-ГОДУВАЛЬНИЦЮ, без якої жоден СЕЛЯНИН не може прожити, а й, будучи базовим, фундаментальним, архетипним елементом національного макрокосму, окреслює геоетнічну вкоріненість українського народу, що й пояснює значний інтерес до нього науковців.

Мета пропонованої розвідки – дослідити концепт СТЕП як один із ключових в українській мовній картині, з'ясувати особливості його рефлексів на лексичному рівні української мови.

У зв'язку з цим визначено основні **завдання**, що полягають в аналізі лексико-семантичного наповнення концепту, виокремленні спільних і відмінних рис його оприявлення в текстопросторах братів Тютюнників.

Аналіз досліджень. Попри пильну увагу до словникової, текстової й психолінгвістичної парадигми концепту СТЕП (Єфименко, 2005), (Лисиченко, 2001), (Радзівєвська, 2010), функційно-стильового аспекту (Мізін, 2014), (Юрченко, 2014), деякі сутнісні аспекти цієї проблеми досі лишаються мало дослідженими.

Наукову новизну пропонованого дослідження, передовсім, мотивовано тим, що у ньому детально проаналізовано відтінки значень ключового для української ментальності концепту СТЕП, уявлено асоціативні моделі пропонованого конструкту.

Виклад основного матеріалу. СТЕП – утілення ЗЕМЛІ, що для українського СЕЛЯНИНА є тим вартісним універсумом, тяжіння до якого “проявилось з найбільш вражаючою силою врослості посеред щедрої і беззахисної у своїй степо-

вій відкритості для всіх холодних вітрів території і впродовж віків формувало його етнонаціональний характер, тобто те, що, існуючи в статусі незначального, стоїть вже над часом” (Василенко, 1998: 129). Степові простори Полтавщини є топонімним маркером СЕЛІА, відповідно, СТЕП – локативний субфрейм фрейму СЕЛЮ. У творчості братів-письменників степовий ландшафт – домінуювальний. Він не тільки є пейзажним тлом, а й визначає характер персонажів і, що найважливіше, окреслює геоетнічну вкоріненість не лише СЕЛЯНСТВА, а й усього українського народу. Крім того, концепт СТЕП, актуалізуючись у назвах творів Григора (“Вогник далеко в степу”, “Степова казка”), є не лише національно, а й поетично маркованим підмурком культурно релевантних текстів. Знаковий зміст цього базового концепту української ментальності науковці окреслюють як “Великий безлісий, вкритий трав'янистою рослинністю, рівнинний простір у зоні сухого клімату” [СУМ, т.9: 686].

У мовопросторах Тютюнників відтворено всю специфіку етнонаціонального степового простору, його рослинний, тваринний світ. Між фітоетнонімів у Григорія – *подорожник, біленькі невісточкі, чіпкий спориш, розкішний, з гіркуватим чадним смородом полин, колючий, з могутнім стовбуром і мохнатою червоною квіткою будяк, скромні, лагідні незабудки, нерозлучні брат-і-сестра*. Григир доповнює низку рослинних назв, притаманних степовому ландшафтові, такими: *бур'яни: вівсюг, горошок, деревій, ковила (ковил-трава), молочай, полин, мох*. Усі вони створюють неповторну одоративну картину СТЕПУ: *степ гірко пах полином* (Гр. Тютюнник, “Климко”); *А бур'яни навколо – як ліс, і пахоці їхні*

були гіркі та прохолодні (Г. Тютюнник, “Степова казка”). СТЕП асоціюється з пахощами, свіжістю, чистотою повітря: *в чистому, прозорому, свіжому, пахучому степовому повітрі* (Г. Тютюнник, “Вир”). Мабуть, саме ця семантична парадигма лягла в основу Григорієвого порівняння степове повітря – вода з криниці: *вдихнув досвітнього степового повітря, немовби води з криниці випив* (Гр. Тютюнник, “Климко”).

Біосистему степового ландшафту репрезентують зооніми: *засць, кінь, ховрашок, орнітоніми ворон, польовий щеврик, сова, перепел*. У текстах Григора фаунонімна картина СТЕПУ експлікована номінаціями на позначення птахів: *гайвороння, комах: мурахи, павук, тварин: бабак, вовк, їжак, зайці, кріт (підземельник), миші, ховрашки*. Саме ці біоніми увиразнюють національну заземленість СТЕПУ, його звукову картину, представлену аудіальними образами-символами: шепіт трав, шелест вітру, перепелине “спать підем”, поскрипування старого ярма, крик воронячих зграй, шум пташиних крил, тужливий людський крик сови, гайворонів, свист ховрашка: *“Спать підем, спать підем” – кричав десь на степу перепел* (Г. Тютюнник, “Вир”); *Ф’ють, ф’ють, ф’ють... – свиськає увесь степ* (Гр. Тютюнник, “Степова казка”).

Акустику СТЕПУ доповнює й народнопоетичний символ ВІТРУ: *свою пісню виводить, стогне по-совиному, зітхає спросоння, весело свиськає, тихо воркоче, бо хочеться йому спати* (Гр. Тютюнник, “Степова казка”); *серед первозданної степової тиші, слухаючи шелест вітру і зелених трав* (Г. Тютюнник, “Вир”). Це ніби добрий дух СТЕПУ, його творча субстанція, що в мовопросторах Тютюнників *лоскоче ковил-траву, колошкає полини, щоб вони дужче пахли* (Гр. Тютюнник, “Климко”), розвіює тумани (*А тумани вже давно щезли: розвіяли їх сині та теплі вітри й вітерці* (Гр. Тютюнник, “Степова казка”)).

Ключовими символами візуалізації СТЕПУ є народнопоетичні образи МІСЯЦЬ, СОНЦЕ, ТУМАН, традиційну семантику яких письменники уяскравили авторськими метафоричними мазками. НЕЗВІДАНІСТЬ степового простору в романі Григорія підкреслює ЗОЛЮТА ПОРОХІВНИЦЯ МІСЯЦЯ, яка *вистромившись із-за могил, порошила трави голубим пилом, і здавалося козакові, що там, у степу, ворухиться щось* (Г. Тютюнник, “Вир”). Присутній цей образ і в атрибутивних характеристиках концепту СТЕП: *залитого місячним сяйвом степу* (Г. Тютюнник, “Вир”); *шепочуть трави, обліті сяйвом місяця, що, мов червона діжа, викочується із-за мовчазних могил і фарбує степ в густо-малиновий темнуватий колір* (Там само).

У текстах Григора МІСЯЦЬ увиразнює когнітему МАГІЧНОЇ МАНЛИВОСТІ СТЕПУ: *А місяць! Ну, не знаю: чого місяць у неділю так світить? У буденні дні він якийсь байдужіший! А в неділю – не зводив би з нього очей. І ні слухати нікого, ні грати не хочеться, а йти і йти степом кудись* (Гр. Тютюнник, “Вогник далеко в степу”), його САМОТНОСТІ: *мені не раз випадало, лишатися одному в степу десь – тільки місяць* (Гр. Тютюнник, “Облога”).

Когнітему СТЕП – САМОТНІСТЬ, МОТОРОШНІСТЬ актуалізує й образ ТУМАН: *моторошно самому в степу, серед багнюки й туману* (Там само); *застукала мене посеред степу ніч. (...) Тільки зорі й туман; Краще в степ, у туман* (Там само).

Улюбленим символом СТЕПУ Григора є СОНЦЕ, що, можливо, зумовлено їхньою спільною первісно життєдайною семантикою: *сонце виринуло з-за перелогів і степ усміхнувся до нього рум’яними росами* (Гр. Тютюнник, “Степова казка”); *А там, у степу, де не виду з-під землі, – скрізь сонце* (Там само); *А тут іще степу, сонця кругом повнісінько* (Гр. Тютюнник, “Климко”). Зазначимо, що специфікою концепту СОНЦЕ у творах Гр. Тютюнника є побудова лексико-семантичних нашарувань переважно на зоровому відчутті – письменник апелює до кольороназв небесного світила і пов’язаних із ним природних явищ: *У степу ще дужче розжеврїлось* (Гр. Тютюнник, “Зав’язь”); *Як червоно...* (Гр. Тютюнник, “Степова казка”); *Мліє степ у малинових променях передвечірнього сонця* (Там само). Григир одухотворює, персоніфікує СОНЦЕ, що знаходить вияв в оригінальних авторських метафорах: *Сонце вже торкнулося землі і висівало на степ червоний пилок* (Гр. Тютюнник, “Устим та Оляна”); *сонце малинові краплі порозвішувало* (Гр. Тютюнник, “Степова казка”); *Сонце (...) співало свою тиху червону пісню вечорову* (Гр. Тютюнник, “Климко”), *сонце сурмить над степом* (Гр. Тютюнник, “Облога”).

Варто зазначити, що виділені кольороназви зберігають дохристиянську символіку, за якою червоний (рожевий, малиновий) має семантику любові, життєствердження, що корелює з образними характеристиками СТЕПУ, котрий в ієрархії художньої аксіології Тютюнників виконує функції інтелектуально-сислового центру, ціннісне бачення якого – це передусім ЖИТТЄДАЙНІСТЬ: *Степ (...) навіває на людину віковічне почуття ще більшої жадоби до життя* (Г. Тютюнник, “Вир”); ОЧИЩЕННЯ, оскільки розбуджена свіжим весняним повітрям, гіркуватим присмаком свіжо-зеленої землі СТЕПУ, людина СЕЛА, як писав Григорій, *відчуває стремління пригорнути весь*

голубий світ; і вона робиться добрішою, відвертішою, співчутливішою, довірливою (Там само). Без концепту СЕЛЯНИН асоціонім базової культури СТЕП був би дещо неповним, оскільки в мовосвітах братів-письменників той, хто займається обробітком землі (СЕЛЯНИН), отримує відповідний топонімний індикатор. Висвічуються такі схеми специфікації СЕЛЯНИН – СТЕПОВИК, СЕЛЯНИН – СТЕПОВА СИЛА: *був він схованкою від гроз і спеки, холоду і втоми всякому степовикові – і орачам, і сіячам, і жнивварям, і молотникам* (Гр. Тютюнник, “Степова казка”); *вперся ногами в землю, а кілком у маховик – і зачмихав блаженський паровичок, скорився могутній степовій силі* (Г. Тютюнник, “Вир”).

Споглядання просторів СТЕПУ породжує поетикальні роздуми СЕЛЯНИНА про сенс людського життя, його скороминучість, швидкоплинність, що увиразнює власне авторська метафорична модель СТЕП – ВІЧНІСТЬ, НЕВПИННІСТЬ, МОГУТНІСТЬ, УРОЧИСТІТЬ, СУВОРИСТЬ, НАЦІОСОФСЬКІСТЬ: *щось урочисте і разом з тим суворе, вічне, невпинне, могутнє, що примушує тебе подумати про вічність буття і замислитися, для чого ти живеш на світі і який слід розуму і рук своїх залишиши після себе на цій землі* (Там само).

Доволі розлогий спектр образних модифікацій СТЕПУ у творчій практиці митців представлений у двох суто бінарних опозиціях: спочатку автор наділяє простір характеристикою ЖИТТЄДАЙНОСТІ, ЖИТТЄСТВЕРДЖЕННЯ, а далі СТЕП постає в якісно протилежній іпостасі СМЕРТНОГО ОДРА: *Може, степові трави шепчуть про те, як отут, у бур’янах, лежав зарубаний татарин і вороння клювало йому очі, і лежали їхні кості тут, у степовій глухомані* (Г. Тютюнник, “Вир”); *може, впаде посеред поля – і не оплаче його мати, не поцілує в холодне чоло жона, вибілять дощі козацькі кості, а вітри розвіють прах* (Там само).

Увиразнює специфіку концепту СТЕП у текстах братів і така ознака, як ВОГОНЬ, репрезентована лексемами **багаття, вогник, вогнище, вогонь, димок, червона заграва**: *пахучий димок слався степом* (Г. Тютюнник, “Вир”); *Де се воно вогнище так виграє в степу* (Гр. Тютюнник, “Степова казка”); *в степу, за садками, тремтить червона заграва* (Гр. Тютюнник, “Зав’язь”).

У творі Григора “Вогник далеко в степу” ВОГОНЬ експлікує значення ОРІЄНТИР: *Так і ходили щодня: від вогників у селі, як оглянемося згори, до нашого посеред степу над шляхом; РОЗРАДА, ПІДБАДЬОРЕННЯ: Щоб не так нудно й моторошно було йти вранці чорним шляхом і сте-*

пом, (...) – ми придумали розкладати звечора, як повертаємося з училища, вогонь навпроти Писаревого лісу (...), задля того, щоб хоч трохи звеселити степову осінню темряву (...), щоб було де перегрітися посеред дороги. Однак, здається, містить цей образ і глибинніший підтекст. Розуміючи СТЕП як ЖИТТЯ, сповнене труднощів, перешкод, страхів, письменник апелює до символу ВОГНЮ, що є маленькою (саме тому, мабуть, актуалізує його автор демінутивом *вогник*) НАДІЄЮ на світле майбутнє.

Невід’ємними матеріальними атрибутами, без яких важко уявити СТЕП, є МОГИЛИ як етнопросторова, сакральна домінанта: *тінь, яка вже покрила степові могили* (Гр. Тютюнник, “Вир”); *степ збігає на південь (...); суворою лінією стоять на ньому сторожові могили* (Там само). Образ МОГИЛИ містить сакральний зміст і виражає таку характеристику СТЕПУ, як ПРЄДКОВІЧНІСТЬ: *Скільки віків стоїте ви отут, серед степу* (Там само). Крім того, МОГИЛА в текстовому просторі Григорія актуалізує й націоекзистенційні смисли, а саме конотацію ІСТОРИЧНА ПАМ’ЯТЬ, оскільки СТЕП протягом віків споглядав історію всіх часів буття, на його території відбувалися головні націєтворчі події: *як німі свідки великих битв, кого хороните ви у своєму чорному затишку? Козака-запорожця чи бійця-будьоннівця, якого “ой, убито, вбито, затягнуто в жито, червоною китайкою личенько покрито”?* (Г. Тютюнник, “Вир”).

У мовосвіті Григора неодмінним степовим атрибутом є КУРІНЬ: *Ніхто вже не пам’ятає, відколи стоїть посеред степу отой Курінь* (Гр. Тютюнник, “Степова казка”). Поступово він набуває символічного значення СКІФСЬКОГО КУРГАНУ – характерної ознаки Слобожанщини: *Мох на ньому послався, жовтий і зелений, бур’яни довкола розкошують, не кошені, не толочені* (Там само). Але можна припустити, що образ КУРЕНЯ в текстовому просторі Григора несе глибинний націософський смисл, символізуючи поступове ВІДЧУЖЕННЯ СЕЛЯНСТВА ВІД СВОЇХ КОРЕНІВ: *Забутий Курінь. І ніхто вже не пам’ятає його молодим (...). Тепер Курінь уже давно живе посеред степу самотин* (Там само). Відчуження ж від споконвічних моральних цінностей СЕЛЯ, своїх коренів, неминує веде до винародовлення українства.

Фіксуємо типовий для українськомовної картини репрезентант концепту СТЕП – КОЗАК, що експлікує історичне минуле України: *здавалося козакові, що там, у степу, ворухиться щось, іржуть чийсь коні, і вже не рокотання бандур чути звідти, а ледве вловимий передзвін шабель* (Г. Тютюнник, “Вир”).

СТЕП постає як ОХОРОНЕЦЬ ДУХОВНОГО ДОСВІДУ УКРАЇНСТВА: *шепочуть зелені трави (...) про те, як на них зупинялися постом козаки, (...) схилив порубану, в шрамах, голену, з буйним оселедцем голову старий козак та згадував вірне товариство, що полягло десь під Кафою або Трапезундом* (Там само), основною ментальною рисою якого споконвічно є ВОЛЕЛЮБНІСТЬ, що корелює з актуальною для національної традиції націософською тематикою: *волелюбним козацтвом, що шаблею та мушкетом боронило оці степи від ворожих навал* (Там само).

СТЕП як константа духовності на всіх етапах свого становлення символізував для українства сакральний вимір буття, що увиразнює в текстах Григорія метафорична модель СТЕП – СВЯЩЕННА ЗЕМЛЯ СТЕПОВОГО ЛИЦАРСТВА: *вороння клювало йому очі, щоб і з того світу не дивилися вони на священну землю степового лицарства* (Там само), охоронцем якої є ВОРОН – образ степового оберегу.

Варто зазначити, що концепт СТЕП виразно ілюструє рівень зовнішньої і внутрішньої СВОБОДИ. Зовнішню СВОБОДУ актуалізують репрезентанти БЕЗКІНЕЧНІСТЬ, ПРИВІЛЛЯ, ШИРОЧІНЬ. Цей національний стереотип Тютюнники висвітлюють за допомогою атрибутів *безконечний, безмежний, привільний, широкий*: *Степ був одноманітний, безмежний* (Г. Тютюнник, “Вир”); *Степ у цю пору (...) привільний, широкий і безконечний* (Там само) та предметної характеристики РОЗДОЛЛЯ, ШИРОЧІНЬ: *Обідали в степу, на роздоллі* (Там само); *неосяжна широчінь степу* (Там само). Висвічує когнітему БЕЗКІНЕЧНІСТЬ і плеонастичний вираз степ і степ: *знову був степ і степ* (Гр. Тютюнник, “Климко”).

СТЕП на всіх етапах свого становлення в українськомовній парадигмі завжди виступав символом ШИРОТИ, НЕВІДОМОСТІ, що послугувало утворенню традиційної вербальної формули “в широких степах”, яка в сучасній вітчизняній лінгвістиці є образним засобом-моделлю, котру застосовує і Григорій: *де, в яких широких степах, лежить загадкове місто Харків* (Г. Тютюнник, “Вир”).

Спільна конотація БЕЗМЕЖНІСТЬ зумовлює асоціативний зв'язок, представлений у мовосвіті Григорія традиційним для українськомовної картини порівнянням СТЕП – МОРЕ: *мріють у степу хутори, маячать на далеких обр'ях, як зелені острови по синьому морю* (Г. Тютюнник, “Вир”); *безмежним морем тече до самого обр'ю припорошений весняною пилюкою степ* (Там само). Цікавою є і власне Григорієва метафорика, за якою СТЕП постає в образі МОРСЬКОГО ДНА: *лежали їхні кості тут, у степовій глухомані, як на морському дні* (Там само).

БЕЗМЕЖНІСТЬ як питому характеристику українського СТЕПУ підкреслює й образ ПУС-

ТЕЛЯ: *пустельним степом, із степової пустелі* (Там само). Але, на відміну від когнітеми МОРЕ, що виражає просторові асоціації, когнітема ПУСТЕЛЯ підсилює характерну рису степового простору – СПЕКУ, явлену імпліцитно: *теплий, навіть гарячий подих степу*; енергетику БЕЗЛЮДНОСТІ, а від того степову МОТОРОШНІСТЬ: *моторошно в пустельному безмовному степу* (Г. Тютюнник, “Вир”). Увиразнює цю когнітему й асоціативна пара СТЕП – ГЛУХОМАНЬ: *у степовій глухомані* (Там само). У текстах Григорія БЕЗЛЮДНІСТЬ, САМОТНІСТЬ СТЕПУ експліковані метафоричними словосполученнями *ані лялечки та ні вогника, ні звуку*: *А тут іще степу (...) І ніде ані лялечки* (Гр. Тютюнник, “Климко”); *моторошно було йти вранці чорним шляхом і степом, – ніде ні вогника, ні звуку, тільки вовки виють* (Гр. Тютюнник, “Вогник далеко в степу”), а також біоніміями лексемами *ВОВК, ГАЙВОРОННЯ, БУР'ЯНИ*: *моторошно самому в степу (...) Та ще й гайвороння кричче...* (Там само).

Письменники одухотворяють, персоніфікують СТЕП, наділяють його комплексом ознак живої істоти, що не тільки увиразнює геопсихоповедінкову особливість СТЕПУ, а й потверджує обізнаність, залюбленість митців у цей ландшафт. Із-поміж антропоморфних метафоричних лексем у мовосвіті Григорія є такі вербалізми: *вирухав, збігає, корився, ніжнішав, мліє, мовчав, м'якшав, слухав*; атрибутиви: *глухий, лагідно-суворий, пришиклый*: *степ, пришиклый, лагідно-суворий, слухав і мовчав у невимовній зажурі* (Там само). Крім того, антропоморфність концепту увиразнює й Григорієва метафорична модель СТЕП – БАТЬКО: *сини степового краю; степ (...) у невимовній зажурі за своїми синами* (Там само). СТЕП же Григорія *свиськає, синьо сяє, усміхається рум'яними росами*. Ці замальовки ще раз підкреслюють динамічність, нестатичність, живі ритми національного ландшафту, оскільки “пантеїстичний мотив зробив для українського народу всю природу живою, розумною, говорючою й думаючою” (Нечуй-Левицький, 1922: 9).

Асоціативне наповнення концепту було б неможливим без використання атрибутів. Яскраву кольористику, що передає зорові враження, виражають лексеми: *зелений степ, сірий, припорошений весняною пилюкою степ, чорний степ, залитий сонцем, малинова степова імла*. Часто письменники апелюють до синьої палітри барв та її відтінків: *над степом несмілива тиха просинь* (Гр. Тютюнник, “Облога”); (СТЕП. – Н.Б.) *сяє синьо* (Гр. Тютюнник, “Степова казка”); *в синій місячній купелі по степу* (Там само); *порошила трави голубим пилом* (Г. Тютюнник, “Вир”); (СТЕП. – Н.Б.) *огорнутий голубими димками весняних випарів* (Там само). Мабуть, це й послугувало семантичною базою для Григорієвого порів-

няння СТЕП – ГОЛУБЕ МАРЕВО: *степ збігає на південь і стигне там голубим маревом* (Г. Тютюнник, “Вир”).

Висновки. Отже, концепт СТЕП, будучи топонімним маркером Полтавщини, у творчості братів Тютюнників є локативним субфреймом фрейму СЕЛЮ. У мегатексті письменників він володіє національною заземленістю (*деревій, чіпкий спориш, подорожник, біленькі невісточка, будяк, вітер, що лоскоче ковил-траву, колошкає полини, ворон, перепел, кінь, сонце, що аж сурмить понад степом, золота порохівниця місяця, туман, степові могили*), виражає етносакральний зміст. Національна емпатія письменників до просторів рідного краю проявляється у смислових, семан-

тичних контекстах, асоціативному наповненні концепту. Як геоетнічна, етнофілософська домінанта української ментальності, СТЕП у творчості Григорія та Григора актуалізує важливі для нашого народу конотації ЗЕМЛІ, ЖИТТЄДАЙНОСТІ, МОГУТНОСТІ, ВОЛІ, БОРОТЬБИ, СВОБОДИ, ВІЧНОСТІ, БЕЗМЕЖНОСТІ, ІСТОРИЧНОЇ ПАМ’ЯТІ тощо. Крім того, Григир доповнює перелік когнітемою ВІДЧУЖЕННЯ СЕЛЯНСТВА ВІД СВОЇХ КОРЕНІВ. Письменники багатогранно висвітлили символіко-націософський, сакральний вимір базового концепту української ментальності СТЕП, майстерно поєднавши авторські інтенції з узагальненими, традиційними народними смислами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Єфименко О. Є. Концепт “step” в українській мові: словникова, текстова і психолінгвістична парадигма: дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.01 / ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2005. 266 с.
2. Лисиченко Л. А., Скорбач Т. В. Мовний образ простору і психологія поета: наукова монографія. Харків: ХДПУ, 2001. 160 с.
3. Радзівська Т. Нариси з концептуального аналізу та лінгвістики тексту : текст–соціум–культура–мовна особистість. Київ : Інформ.-аналіт. агенство, 2010. 491 с.
4. Мізін К. Зіставно-лінгвокультурологічний аспект вивчення англійських, німецьких, українських і російських ustalених порівнянь ландшафтного субкоду культури. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Чернівці, 2014. Вип. 720. С. 147–163.
5. Юрченко О. В. Соціомовні та природничо-географічні засоби вираження концептосистеми природних реалій Нижньої Наддніпряни. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах*. 2014. № 30. С. 97–106.
6. Василенко В. Наша доля прослалася степами: есе-роздум. *Пам’ять століть*. 1998. № 6. С. 125–138.
7. Словник української мови: в 11 тт. / за ред. І. К. Білодіда; АН УРСР. Інститут мовознавства. Київ: Наукова думка, 1970–1980.
8. Нечуй-Левицький І. Світогляд українського народу. (Ескіз української міфології). Київ, 1922. 88 с.
9. Тютюнник Гр. М. Твори: у 2-х кн. Кн. 1: Оповідання / упоряд. А. Шевченко; передм. О. Гончара. Київ: Молодь, 1984. 328 с.
10. Тютюнник Гр. М. Твори: у 2-х кн. Кн. 2: Повісті / упоряд. А. Шевченко; передм. О. Гончара. Київ: Молодь, 1985. 328 с.
11. Тютюнник Г. М. Вир. Київ : Рад. школа, 1990. 512 с.

REFERENCES

1. Yefymenko O. (2005) Kontsept “step” v ukrainskii movi: slovnykova, tekstova i psykholinhvistychna paradyhma: dys. ... kand. filol. nauk : spets. 10.02.01 / KhNPU im. H. S. Skovorody. [The concept of «step» in the Ukrainian language: dictionary, text and psycholinguistic paradigm : thesis ... candid. in philology: spes. 10.02.01 / H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University]. Kharkiv. 266 s. [in Ukrainian]
2. Lysychenko L., Skorbach T. (2001) Movnyi obraz prostoru i psykhohiia poeta : naukova monohrafiia. [The linguistic image of space and the poet's psychology: scientific monograph]. Kharkiv : KNP. 160 s. [in Ukrainian]
3. Radziivska T. (2010) Narysy z kontseptualnoho analizu ta lnhvistyky tekstu: tekst–sotsium–kultura–movna osobystist. [Essays on the conceptual analysis and linguistics of the text: text-society-culture-linguistic personality]. Kyiv : Inform.-analit. Ahenstvo – Kyiv: Information and analytical agency. 491 s. [in Ukrainian]
4. Mizin K. (2014) Zistavno-linhvokulturolohichniy aspekt vyvchennia anhliskykh, nimetskykh, ukrainskykh i rosiiskykh ustalenykh porivnian landshaftnoho subkodu kultury. [The comparative-linguistic-cultural aspect of the study of English, German, Ukrainian and Russian established comparisons of the landscape subcode of culture] *Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu – Scientific Bulletin of Chernivtsi University*, vyp. 720. 147–163. [in Ukrainian]
5. Yurchenko O. (2014) Sotsiomovni ta pryrodnycho-heohrafichni zasoby vyrazhennia kontseptosystemy pryrodnykh realii Nyzhnoi Naddnrianshchyny. [Sociolinguistic and natural-geographic means of expressing the conceptual system of natural realities of the Lower Dnipro region] *Humanitarna osvita v tekhnichnykh vyshchykh navchalnykh zakladakh – Humanitarian education in technical higher educational institutions*, 30. 97–106. [in Ukrainian]
6. Vasylenko V. (1998) Nasha dolia proslalasia stepamy: ese-rozdum. [Our fate passed through the steppes: an essay-reflection] *Pamiat stolit – Memory of centuries*, 6. 125–138. [in Ukrainian]
7. Slovnyk ukrainskoi movy (1970–1980): v 11 tt / za red. I. K. Bilodida; AN URSR. [Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes / edit. I. K. Bilodid; Academy of Sciences of the USSR]. Instytut movoznavstva. Kyiv: Naukova dumka – Institute of Linguistics. Kyiv: Scientific opinion [in Ukrainian]
8. Nechui-Levytskyi I. (1922) Svithliad ukrainskoho narodu. (Eskiz ukrainskoi mifolohii). [Worldview of the Ukrainian people. (Sketch of Ukrainian mythology)] Kyiv. 88 s. [in Ukrainian]
9. Tiutiunyk Hr. M. (1984) Tvory: u 2 knykh. Knyga 1 : opovidannia / uporiad. A. Shevchenko; peredm. O. Honchara. [Works: in two books. Book 1: stories / comp. by A. Shevchenko; forew.by O. Honchar]. Kyiv: Molod. 328 s. [in Ukrainian].
10. Tiutiunyk Hr. M. (1985) Tvory: u 2 knykh. Knyga 2: povisti / uporiad. A. Shevchenko; peredm. O. Honchara. [Works: in two books. Book 2: novels // comp. by A. Shevchenko; forew.by O. Honchar]. Kyiv: Molod. 328 s. [in Ukrainian]
11. Tiutiunyk H. M. (1990) Vyr. [Whirlpool]. Kyiv: Rad. Shkola. 512 s. [in Ukrainian]

УДК 81'276.12: 398.23(477)»1»
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/76-3-8>

Світлана ГАЛАУР,
orcid.org/0000-0002-9333-3052
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) svitlana.galaur@gmail.com

Софія ГАЛАУР,
orcid.org/0009-0009-2023-4772
студентка I курсу
Інституту безпеки і соціології Поморського університету в Слупську
(Слупськ, Республіка Польща) sofia.galaur@gmail.com

СМІХОВА КУЛЬТУРА УКРАЇНЦІВ ТА ЇЇ МОВНЕ ВТІЛЕННЯ КРІЗЬ ПРИЗМУ СТОЛІТЬ

Стаття є спробою проаналізувати сміхову культуру українців та її мовне втілення крізь призму століть. Наголошено, що сміхова культура українців зазнала глобальної еволюції – від арахайчного сміху тіла до новітнього сміху-захисту. Сміхова культура спочатку була репрезентована в народній творчості – казках, піснях, прислів'ях та приказках, потім стала літературною традицією. Увагу звернено на сміхову творчість Г. Сквороди, І. Котляревського, І. Франка та ін. Указано, що в часи радянського режиму сміх, що переважно жив в анекдотах, був здатний знищувати політичні системи та ідеології.

В особливий фокус уваги потрапив 2014 рік, коли розпочалася нова доба української сміхової культури, пов'язана з російсько-українською війною, спочатку – гібридною, потім з повномасштабним вторгненням. Проаналізовано дискурс військових експертів, що певною мірою виконує важливу для суспільства функцію: оприлюднюючи подію, він перетворює її з «речі-в-собі» на спадок суспільства, фіксує історію, утворює сучасну картину світу. Військовий експерт, полегшуючи сприйняття адресата та встановлюючи з ним контакт, використовує військову термінологію як у її об'єктивному, так і суб'єктивному аспектах, «інтимізує» її. Остання дія спричинила активізацію поля сміхової культури українців та особливе мовне втілення сміху у суб'єктивних військових та воєнно-політичних термінах, що різко контрастують на тлі серйозної, унормованої інформації, стають основою для комічного.

Стаття репрезентує, як сміхові засоби поступово переміщувалися з усного спілкування до літературних творів, потім на екрани телевізора, а потім стали панівними в інтернет-просторі. Зроблено висновок, що сміхова культура українського народу має давні традиції та з початку російського вторгнення в Україну демонструє інновації. Доведено, що в процесі ствердження української нації комічне еволюціонує від гумору до викривальної сатири, дошкульної іронії й нарешті вибухає сміхом-захистом.

Перспективним дослідженням стане сучасна військова термінологія в її об'єктивному та суб'єктивному осмисленні та конкретний вияв військової лексики в мовленні медіаекспертів.

Ключові слова: військовий дискурс, дискурс військового експерта, українська сміхова культура, комічне, військова лексика, воєнно-політична лексика.

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

Sofia GALAUR,
orcid.org/0009-0009-2023-4772
1st year student
Institute of Security and Sociology of Pomeranian University in Slupsk
(Slupsk, Poland) sofia.galaur@gmail.com

LAUGHING CULTURE OF UKRAINIANS AND ITS LANGUAGE IMPLEMENTATION THROUGH THE PRISM OF THE CENTURIES

The article is an attempt to analyze the laughing culture of Ukrainians and its linguistic implementation through the prism of centuries. It is emphasized that the laughing culture of Ukrainians has undergone a global evolution – from the archaic laughter of the body to the latest protective laughter. Laughing culture was represented for the first time in folk

art such as fairy tales, songs, proverbs, then it became a literary tradition. Attention is drawn to the humorous work of H. Skovoroda, I. Kotlyarevskiy, I. Franko, and others. It is indicated that during the Soviet regime, laughter, which mostly lived in jokes, was able to destroy political systems and ideologies.

The year 2014 became a special focus of attention, when a new era of Ukrainian comedy culture began, associated with the Russian-Ukrainian war, first a hybrid war, then a full-scale military invasion. The discourse of military experts is analyzed, which perform an important function for society: by publicizing an event, it transforms it from a «thing-in-itself» into a heritage of society, records history, and forms a modern picture of the world. A military expert, facilitating the perception of the addressee and establishing contact with him, uses military terminology in both its objective and subjective aspects, «intimates» it. The last action caused the activation of the field of laughing culture of Ukrainians and a special linguistic implementation of laughter in subjective military and military-political terms, which sharply contrast against the background of serious, normalized information, becoming the basis for the comical.

The article represents how the means of laughter gradually moved from oral communication to the literature, then to television screens, and then became dominant in the Internet space. It was concluded that the laughing culture of the Ukrainian people has long-standing traditions and has been showing innovation since the beginning of the Russian invasion of Ukraine. It is proved that in the process of the Ukrainian nation formation, the comical evolves from humor to revealing satire, sharp irony, and finally explodes with defensive laughter.

Modern military terminology in its objective and subjective interpretation and the specific expression of military vocabulary in the speech of media experts will be a prospective study.

Key words: *military discourse, discourse of a military expert, Ukrainian laughing culture, military vocabulary, military and political vocabulary.*

Постановка проблеми. 24 лютого росія розпочала масштабне вторгнення в Україну по всій довжині спільного кордону і з території білорусі. Українці мужньо чинять опір, використовуючи всі можливі засоби, найперше зброю і те, що може її замінити – слово і ... сміх. Культура сміху зазнала глобальної еволюції, вона посіла не останнє місце в становленні українського народу таким, який він є, а нині спостерігаємо незвичайне явище, коли в темні часи комічне використовують як захист, як оберіг, обсяг сміхових дискурсів розширюються, мовні засоби виявлення сміху впотужнюються й постають у новій іпостасі. Вивчення сміхових практик українців до і після 24 лютого 2022 року ще тільки-но розпочинається, і представлено дослідження, можливо, стане невеликим доважком до майбутніх серйозних праць про українців, їхню незламність та про їхній сміх як силу духу та могутню зброю, що потверджує **актуальність проблеми.**

Метою пропонованої статті є проаналізувати сміхову культуру українців протягом століть, зацентувати увагу на її вияві в часи російсько-української війни.

Аналіз досліджень. Сміхова культура українців повсякчас цікавила науковців. Увагу приділено як її традиціям (С. Бушак, К. Гордович, Ю. Грибкова, Л. Дудюк, Н. Кириленко, С. Кримський, Р. Кирчів, А. Корнєв, О. Косюк, О. Мальцева, С. Помирча, М. Попович, О. Трохименко, Ю. Сурай, Н. Черезова, М. Яценко та ін.), так і інноваціям (А. Бойко, О. Бріцина, О. Гарачковська, Н. Головецька, Г. Краснокутський, О. Мальцева, В. Малахов, Л. Панкова, О. Покальчук, В. Суковатая та ін.). Доведено, що український сміх наділений позитивною енергетикою та має не лише національне, але й всесвітньо-культурне значення.

Виклад основного матеріалу. Одним із суттєвих аспектів стилістичної системи української

мови є засоби комічного, у межах якого традиційно розглядають гумор, сатиру та іронію. Лінгвальний феномен комічного в мові здавна цікавив дослідників і продовжує перебувати в зоні актуальності, позаяк його риси еволюціонують, набувають нових характеристик. Водночас скажемо, що досліджувати сміхову культуру достатньо складно, бо «смішне і сміх одномоментні, неповторні, живі, від повторення “в’януть”, органічні у конкретній мовотворчій манері мовця» (Корольова, Соріч, 2021: 389). Сміхова культура виявляє особливий інтерес для учнів загальноосвітньої школи, тож наукові дослідження, пов’язані з окресленою тематикою, становитимуть, без сумніву, певні зацікавлення. З огляду на вивчення сміхових практик українців варто зацентувати увагу на деяких аспектах.

Сміхова культура є частиною загальнолюдської та загальнонаціональної культури і фіксує зміни соціокультурного простору. Сміх у загальнолюдській культурі пройшов довгий шлях із раннього «архаїчного, чи сміху тіла, сміху радості до пізнього – сміху розуму, пов’язаного з еволюцією людського розуму, що навчився бачити парадокси» (Пуліна, 2020: 10).

Комічне розглядаємо як набуту суспільну цінність. Люди здавна оцінювали інших на основі схожості за поведінкою на тварин (наприклад, мавпа кривляється, лисиця хитрує). Соціальне підґрунтя таких дій – осмислення людських характерів, стосунків людей – ставало основою комізму у фольклорі. Соціально-побутова казка, зокрема, оприявлює різні види комізму – гумор (добродушний сміх над окремими негативними рисами загалом позитивних персонажів та явищ, наприклад, «Як чоловік кішку вчив працювати») та сатиру (гостре, різке, осудливе висміювання негативного, наприклад, «Про попа, наймита і пса

Муцика»). Сміхова культура активно репрезентована в жартівливих народно-побутових піснях («Ой під вишнею», «Грицю, Грицю, до роботи» та ін.), а також у прислів'ях та приказках, активованих у побуті й художній літературі, як-от: *Хоч між дровами, аби з чорними бровами* (І. Нечуй-Левицький «Кайдашева сім'я»); Кшиштоф. Ти (Мартин) філістер, от що я тобі скажу. *Зовсім так, як той хробак, що заліз у хрін, а про моркву й не чував* (І. Франко «Майстер Чирняк»).

Уперше в літературній традиції світ сміхової культури можна спостерігати у відомій пам'ятці періоду Київської Русі «Молінні Данила Заточника». Пізніше, у литовсько-польську добу української історії, народний комізм, зокрема сатира, став надзвичайно популярним, бо в його фокус уваги потрапило панство, яке заради багатства відмовлялося від своєї національності. На межі XVI–XVII століть сатиричні стріли на цю верству суспільства з особливим успіхом «випускав» Іван Вишенський. У своїй «Книжці» він висміював тих, хто «грошололюбивий» і «цукролюбивий», але не піклується про духовний бік життя.

Найвідоміші культурному загалу гумор і сатира Григорія Сковороди. Він був не лише філософом і поетом, байкарем і педагогом, але й, як доречно підкреслює дослідник К. Сігов, «скоморох Божий»... що відважився служити “сердечному веселию” вірою і правдою» (див. про це: (Гумор в українській культурі)). Класикою гумористичного жанру є вірш Григорія Сковороди «Всякому городу нрав і права», у якому на вістря сатири потрапляють і кар'єристи, і купці, і юристи, і ін. Цикл байок Г. Сковороди «Олениця і кабан», «Голова і тулуб», «Бджола і шершень», «Баба та гончар» є однією з вершин українського народного гумору. Примітно, що багато сквородинівських байок та іронічних афоризмів базовані на народних прислів'ях та приказках: *якби не був свинуватий, то не був би і багатий; пан не любить правди, як пес мила; нема гіршої долі, як жити без волі, яка пташка, така й пісня; не той козак, що за водою пливе, а той, що проти*.

Далеко за межами України відомий гумор українських козаків. «Лист-відповідь запорожців» – відповідь на ультимативний лист турецького султана Мухамеда IV, адресованого до козаків після вчиненого ними 1675 р. набігу на Кримське ханство. Султан намагався залякати запорожців своїми численними титулами, проте у відповідь отримав козацький саркастичний коментар до них.

Новий етап у розвитку сміхової культури започаткував Іван Котляревський. Його «Енеїду» вважають енциклопедією культури сміху

українського народу. Сміх, поєднаний із проповідництвом і політичною критикою одночасно, належав Т. Шевченкові, традиції якого були продовжені й розвинені у творах Марка Вовчка, Панаса Мирного та ін. Український гумор другої половини XIX століття – це самобутня сторінка історії нашої культури, а його вершина – творчість Івана Франка, який щедро використовував джерела народного гумору, кращі зразки фольклору, казок, приказок.

Український сміх початку XX століття – це головню газетно-журнальна сатира (газета «Громадська думка» (пізніше «Рада»), журнали «Шершень», «Рідний край», «Нова громада»). Додатково варто зазначити, що редакція «Шершня» листувалася з Іваном Франком і прислухалася до його порад. У журналі дотепно висміювалася облудність царських свобод, безперспективність різних «теорій» розв'язання земельного питання.

Сміх радянської доби – окрема історія. Попри заідеологізованість цього періоду, Остапові Вишні, Федорові Маківчуку, Степанові Олійнику, Павлу Глазовому, Василеві Симоненку, Дмитрові Павличку, Іванові Драчу та ін. вдалося стати справжніми майстрами сміху, вивищити українську іронію – глузливу насмішку. Цей час довів, що «сміх був здатен знищувати політичні системи й ідеології, які охороняли армія, поліція та секретні служби та які, здавалося б, знищити ніщо не може» (Мищенко). Політична система Радянського Союзу розпалася під впливом особливої усної сміхової форми – політичних анекдотів, серед яких зустрічалися шедеври. Вони висвітлювали справжнє ставлення українців до радянських порядків, «лучшего из всех людей» Володимира Леніна, до радянських політичних лідерів, до комуністичної ідеології. Політичні анекдоти створювали тінюву, «підпільну» громадську думку, яка з часом витіснила «офіційну». Цікаво, що в часи незалежності України жанр анекдоту занепав, що можна пояснити так: «популярність анекдоту завжди вважалася “лакмусовим папірцем” на факт відсутності свободи слова», отже, «на рівні свободи слова та у просторі приватного життя українці сьогодні не відчувають відповідних обмежень» (Коваль-Фучило, 2010: 89).

Від 1991 року сміхову культуру в Україні підтримувала громадянська лірика, як-от: «Вставай Україно, вставай вже до бою, поки бандюки не керують тобою, бо прийде до влади Яйце дурнувате, тоді Україні ніколи не встати!» (Коваль-Фучило, 2010: 78). Особливої уваги заслуговують народні прислів'я та приказки, зокрема і студентські: *«Злочинців – за ґрати! Спокійно будем*

спати», «Зека – на нари, тоді підем на нари». Варто врахувати, що посттоталітарне буття українця вимагало звільнення від колишнього страху, прориву до свободи, ось чому популярними стають різноманітні шоу на телебаченні, що маркують нову сміхову культуру, зміну мислення і сприйняття, пошук нових форм вираження.

Усі згадані вище для прикладу зразки сміхової культури українців – різноманітні за своєю будовою і функціональністю – вияскраплюють і неоднорідні мовно-стилістичні засоби комічного. Описуючи такі мовні елементи, Л. Мацько поділяє їх на словесні (саме слово є носієм комізму) і словесно-ситуативні (слово і ситуація становлять нерозривну єдність під час створення контрасту, слово виявляє свій «комізм» лише в певній ситуації) (Мацько, Сидоренко, Мацько, 2003: 397-398). Спостереження над засобами сміхової виразності, заktivізованими в названих текстах, перегукуються з висновками відомої мовознавиці й доводять факт експлікації комічних неологізмів, комічних метонімій і синекдох, конотативних власних назв, комічних евфемізмів, комічних спотворень звукового комплексу слова чи його граматичної форми, стилістично маркованих слів, фразеологізмів, вигуків та звуконаслідувальних слів, повторів.

У 2014 році розпочалася нова доба української сміхової культури. Відомо, що комічне виформовується на основі контрасту, суперечності. Така суперечність здавна відображала антиномії «огидне – прекрасне» (Аристотель), «низьке – піднесене» (Е. Кант), «безглузде – розсудливе» (Ж. Поль, А. Шопенгауер), «Автоматичне – живе» (А. Бергсон), «брехливе – істинне» (Г. Гегель) (Мацько, Сидоренко, Мацько, 2003: 392) тощо. По-особливого можна трактувати реалізацію контрасту як базового поняття комічного в роки тоталітарного режиму. Популярний постулат радянської ідеології «свій – чужий», що обрамлювався засобами «специфічної мови, призначеної приховувати огидну реальність і надавати їй привабливого обличчя» (Масенко, 2017: 10), українці трактували засобами «сміхового антисвіту» і його «парадоксів», «коли реальність настільки заперечується і не сприймається, а прагнення належності до цього заперечення стає єдиною можливим способом подальшого існування, антисвіт сміхової культури починає сприйматися як рятівний і реальний, істинний, вільний» (Пуліна, 2020: 102). Комічне в мові в часи ведення гібридної війни в Україні набуває, як і сама війна, нечітких ознак і, сфокусоване навколо протилежності «поразка – перемога», нерідко виявляє себе в контекстуальних антитезах «зрада – перемога», «влада – народ», однак у час повномасштабного вторгнення росії в Україну нарешті здобуває чітку

конкретизацію «поразка – перемога», стає важливим елементом спротиву. Протиставляється «російське» – те, що несе смерть, загрозу всьому людству, фашистське і українське, асоційоване з мужністю, боротьбою за свободу, незалежність, гуманне. Сміх з 24 лютого трансформується і перетворюється на своєрідне «сміслові ППО» (Л. Масенко), яке допомагає захищатися від російської пропаганди і зберігати силу духу.

У часи російсько-української війни спостережено модернізацію сміхового дискурсу та лінгвальних засобів сміху в ньому. Дискурс гібридного, а згодом і повномасштабного конфлікту в усіх його виявах знаходить широкую реалізацію в медіа та соціальних мережах. З 2014 року традиційні тропи з кодом сміхової культури поступаються неологізмам, які номінують «нові реалії й поняття, людей та їхні чесноти», «підкреслюють особливу характеристику їхніх авторів: образність мислення, здатність переосмислення дійсності та велике почуття гумору, з якими безперервно виникають нові метафори чи метонімії, звужуються чи розширюються попередні значення слів тощо» (Креміль), як-от: *сепари, ватники, кіборги, передок, азовці, зеленка, нуль, Луганда, Донбабве, правосеки, золотий батон, куля в лоб, зелені / чорні чоловічки, бандерівці, майдауни, колоради, укри, хунта* та ін.

Засоби сміхової культури українців у цей час традиційно реалізовані в телевізійних шоу, подеколи відчутні в інформаційних програмах, проте з 24 лютого 2022 року найповніше репрезентовані в мовленні військових експертів.

Тема сміхової культури українців у період сьогодення пов'язана з дискурсом військових експертів. Військові експерти – це здебільшого колишні, проте досить часто чинні військовики, рідше просто спеціалісти у військовій справі, що можуть із позицій свого досвіду чи знань аналізувати ситуацію на фронті, давати належну оцінку воєнним діям, передбачати їхні наслідки. Завдання військового експерта – донести важливу інформацію про події на фронті до пересічного глядача (слухача, читача). Відомо, що всією інформацією для прогнозування майбутніх воєнних подій володіє винятково військове командування України, тому військові експерти можуть аналізувати, покликаючи свої думки, домисли та навіть напівправду. Їх часто називають військовими аналітиками, медіа-експертами, запрошують на телебачення.

Дискурс військових експертів уналежнюємо до військового дискурсу, що виконує важливу для суспільства функцію: оприлюднюючи подію, він пере-

творюють її з «речі-в-собі» на спадок суспільства, фіксує історію, утворює сучасну картину світу. Специфіка військової діяльності передбачає такі риси військового дискурсу, як міжчасовий актуальний характер, маскулінність семантики, тісний зв'язок з іншими, суміжними видами дискурсу (наприклад, з воєнно-політичним) та з тими, «з якими військовий дискурс пов'язаний на лінгвістичному рівні», а також «такі риси мови, як стислість, лаконічність, гранична ясність і точність, що покликані максимально виключити будь-яку двозначність» (Корольова, Соріч, Александрова, 2021: 372-373).

Військові експерти зазвичай мають свої канали, блоги, об'єднують певні інтернет-спільноти, користуються серед підписників значною довірою. Остання пов'язана з діалогічною формою спілкування військового експерта з аудиторією та інтимізувальною функцією мови адресанта – створення «ефекту <...> дружби та безпосереднього емоційно-інтелектуального спілкування» (Бабич, 2016: 7), коли автор, ураховуючи безпосередній вплив своєї мови на адресата, застосовує для нього різні прийоми та способи організації мовного матеріалу, спрямовані на переконання та експресивну «обробку».

Слід пам'ятати, що військовий експерт – спеціаліст у своїй справі, йому треба показати високу обізнаність у мистецтві ведення війни, інтелектуальність, тому основними одиницями його дискурсу, як військового, є терміни. Сучасному інтелектуальному глядачеві (слухачеві, читачеві) загалом неважко зрозуміти мову інституційного, фахового спілкування, водночас, шукаючи роз'яснень та емоційної підтримки в медійному

просторі, він потребує ясності тлумачень, їхньої простоти, як логічності доказів, так і водночас їх емоційно-оцінного забарвлення. Очевидно, саме із цієї причини військовий експерт використовує термінологію як у її об'єктивному, так і суб'єктивному аспектах, «інтимізує» її. Остання дія спричинює активізацію поля сміхової культури українців. Терміни із суб'єктивним тлумаченням різко контрастують на тлі серйозної, унормованої інформації, тому стають основою для комічного. З-поміж таких «термінів» – маркерів дискурсу військових експертів чільне місце посідають військові та воєнно-політичні одиниці.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, сміхова культура українського народу має давні традиції та з початку російського вторгнення в Україну демонструє інновації. Уперше телевізор втратив свою тотальну впливовість, і перше місце за обміном інформації посіли інтернет-спільноти, які потребують інтелектуального, обізнаного адресанта, проте здатного близько контактувати з адресатом. У час російської агресії популярними стали військові експерти, дискурс яких маркований особливими мовними одиницями, частина із яких має суб'єктивний зміст, тому активізує можливості сміхової культури українців. У процесі ствердження української нації комічне еволюціонує від архаїчного сміху, гумору до викривальної сатири, дошкульної іронії й нарешті вибухає сміхом-захистом. Перспективним дослідженням стане сучасна військова термінологія в її об'єктивному та суб'єктивному осмисленні та конкретний вияв військової лексики в мовленні медіаекспертів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабич В. І. Стратегія інтимізації та тактики її реалізації в ідіодискурсах Р. Фроста та К. Сендберга (на матеріалі англomовного поетичного дискурсу модернізму). Одеський лінгвістичний вісник. 2016. Вип. 8. С. 7-10.
2. Гумор в українській культурі. Osvita.ua URL: <https://osvita.ua/vnz/reports/culture/10277/> (дата звернення: 15.09.2022).
3. Коваль-Фучило І. «Листи щастя» XXI століття. Міфологія і фольклор. 2010. № 3-4. С. 72-78.
4. Корольова Т., Соріч Р., Александрова О. Військовий дискурс та особливості його перекладу. Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського. 2021. № 33. С. 369-384.
5. Кремін'я Т. Новітні сленгізми-неологізми – мовне віддзеркалення війни. Укрінформ: мультимедійна платформа іномовлення України. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3490258-novitni-slengizmineologizmi-movne-viddzerkalenna-vijni.html> (дата звернення: 18.09.2022).
6. Масенко Л. Мова радянського тоталітаризму. К.: Видавництво «Кліо», 2017. 240 с.
7. Мацько Л.І., Сидоренко О.М., Мацько О.М. Стилїстика української мови: підручник. К.: Вища школа, 2003. 462 с.
8. Міщенко М. Політика та сміхова культура. Український інтерес. Режим доступу: <https://uain.press/articles/polytyka-ta-smihova-kultura-1309594>
9. Пуліна В. І. Антитоталітарний аспект сучасної української сміхової культури. Європейські антитоталітарні культурні практики: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, Чернігів, 26-27 червня 2020 р. Чернігів: Десна Поліграф, 2020. С. 103-106.
10. Столяр М. Б. Сучасна українська сміхова культура: традиції та інновації. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Теорія культури і філософія науки». 2022. Випуск 62. С. 86-92.

REFERENCES

1. Babych V. (2016) Stratehiia intymizatsii ta taktyky yii realizatsii v idiodyskursakh R. Frosta ta K. Sendberha (na materialy anhlomovnoho poetychnoho dyskursu modernizmu). [The strategy of intimacy and tactics of its implementation in the idiodiscourses of Frost and K. Sandberg (based on the material of the English-language poetic discourse of modernism)] Odeskyi lnhvystychnyi visnyk – Odesa Linguistic Bulletin, 8. 7-10. [in Ukrainian].
2. Humor v ukrainskii kulturi (2022) [Humor in Ukrainian culture] Osvita.ua. URL: <https://osvita.ua/vnz/reports/culture/10277/> [in Ukrainian].
3. Koval-Fuchylo I. (2010) «Lysty shchastia» XXI stolittia. Mifolohiia i folklor [«Letters of happiness» of the 21st century. Mythology and folklore], 3-4. 72-78. [in Ukrainian].
4. Korolova T., Sorich R., Aleksandrova O. (2021) Viiskovy dyskurs ta osoblyvosti yoho perekladu. [Military discourse and peculiarities of its translation] Naukovyi visnyk PNPi imeni K. D. Ushynskoho – Scientific bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, 33. 369-384. [in Ukrainian].
5. Kremin T. Novitni slengizmy-neologizmy – movne viddzerkalennia viiny. [The newest slangisms and neologisms are linguistic reflections of the war] Ukrinform: multymediina platforma inomovlennia Ukrainy – Ukrinform: a multimedia platform for foreign broadcasting of Ukraine. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3490258-novitni-slengizmineologizmi-movne-viddzerkalenna-vijni.html> [in Ukrainian].
6. Masenko L. (2017) Mova radianskoho totalitaryzmu. [The language of Soviet totalitarianism], 10. [in Ukrainian].
7. Matsko L., Sydorenko O., Matsko M. (2003) Stylistyka ukrainskoi movy. [Stylistics of the Ukrainian language], 397-398 [in Ukrainian].
8. Mishchenko M. Polityka ta smikhova kultura. [Politics and laughing culture] Ukrainskyi interes – Ukrainian interest. URL: <https://uain.press/articles/polityka-ta-smihova-kultura-1309594> [in Ukrainian].
9. Pulina V. (2020) Antytalitarnyi aspekt suchasnoi ukrainskoi smikhovoi kultury. [The anti-totalitarian aspect of modern Ukrainian comedy culture] Yevropeiski antytalitarni kulturni praktyky: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, Chernihiv, 26-27 chervnia 2020 r. – European anti-totalitarian cultural practices: materials of the International Scientific and Practical Conference, Chernihiv, June 26-27, 2020, 103-106. [in Ukrainian].
10. Stoliar M. (2022) Suchasna ukrainska smikhova kultura: tradytsii ta innovatsii. [Modern Ukrainian laughing culture: traditions and innovations] Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriiia «Teoriia kultury i filosofiiia nauky» – Bulletin of the V. N. Karazin Kharkiv National University. Series «Theory of Culture and Philosophy of Science», 62. 86-92. [in Ukrainian].

UDC 378.147.091.33-027.22:811.111

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/76-3-9>**Yuliia Hunchenko,***orcid.org/0000-0003-1980-137X**Senior lecturer at the Department of General Linguistics and Foreign Languages
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) yuliyagunchenko@gmail.com*

ESP TEACHING PECULIARITIES IN TERMS OF REMOTED MODE OF STUDYING

This research focuses on online teaching peculiarities of Business English as a popular ESP (English for Specific Purposes) field. Business English syllabi tend to focus on functional language skills development, related to the learners specific language needs. Business English course is aimed at equipping the learners with the necessary communication skills; they will be able to make use in their professional business environment. Well-balanced online Business English course must include diverse materials and exercises to give learners enough practice with their reading, writing, listening, pronunciation, vocabulary and grammar. The reality of the recent years is such that quite often prevents offline learning. The primary differences between online and offline language courses are best traces in methods of teaching, flexibility, communication method, type of approach and pace of learning. While teaching the course mentioned, the focus is on developing students' professionally oriented speaking skills as well as enhancing their reading and listening and writing skills. The use of information technology in distance learning while teaching Business English is based on the introduction of modern interactive platforms and distance learning applications. One of the popular online videoconference programs nowadays is Zoom. Online Zoom class functions may also help teacher to quickly and efficiently get students' opinion on the issue discussed through group texting function, which saves time, at the same time enabling each student to be given the chance to express themselves. Along with enabling teachers organize various online language learning activities (sharing teachers'/students' screen to show the necessary audio/visual/video information; group/individual texting while having a class; using an online board etc.) it helps to develop students' speaking skills, for example with the use of break-up rooms tool, since it enables students freer practice, exactly the same way they would do it being in a physical classroom. Well-organized online learning may equal offline learning in efficiency, yet requires much more effort and consideration.

Key words: *Business English course, online learning, teaching method, professionally oriented learning.*

Юлія ГУНЧЕНКО,*orcid.org/0000-0003-1980-137X**старший викладач кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) yuliyagunchenko@gmail.com*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ МОВИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

Це дослідження зосереджене на особливостях викладання ділової англійської мови онлайн як популярного напрямку англійської мови для спеціальних цілей (ESP). Програми з бізнес-англійської, як правило, зосереджені на розвитку функціональних мовних навичок, пов'язаних з конкретними мовними потребами здобувачів. Курс бізнес-англійської спрямований на те, щоб забезпечити студентів необхідними комунікативними навичками, які вони зможуть використовувати у своєму професійному діловому середовищі. Добре збалансований онлайн-курс ділової англійської мови повинен включати різноманітні матеріали та вправи, щоб дати студентам достатньо практики в читанні, письмі, аудіюванні, вимові, розширенні словникового запасу та граматиці. Реальність останніх років така, що досить часто перешкоджає офлайн навчання. Основні відмінності між онлайн та офлайн мовними курсами найкраще простежуються в методах викладання, гнучкості, способі спілкування, типі підходу та темпі навчання. Під час викладання зазначеного курсу основна увага приділяється розвитку у студентів навичок професійно орієнтованого говоріння, а також вдосконаленню навичок читання, аудіювання та письма. Використання інформаційних технологій у дистанційному навчанні при викладанні ділової англійської мови базується на впровадженні сучасних інтерактивних платформ та додатків для дистанційного навчання. Однією з популярних програм для проведення онлайн відеоконференцій є Zoom. Функції онлайн-класу Zoom також можуть допомогти викладачеві швидко та ефективно дізнатися думку студентів щодо обговорюваного питання за допомогою функції групового обміну текстовими повідомленнями, що економить час, водночас даючи можливість кожному студенту висловитися. Крім того, що онлайн навчання дозволяє викладачам організовувати різні види мовної діяльності (спільний доступ до екрану викладача/студентів для показу необхідної аудіо/візуальної/відео інформації; групові/індивідуальні текстові повідомлення під час заняття; використання онлайн-дошки тощо), воно допомагає розвивати навички говоріння студентів, наприклад, за допомогою інструменту «сесійних залів», оскільки дозволяє студентам вільно практикувати мову, точно так само, як вони робили б це у фізичному класі. Добре організоване онлайн-навчання може зрівнятися з офлайн-навчанням за ефективністю, але вимагає набагато більше зусиль і уваги.

Ключові слова: *курс ділової англійської мови, онлайн навчання, метод викладання, професійно-орієнтоване навчання.*

The problem statement. English is commonly used as a means of communication among professionals throughout the world. Conducting business operations is no longer limited to the country's borders; therefore ability to speak a foreign language is hard to overestimate. Moreover, ability to just speak general foreign language is also not a point nowadays, since business people require specific language skills, related to their specific field.

This research focuses on online teaching peculiarities of Business English as a popular ESP (English for Specific Purposes) field. ESP is one of the most important language courses provided by the Universities, since the learners need to be familiar with specific vocabulary as well as functional language to use in their specific professional environment.

Business English courses commonly aim at equipping learners with specific skills, which include being able to participate in such activities as giving presentations, negotiating or taking part in the business meetings. Thus, Business English syllabi tend to focus on functional language skills development, related to the learners specific language needs. Examples usually include the language of the following: *Chairing/Participating in business meetings; Bargaining; Describing trends; Video conferencing; Writing business emails; Negotiating; Resolving a conflict; Giving a presentation* etc.

Taking into account the nature of the course, Business English ESP classes tend to be more practical with a focus on acquiring the necessary functional language skills as well as productive skills. Teaching foreign languages in high school is primarily based on communicative approach which enables effective development of students' language skills; thus catering the Business English learners' specific needs requires ESP courses and materials designed specifically for them, since they present language contextualized in the learners specific field, used for different business needs and discourses.

Analyses of the recent research and publications. Business English has proved its significance long before, therefore there are a lot of coursebooks and materials available to assist these specific learners needs, as well as scientific research dedicated to the issue; yet a new challenge has presented itself, which is a distance mode of learning. It has already become a topical issue in the works of such researchers as Dorit Maor and Cathy Cavanaugh (McCarthy, Maor, McConney, Cavanaugh, 2023), Jack C. Richards (Richards, Jack, 2001) as well as a number of domestic researchers (Oliinyk, 2014), (Vyshnivskiy, Hnidenko, Haidur, Ilin, 2014). Yet, specific aspects of online language studying require consideration.

The purpose of the article. The current research is aimed at investigating the peculiarities of teaching such an extensive part of ESP course as Business English under distance mode of learning.

The main material. Business English has become one of the most popular language courses while doing a degree. University students study Business English as an obligatory ESP course, as well as choose it as their optional course, aiming at acquiring foreign language skills, necessary for their future career. Undoubtedly, awareness of business vocabulary coupled with the profound speaking, listening and writing skills, as well as ability to use functional language will be an asset for any resume and attract attention of an HR. Studying business English enables developing useful office language skills or language skills, strongly required in other business environments. By obtaining communication skills needed in the workplace, learners can gain the confidence to build strong relationships with colleagues and clients.

Thus, a Business English course is aimed at equipping the learners with the necessary communication skills, they will be able to make use in their professional business environment. Let us take a closer look at what sufficient business language skills are. These will include well-formed receptive and productive skills; thus it should be noted that receptive and productive skills, i.e. reading, listening, speaking and writing taught in classroom may be commonly referred to as communication skills. Therefore, a well-balanced Business English course must include diverse materials and exercises to give learners enough practice with their reading, writing, listening, pronunciation, vocabulary and grammar. Besides, it is worth to note here that business course materials are filled with terminology, thus to be able to successfully perform the tasks, the learners have to master not only a foreign language but professional terminology inherent to the specific sphere of business activity as well, which may include terminology as different as marketing, management, banking, insurance, economics, finance, accounting, logistics etc.

Foreign language speaking skills required include ability to participate in different *socializing activities* (breaking the ice; small talk; keeping the conversation going; social networking; active listening); *business meetings* (participating in discussions; managing a meeting; getting involved in the meeting; brainstorming; action point); *negotiations* (stating your position and interests; questioning; clarifying; bargaining; clinching the deal); *presentations* (getting the audience involved; describing trends; categorizing; concluding; asking/answering questions; clarifying; summarizing) etc.

Reading remains an important skill while teaching students ESP in general, as well as Business English course in particular, since it does not only encourage their cognitive activity, but reading authentic professional texts enables studying language e.g. vocabulary, grammar, punctuation as well as the way the sentences, paragraphs and texts are constructed, thus providing a good example for the learners. Information for reading presented in the text can introduce valuable topics for discussion and stimulate text-based social interaction e.g. social networking, texting, emails etc. Reading is of specific interest for ESP students since provides a true insight into what their future professional activity will include.

As for listening, its importance for learners can hardly be overestimated. Listening exposes learners to different varieties of professional English and different accents of the speakers, providing at the same time a good model for speaking professional English. It should also be noted that acquiring language through listening is usually of big importance for those learners who aim at understanding the spoken language addressed to them as well as various professional audio materials. Well-developed listening skills help students develop their listening and comprehension skills and therefore enables them feeling more comfortable while communicating in their professional surrounding.

Writing as yet another important productive skill provides the necessary learning experience since written communication is often required in working surrounding (Thornbury, 2002). These may include emails, both formal and informal ones; test messages; messages for social networking communication; messages for forums or blogs; different types of formal letters; filling in the application forms; reports etc.

Awareness of functional language can be considered to be equally important as any of the language skills, since various communicative tasks can be easily achieved with the use of functional language, which presents students with the ready-made language chunks, helpful in such common business situations as asking for advise, reporting, clarifying, agreeing/disagreeing, questioning, rejecting/accepting an offer etc. Modern English business books (*Market Leader, Business Advantage, Business Life, etc.*) use the “Useful Language” sections to introduce functional language in chunks instead of explaining the grammar and vocabulary with the rules, which turns to be an effective way of exploiting the learners memory as well as providing them with an easy way to use the newly-learned language units in practice.

All of the above mentioned is necessary while teaching Business English course, and involves

plenty of teaching methods aimed at being used in a classroom. Yet, the reality of the recent years is such that quite often prevents offline learning. Covid-19 pandemic followed by full-scale military invasion in Ukraine more than often makes Ukrainian universities provide their educational activities online, which despite its popularity and common availability is yet not without its difficulties. Since this research is aimed at peculiarities of Business English course teaching, we will focus on specifics of providing teaching in terms of online (remote) way of studying.

The primary differences between online and offline language courses are best traces in methods of teaching, flexibility, communication method, type of approach and pace of learning. While offline teaching mainly uses traditional tools and methods of teaching, online mode focuses on using digitized tools and methods. Online classes may provide learners with more flexibility when performing the tasks, while offline learning in physical class has fixed schedule. Learners, enjoying offline learning can benefit from face-to-face communication with their teachers, while those studying online communicate and collaborate with their teachers digitally. As for the type of approach for online and offline learning, it is facilitation and asynchronous for the first one, and instructional and synchronous one for the second one correspondingly.

Online education enables students’ easy access to learning materials from anywhere as long as they have proper access to the Internet connection. Besides, online classes provide teachers with a number of online learning tools including videos, audio, animations, virtual whiteboards, virtual conference rooms and live chats with the students. On the other hand, offline classes provide students with a practical learning environment within the walls of a physical classroom. It allows students to closely interact with their teachers as well as participate actively in live discussions and debates. Applications like Zoom and Microsoft Team enable students’ easy access to their lectures without having to leave their homes. Thus, online classes provide the distinct advantage of location flexibility. Contrary to the popular belief that there is hardly any interaction between students and teachers in online education, there is a significant amount of interaction between students and teachers over the online platform. Moreover, student-teacher interaction in online classes may be both synchronous and asynchronous.

Thus, online learning seems quite beneficial, especially in the time of need. Yet, as it has been mentioned before, it is now without its difficulties. The first and most important of them all are technical issues, since unbreakable access to electronic equipment such

as webcams, microphones, headphones and computers along with a proper internet connection is a mandatory requirement for a successful online class. Slow internet connection or lack of proper technical infrastructure availability may lead to difficulties in learning.

Yet, technical issues are not the only challenges while planning and organizing online learning. The teachers' primary concern is choosing the best ways and methods of teaching along with tailoring the most appropriate materials. Since the current research is dedicated to Business Course delivering, it is worth noting that while teaching the course mentioned, the focus is on developing students' professionally oriented speaking skills as well as enhancing their reading and listening and writing skills. Among the ways to best achieve the set goals, the following should be mentioned: use of information technologies for teaching purposes through modeling, visual representation of language and speech processes and phenomena; organization of training with the use of educational material (development of speech and language skills); control and assessment of the level of skills, storage, collection and processing of information; ensuring dialogue and communication through computer networks (Swan, Smith, 2001). The use of information technology in distance learning while teaching Business English is based on the introduction of modern interactive platforms and distance learning applications.

One of the popular online videoconference programs nowadays is Zoom. Along with enabling teachers organize various online language learning activities (sharing teachers'/students' screen to show the necessary audio/visual/video information; group/individual texting while having a class; using an online board etc.) it helps to develop students' speaking skills, for example with the use of break-up rooms tool, since it enables students freer practice, exactly the same way they would do it being in a physical classroom. While students may feel shy having to talk at online class, working in the break-up rooms turns up to be quite beneficial, providing students with an

opportunity to communicate for some time without a teacher's constant presence, so that they feel more confident afterwards, when presenting the results of their micro groups discussions to the whole group. Online Zoom class functions may also help teacher to quickly and efficiently get students' opinion on the issue discussed through group texting function, which saves time, at the same time enabling each student to be given the chance to express themselves.

It is worth mentioning that online teaching, including Business course teaching require learning materials tailoring specifically to meet the students' learning need in terms of online class conducting, taking into consideration peculiarities and specific tools and functions of the interactive platforms and distance learning applications used for this purpose. Of course, using specific information technologies tools require traditional teaching methods modification, teachers' time and persistence, yet equipping the students with necessary knowledge and skills, is worth it.

It also should be noted that not only the mode of teaching and the teaching methods are transformed; the role of a teacher is changing as well. Being the main source of information in the past, a teacher is now seen as an educational process facilitator, organizer, consultant and mentor, whose role is to organize the students' learning activity and to guide them through it, providing the necessary assistance, consultancy and support and assessing their performance. Such a teacher is able to organize distance mode of studying without losing its effectiveness, on the contrary, finding the ways to enhance students' knowledge and skills.

Conclusion. Development of various forms and methods of online learning, including online language learning, meets the requirements of time. Yet its efficiency is closely connected with and depends on choosing the right, properly-tailored learning materials and teachers' readiness and preparedness to change their role from instructor to facilitator. Well-organized online learning may equal offline learning in efficiency, yet requires much more effort and consideration.

BIBLIOGRAPHY

1. Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach. Cambridge University Press, 1991. 320 p.
2. Materials Development in English Teaching. Cambridge University Press, 2001. 472 p.
3. Curriculum Development in Language Teaching. Cambridge University Press, 2001. 348 p.
4. McCarthy A., Maor D., McConney A., Cavanaugh C. Digital transformation in education. Critical components for leaders of system change. Elsevier: Social sciences & humanities open. V.8, Issue 1. 2023/1/1.
5. Richards, Jack C. Curriculum development in language teaching. Cambridge University Press. 2001. 334p.
6. Thornbury, S. How to teach vocabulary. Essex: Pearson Education Limited. 2002. 192 p.
7. Swan, S & Smith, B. Learner English (2nd edition), Cambridge University Press. 2001. 362 p.
8. Вишнівський В. В., Гніденко М. П., Гайдур Г. І., Ільїн О. О. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів. К.: ДУТ, 2014. 140 с.

9. Олійник О.В. Інноваційні технології дистанційного навчання іноземної мови для студентів немовних ВНЗ. Лінгвістичні дослідження. Збірник наукових праць ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. 2014. Вип. 38. С. 238–246. URL: <https://irbis-nbuv.gov.ua>

10. Сидоренко І.А. Дистанційна освіта як сучасний метод викладання іноземної мови. URL: <https://www.kamts1.kpi.ua>

REFERENCES

1. Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach. Cambridge University Press, 1991. 320 p.

2. Materials Development in English Teaching. Cambridge University Press, 2001. 472 p.

3. Curriculum Development in Language Teaching. Cambridge University Press, 2017. 348 p.

4. McCarthy A., Maor D., McConney A., Cavanaugh C. Digital transformation in education. Critical components for leaders of system change. Elsevier: Social sciences & humanities open. V.8, Issue 1. 2023/1/1.

5. Richards, Jack C. Curriculum development in language teaching. Cambridge University Press. 2001. 334p.

6. Thornbury, S. How to teach vocabulary. Essex: Pearson Education Limited. 2002. 192 p.

7. Swan, S & Smith, B. Learner English (2nd edition), Cambridge University Press. 2001. 362 p.

8. Vyshnivskiy V., Hnidenko M., Haidur H., Ilin O. (2014) Orhanizatsiia dystantsiinoho navchannia. Stvorennia elektronnykh navchalnykh kursiv ta elektronnykh testiv. [Organization of distance learning. Creating e-learning courses and e-tests]. К.: DUT. К.: ДУТ. [in Ukrainian]

9. Oliinyk O. (2014) Innovatsiini tekhnolohii dystantsiinoho navchannia inozemnoi movy dlia studentiv nemovnykh VNZ. [Innovative technologies for distance learning of a foreign language for students of non-language universities]. Lnhvistychni doslidzhennia. Zbirnyk naukovykh prats KhNPU im. H. S. Skovorody. Linguistic researches. Collection of scientific works of H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, vyp. 38.- 238–246. URL: <https://irbis-nbuv.gov.ua> [in Ukrainian]

10. Sydorenko I. Dystantsiina osvita yak suchasnyi metod vykladannia inozemnoi movy. [Distance education as a modern method of teaching a foreign language]. URL: <https://www.kamts1.kpi.ua> [in Ukrainian]

Ірина ДЕНИСОВЕЦЬ,
orcid.org/0000-0002-1424-1652
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри українознавства, культури та документознавства
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) denysovets.ira@gmail.com

СТАНОВЛЕННЯ ПОНЯТЬ НЕПОХІДНА (НЕМОТИВОВАНА) І ПОХІДНА (МОТИВОВАНА) ОСНОВИ В УКРАЇНСЬКІЙ ДЕРИВАТОЛОГІЇ

У статті проаналізовано класифікаційні ознаки поділу слів в українській дериватології на два типи – непохідні та похідні. Таке розмежування бере свій початок з праць західноукраїнських лінгвістів XIX ст. З'ясовано, що саме західноукраїнські граматики другої половини XIX ст. – початку XX ст. стали теоретичними джерелами походження сучасних термінів похідна і непохідна основи. Підкреслено, що на початкових етапах становлення аналізованих понять граматисти диференціювали непохідні і похідні слова, зважаючи на їхню частиномовну належність. Визначено, що такі лексеми виокремлювали насамперед на матеріалі прийменників та сполучників, а згодом було обґрунтовано утворення дієслівних основ за допомогою суфіксів. Простежено, що пріоритетною в цьому контексті стала така ознака непохідної основи, як імпліцитний характер етимона. Констатовано, що у граматичних працях кінця XIX ст. мовознавці іноді послуговувалися однаковим терміном произведени слова, змінюючи в ньому родовий компонент слово на назви конкретних частин мови (дієслово, прислівник, прийменник, сполучник). Установлено, що західноукраїнські граматики кінця XIX ст. сформували одностайний погляд щодо витлумачення ускладненості структури слова як ознаки словотвірної похідності. Виявлено, що окремі граматики інтерпретували номінації похідний / непохідний не в контексті лексеми, а щодо основи (пня), що засвідчує етапність розвитку ідей словотвору. Простежено, що на початку XX ст. термінонайменування непохідних і похідних слів (основ) із галицьких граматик запозичили деякі автори східноукраїнських граматичних праць, додавши до них власні відповідники, зокрема слова корінні та слова витворені. Закцентовано на узвичаєних в українському словотворі критеріях, які стали підґрунтям розмежування непохідних (немотивованих) і похідних (мотивованих) основ. Виявлено, що паралельно з цими термінами І. Ковалик, фундатор сучасної української дериватології, уживав терміноодиниці невивідна основа і вивідна основа. Акцентовано на важливості термінового розмежування похідних основ першого і другого ступеня.

Ключові слова: словотвірна термінологія, непохідна основа, немотивована основа, похідна основа, мотивована основа, невивідна основа, вивідна основа.

Iryna DENYSOVETS,
orcid.org/0000-0002-1424-1652
Candidate of Philological Science, Associate Professor,
Associate Professor at the Ukrainian Studies, Culture and Documentation Department
National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»
(Poltava, Ukraine) denysovets.ira@gmail.com

NON-DERIVATIVE (UNMOTIVATED) AND DERIVATIVE (MOTIVATED) CONCEPTS BASES FORMATION IN UKRAINIAN DERIVATIVES

Classification features of dividing words in Ukrainian derivation into two types – non-derived and derived are analyzed in the article. This distinction dates back to the grammars of the 19th century Western Ukrainian linguists. It was found out that it is the Western Ukrainian grammars of the second half of the 19th century – the beginning of the 20th century became the theoretical sources of the origin of the modern terms derivative and non-derivative bases. It was analyzed that at the initial stages of the formation of the analyzed concepts, grammarians differentiated non-derived and derived words, taking into account their part-linguistic affiliation. It was determined that such lexemes were distinguished primarily on the basis of prepositions and conjunctions, and later the formation of verb bases using suffixes was substantiated. It was observed that such a sign of a non-derived base as the implicit nature of the etymon became a priority in this context. It was established that in grammatical works of the end of the 19th century linguists sometimes used the same term made-up words, changing the generic component of the word to the names of specific parts of speech (verb, adverb, preposition, conjunction). It was established that Western Ukrainian grammarians of the end of the 19th century formed a unanimous opinion regarding the interpretation of the complexity of the word structure as a sign of word-forming derivation. It was found that some grammarians interpreted the nominations derivative / non-derivative not in the context of the lexeme, but

in relation to the base (stem), which testifies to the staged development of the ideas of the word-form. It was established that at the beginning of the 20th century the term names of non-derived and derived words (stems) were borrowed from Galician grammars by some authors of Eastern Ukrainian grammatical works, adding their own equivalents to them, in particular native words and derived words. Emphasis is placed on the criteria used in the Ukrainian lexicon, which became the basis for distinguishing non-derived (unmotivated) and derived (motivated) bases. It was found that in parallel with these terms, I. Kovalyk, the founder of modern Ukrainian derivation, used the following term units: non-derivative basis and derivable basis. Emphasis is placed on the importance of the term differentiation of derivatives of the first and second degrees.

Key words: word-forming terminology, non-derived stem, unmotivated stem, derived stem, motivated stem, non-derived stem, derived stem.

Постановка проблеми. Система терміноодниць словотвірного рівня сучасної української літературної мови складалася, упорядковувалася та розвивалася поступово й почасти хаотично, що засвідчують кількісні зміни в терміносистемі та активізація пошуку мотивованих термінів на позначення окремих понять української дериватології. Нерідко лінгвісти пропонували індивідуально-авторські назви понять, а тому граматичні праці кінця XIX – 20 – 30-х років XX ст. фіксують одночасне вживання декількох номінацій щодо одного дериваційного явища. В українському термінознавстві системне вивчення словотвірної термінології, її лексикографічне опрацювання як окремої галузевої терміносистеми розпочалося тільки наприкінці XX ст., оскільки до цього часу дослідники аналізували словотвірні терміни у складі граматики (Горда, 2016: 4). Тому закономірно, що серед актуальних і нерозв'язаних питань залишається проблема історії формування термінів словотвору, етапності створення його поняттєвої бази, зокрема розвитку та конкретизації понять «похідна» і «непохідна» основи.

Аналіз досліджень. У різні хронологічні періоди розвитку мовознавчої науки зміст понять «непохідна (немотивована)» і «похідна (мотивована)» основи опрацьовували Я. Головацький, Й. Левицький, М. Осадца, Г. Шашкевич, Ом. Партицький, О. Огоновський, П. Дячан, П. Залозний, Є. Тимченко, Г. Шерстюк, В. Сімович, І. Ковалик, М. Плющ та ін.

Мета статті – ґрунтовно проаналізувати етапи становлення та розвитку термінонайменувань непохідна і похідна основи в українській дериватології.

Виклад основного матеріалу. Зі структурного погляду всі слова сучасної української мови традиційно поділяють на два типи – непохідні і похідні.

Поділ слів на непохідні і похідні на матеріалі української мови вперше зафіксовано у працях Я. Головацького та Й. Левицького, що стали теоретичними джерелами для західноукраїнських граматик другої половини XIX – початку XX ст.

Обидва автори на позначення таких слів використали майже тотожні терміни: *первообразній слова* і *первообразное слово*, *производній слова* і *производное слово* (Головацький, 1849: 38; Левицький, 1850: 56).

М. Осадца диференціював непохідні і похідні слова, зваживши на їхню частиномовну належність, наприклад, *корьнни глаголы* та *произведени глаголы* тощо (Осадца, 1862: 195–204). Він констатував, що «велика часть такихъ корьныхъ глаголѣвъ, ѳтъ котрыхъ тепер лише имена маємъ находить сѧ въ азьцѣ старослованьскѣмъ, санскритскѣмъ и иныхъ» (Осадца, 1862: 164). Непохідні та похідні слова виокремлені на матеріалі прийменників і сполучників, серед яких є «властивій (корьній) та «произведени». Непохідними визнано прийменники *на, до, по, безъ, передъ*; сполучники *а, да, же, и, но* та ін., до похідних зараховано прийменники, утворені найчастіше з прислівників: *близько, кромѣ, вмѣсто, мимо, противъ, послѧ тощо* (Осадца, 1862: 203–204).

О. Огоновський обґрунтував утворення дієслівних основ за допомогою суфіксів. Наприклад, описуючи творення «пнѣвъ» за допомогою наростка *-ѣ*, він зазначав, що «пнѣ, окѣнчени наросткомъ *-ѣ*, суть або первостепенни, або другостепенни»: 1) *бол-ѣ-ти*; 2) *богат-ѣ-ти* (Огоновський, 1889: 69). Очевидно, визначаючи «пнѣ первостепенни», О. Огоновський уже керувався такою ознакою непохідної основи, як імпліцитний характер етимона, тобто втрата внутрішньої форми (Горда, 2016: 156).

На позначення похідних слів М. Осадца використав термін Я. Головацького *произведени слова*, замінивши в ньому компонент *слова* на *глаголы, нарѣчїѧ, предлоги, союзы* (Осадца, 1862: 195–204).

Г. Шашкевич, як і його попередники, також поділив слова на похідні і непохідні. Для перших використано терміни *слова первотни*, або *корьнни*, для других – *слова произведени* (Шашкевич, 1865: 148).

Термінами на позначення непохідних і похідних слів у П. Дячана стали *первотній* та *походній* (Дячан, 1865: 13).

Грамматика О. Партицького зафіксувала термін *коріньни*, що позначає тільки непохідні дієслова («корінними» визнано ті, які від «жадного иншого слова не походять» (Партицький, 1873: 72). Його запозичено в М. Осадці. Похідні дієслова О. Партицький позначав терміном *походні глаголы* (Партицький, 1873: 73), який утворив на основі запозичених із граматики М. Осадці (*произведени глаголы*) та П. Дячана (*слова походні*). Їх обґрунтування свідчить про те, що О. Партицький дотримується поглядів М. Осадці та П. Дячана й розуміє ускладненість структури слова як ознаку словотвірної похідності. Цього висновку граматики дійшов, зваживши не на ціле слово, а на основу. Він наголошував, що основа непохідних дієслів є односкладною, а в похідних постає з двох або більше складових (Партицький, 1873: 73).

О. Огоновський схарактеризував назви *похідний / непохідний* не в контексті слова, а щодо основи (пня). Він використав у своєму лінгвістичному описі терміни *пнѣ первѣстні* або *первостепенні*, *пнѣ похуди* або *другостепенні* (Огоновський, 1889: 51), зазначивши, що *пнѣ первѣстни* – це ті, до коренів яких додано один суфікс і його можна виокремити лише історично, а *пнѣ похуди* (*другостепенні*) мають у своєму складі два суфікси, тобто є вже вторинними (похідними) утвореннями (Огоновський, 1889: 51).

О.М. Горда зауважила, що ознаками похідності, які виокремив О. Огоновський, є наявність внутрішньої форми (етимона) та не збіжність основи з коренем. Теоретичне обґрунтування у його граматичному вченні похідності / непохідності не лише слів, але й основ є свідченням розвитку ідей словотвору (Горда, 2016: 125).

Терміни – найменування непохідних і похідних слів (основ) із галицьких граматики запозичили деякі автори східноукраїнських граматики української мови, зокрема Є. Тимченко (Тимченко, 1907: 10) та В. Сімович (Сімович, 1919: 110). П. Залозний подав до них свої відповідники: *слова корінні* та *слова витворені* (Залозний, 1906: 6), які в нього запозичив Г. Шерстюк (Шерстюк, 1907: 7).

Узвичаєним в українському словотворі стало розмежування непохідних (немотивованих) і похідних (мотивованих) основ за тими критеріями, згідно з якими непохідною є основа слова, значення якої не можна пояснити (мотивувати) іншим словом того самого кореня, яка простіша за будовою і значенням та у складі якої немає словотворчих афіксів, а похідною (мотивованою) – основа слова, значення якої можна пояснити (мотивувати) іншим спільнокореневим словом, але простішим за будовою і значенням, та у

складі якої, крім кореня, виділяємо один або кілька словотворчих афіксів (Плющ, 1985: 122). Упереміш із цими термінами І. Ковалик уживав ще *невивідна основа* і *вивідна основа* (Ковалик, 1970: 24). Значення непохідних слів є умовним і не мотивоване їхньою будовою. Значення похідних слів умотивоване значеннями їхніх складників, тому їх завжди можна витлумачити за допомогою відсилання до значення твірної основи.

Як бачимо, похідна основа – це та, функціонування якої мотивоване іншою основою і яка відрізняється від непохідної словотворчим засобом. Похідні основи, на відміну від непохідних, завжди подільні: у них, крім кореневої морфеми, в ролі твірної основи виділяється бодай один словотворчий афікс. Вони завжди двокомпонентні, складаються з твірної (мотивувальної) частини й афікса (форманта). Твірна основа – це той елемент першого слова в мотиваційних зв'язках, що зумовлює походження та функціонування похідного (другого) слова. Отже, похідними є слова, утворені від інших слів, напр.: *стін-н-ий* ← *стін-а*, *мороз-ець* ← *мороз*, *біл-яв-ий* ← *біл-ий* та ін., а також і складні слова, утворені способом осново-, словоскладання та зрощення: *історико-філологічний*, *кафе-бар*, *високоповажний*.

Важливим є застереження й про те, що непохідна (немотивована) основа – «це основа, у складі якої не можна виділити живий афікс і яка не мотивована через зв'язок зі словами спільного кореня, наприклад, у словах: *мир*, *сонце*, *білий*, *знати* (*мир-*, *сонц-*, *біл- зна-*)» (Плющ, 1985: 14). І далі: «Однак є цілий ряд похідних слів, мотивування яких у сучасній українській мові не можна шукати у співвідносних з ними непохідних словах. У словах *рамка* і *рама*, *коло* і *кільце* однаковою мірою не мотивовані значення. Суфікси *-к-*, *-ц-(е)*, що надавали похідним словам відтінку зменшеності, здрібнілості, тепер злилися з коренем. У таких випадках похідна основа перетворюється на непохідну, тобто в ній не можна виділити живі морфеми – корінь і афікс, вона вже далі не членується» (Плющ, 1985: 15). На підставі цього зроблено висновок про те, що про похідну основу можна говорити тоді, коли наявна співвідносна з нею основа непохідна. Лише у процесі етимологічного аналізу слово членоване на морфеми, що вже стали мертвими (Плющ, 1985: 15–16).

До непохідних слів звичайно належать ті, що не утворені від інших слів. Серед них за морфемною структурою дослідники виділяють три групи слів:

1. Незмінювані слова, які складаються лише з кореня: *тут*, *де*, *там*, *кіно*, *кашпо*, *кашне* та ін.
2. Змінювані слова, які складаються з кореня і

флексії, зокрема й нульової: *стін-а*, *мороз-Ø*, *ніч-Ø*, *шаф-а*, *біл-ий*, *щир-ий*, *один-Ø*, *десять-Ø*. 3. Дієслова, у морфемній структурі яких наявний суфікс зі значенням процесуальності: *чит-а-ти*, *пис-а-ти*, *стої-а-ти*. У таких дієсловах хоч і є словотворчі суфікси (або тематичні суфікси основи дієслова), але вони не належать до похідних, оскільки в сучасній українській мові для них немає твірних, тобто їх не утворено від будь-якого іншого слова. До цієї групи належать за тим самим критерієм слова з радикасоїдами, або зв'язаними коренями: *від-ня-ти*, *з-ня-ти* тощо (Пономаренко, 2017: 123–124). Так звані зв'язані основи вважають особливим типом основ. Зазвичай їх аналізують в одному контексті з похідними й непохідними основами. Помилковість зарахування їх до складу непохідних або похідних основ очевидна, оскільки зв'язані основи відрізняються і від тих, і від тих: від похідних основ вони відрізняються тим, що не мають своїх твірних, хоч і здатні членуватися. Їх не можна віднести й до непохідних, бо на відміну від них зв'язані основи членуються, не маючи твірних. У зв'язаних основах не виражено напрям похідності, оскільки вони мають будову однакової складності.

Внеском у розвиток похідності основ стало термінне розмежування їх на *похідні основи першого ступеня* і *похідні основи другого ступеня*. На основі цієї ідеї дехто з дослідників розподілив похідні слова всередині одного словотвірного

гнізда за кількома ступенями похідності: нульовий ступінь похідності (кореневе слово, напр., *слід*), перший ступінь похідності (корінь + наявний або не наявний показник одного акту словотвору, пор.: *слід-ува-ти*), другий ступінь похідності (корінь + показник двох послідовних актів словотвору, пор.: *пере-слід-ува-ти*).

Висновки. Отже, становлення словотвірної термінології охарактеризоване поступовим формуванням засадничих термінів та їхніх дефініцій. Наповнення змісту понять *похідна* і *непохідна основи* бере свій початок із західноукраїнських граматик середини XIX ст., які стали теоретичними джерелами походження сучасних термінів *немотивована* і *мотивована основи*, а на початку XX ст. ці термінонайменування запозичили східноукраїнські мовознавці. У граматиках кінця XIX ст. – початку XX ст. сформувалися ідеї щодо витлумачення ускладненості структури слова як ознаки словотвірної похідності. Функціонування похідної основи мотивоване іншою основою, а похідними є лексеми, що постали від інших слів. Непохідна основа не є мотивованою через зв'язок зі словами спільного кореня, а до непохідних слів належать незмінювані лексеми, змінювані слова, у складі яких є корінь і флексія. Перспективи подальших досліджень убачаємо в з'ясуванні етапності становлення й розвитку інших термінонайменувань словотвірної системи сучасної української мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горда О. М. Становлення та розвиток словотвірної термінології в галицьких шкільних граматиках української мови (друга пол. XIX – поч. XX ст.): дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. Львів, 2016. 353 с.
2. Грамматика русского языка / Сост. Я. Головацкимъ. Во Львовѣ, 1849. 219 с.
3. Грамматика русского языка / Напис. М. Осадца. Во Львовѣ, 1862. 256 с.
4. Грамматика языка русского для оужитки въ школахъ людовыхъ въ Галичинѣ / Напис. Ом. Партыцкій. Оу Львовѣ, 1873. 176 с.
5. Залозний П. Коротка грамматика української мови. Ч. 1. Полтава : Електр. друкарня Г. І. Маркевича, 1906. 68 с.
6. Ковалик І. І. Основні проблеми вчення про словотвір. *Українська мова і література в школі*. 1970. № 11. С. 22–29.
7. Лъвицкій І. Грамматика языка русского въ Галиціѣ, розложена на пытаня и отьповѣди. 2-ге вид. Перемишль, 1850. 180 с.
8. Мала грамматика языка русского основана на пѣдставѣ читанокъ для III и IV отряду шкѣлъ головныхъ въ Цѣсарствѣ Австрійи употребляемыхъ яко допомочна книга для оучителѣвъ и препарандѣвъ / Соч. Г. Шашкевичемъ. Въ Вѣдни, 1865. 235 с.
9. Методична грамматика языка мало-русского / Напис. П. Дячань. Львѣвъ, 1865. 142 с.
10. Огоновскій О. Грамматика русского языка для шкѣлъ середнихъ. Львѣвъ, 1889. 288 с.
11. Плющ М. Я. Словотворення та вивчення його в школі. Київ, 1985. 127 с.
12. Пономаренко С. Сучасна українська мова : Морфеміка. Дериватологія. Морфонологія. Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2017. 300 с.
13. Сімович В. Грамматика української мови для самонавчання та в допомогу шкільній науці. 2-ге вид. Київ-Ляйпціг : Українська накладня, 1919. 584 с.
14. Тимченко Є. Українська грамматика. Київ : Друкарня Т-ва Н. А. Гирич, 1907. Ч. 1. 179 с.
15. Шерстнок Г. Коротка українська грамматика для школи. Ч. 1. Полтава : Український учитель, 1907. 64 с.

REFERENCES

1. Horda, O. M. (2016). Stanovlennia ta rozvytok slovotvirnoi terminolohii v halytskykh shkilnykh hramatykakh ukrainskoi movy (druha pol. XX – poch. XX st.) [Formation and development of word-forming terminology in Galician school grammars of the Ukrainian language (second half of the 19th – beginning of the 20th century)]. *Candidate's thesis*. Lviv. [in Ukrainian].
2. Golovackij, Ja. (1849). Grammatika ruskogo jazyka [Grammar of Russian language]. Lvov. [in Ukrainian].
3. Gramatika ruskogo jazyka. Osadca M. (ed.) (1862). [Grammar of Russian language]. Lvov. [in Ukrainian].
4. Gramatika jazyka ruskogo dla ouzhitku v shkolah ljudovyh v Galichinʹ. Partickij Om. (ed.) (1873). [Grammar of the Russian language for living in human schools in Galicia]. Lvov. [in Ukrainian].
5. Zaloznyi, P. (1906). Korotka hramatyka ukrainskoi movy [Short grammar of the Ukrainian language]. Poltava : Elektr. drukarnia H. I. Markevycha. [in Ukrainian].
6. Kovalyk, I. I. (1970). Osnovni problemy vchennia pro slovotvir. [The main problems of teaching about word formation]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli – Ukrainian language and literature at school*, 11. 22–29. [in Ukrainian].
7. Lʹvivickij, I. (1850). Gramatika jazyka rusckogo v Galiciʹ, rozlozhena na pytanja i otprovʹdi [Grammar of the Russian language in Galicia, divided into questions and answers]. Peremishl. [in Ukrainian].
8. Mala grammatika jazyka ruskogo osnovana na pʹdstavʹ chitanok dlja III i IV otrjadu shkʹl golovnyh v Cʹsarstvʹ Avstrii upotrebljaemyh jako dopomochna kniga dla ouchitelʹv i preparandʹv. Shashkevich G. (ed.). (1865). [A small grammar of the Russian language is based on a set of reading books for the III and IV divisions of the head schools in the Kingdom of Austria, used as an additional book for teachers and preparations]. Viden. [in Ukrainian].
9. Metodichna gramatika jazyka malo-ruskogo. Djachan P. (ed.) (1865) [The grammar of the Little Russian language is methodical]. Lvov. [in Ukrainian].
10. Ogonovskij, O. (1889). Gramatika ruskogo jazyka dlja shkʹl serednih [Russian grammar for secondary schools]. Lvov. [in Ukrainian].
11. Pliushch, M. Ia. (1985). Slovtvorennia ta vyvchennia yoho v shkoli. [Word formation and its study at school]. Kyiv. [in Ukrainian].
12. Ponomarenko, S. (2017). Suchasna ukrainska mova : Morfemika. Deryvatolohiia. Morfonolohiia [Modern Ukrainian language: Morphemics. Derivatology. Morphonology]. Mykolaiv : Vyd-vo ChNU im. Petra Mohyly. [in Ukrainian].
13. Simovych, V. (1919). Hramatyka ukrainskoi movy dlja samonavchannia ta v dopomohu shkilnii nautsi [Grammar of the Ukrainian language for self-study and to help school science]. Kyiv-Liaiptsih : Ukrainska nakladnia. [in Ukrainian].
14. Tymchenko, Ye. (1907). Ukrainska hramatyka [Ukrainian grammar]. Kyiv : Drukarnia T-va N. A. Hyrych. [in Ukrainian].
15. Sherstiuk, H. (1907). Korotka ukrainska hramatyka dlja shkoly [Short Ukrainian grammar for school]. Poltava : Ukrainskyi uchtel. [in Ukrainian].

УДК 81'255.4:81'373.2]:001.946
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/76-3-11>

Максим ДОМАРЕНКО,
orcid.org/0000-0003-1930-7312
викладач кафедри германської філології та перекладу
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) *vivusignis322@gmail.com*

ДОСЛІДЖЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ РЕСУРСІВ НА ОСНОВІ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (НА ПРИКЛАДІ TWEE)

Штучний інтелект проявляє себе все більш помітно у багатьох сферах життя, освіта не є виключенням. Можливості штучного інтелекту надають змогу викладачам трансформувати та покращувати свої методи викладання та підготовки до занять. Тому існуючі педагогічні практики необхідно змінювати відповідно до розвитку штучного інтелекту.

Як показує аналіз існуючих досліджень, серед світових науковців і бізнесу на сьогоднішній день не стоїть питання чи варто застосовувати штучний інтелект в сфері освіти. Наразі вже розглядаються питання найбільш ефективних шляхів застосування та проблема відповідального та добросовісного використання штучного інтелекту. Ця стаття торкнеться одного з цих питань.

Метою цієї роботи є аналіз ефективності, можливостей та обмежень використання професійних ресурсів на основі штучного інтелекту (на прикладі Tweep) під час підготовки матеріалів для викладання англійської мови.

У якості прикладу професійного ресурсу на основі штучного інтелекту для викладачів був вибраний інтернет-проект Tweep, який спеціалізується на наданні інструментарію для підготовки матеріалів для занять з англійської мови.

Tweep пропонує дві категорії інструментів: ті, що працюють з аудіо або відео та ті, що працюють з текстом.

У ході дослідження було досліджено інструменти обох категорій. Нами були отримані та проаналізовані дані стосовно швидкості обробки штучним інтелектом інформації та були зроблені висновки стосовно ефективності роботи штучного інтелекту.

Також в статті викладено аналіз переваг та недоліків відносно створення штучним інтелектом навчально-педагогічного контенту. Так, основною перевагою в використанні інструментів на основі штучного інтелекту для педагогічних цілей є швидкість створення контенту, що також супроводжується можливістю його підлаштування під рівень знань групи учнів або учня.

Основним недоліком є обмеження відносно об'єму вхідної інформації, яку може обробляти штучний інтелект. Це обмежує кількість письмових знаків, слів або довжину відео, що користувач додає у свій запит.

Окрім того, розглядається проблема необхідності надання фінансування педагогічним працівникам задля повноцінного користування професійними ресурсами, що продемонстровано на прикладі обмежень накладених безкоштовною версією Tweep.

Ключові слова: штучний інтелект, освіта, англійська мова, викладання.

Maksym DOMARENKO,
orcid.org/0000-0003-1930-7312
Lecturer at the Department of Germanic Philology and Translation
National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»
(Poltava, Ukraine) *vivusignis322@gmail.com*

RESEARCH INTO THE USE OF PROFESSIONAL RESOURCES POWERED BY ARTIFICIAL INTELLIGENCE TO PREPARE MATERIALS FOR TEACHING ENGLISH (ON THE EXAMPLE OF TWEE)

Artificial intelligence is becoming more and more prominent in many areas of life, and education is no exception. The capabilities of artificial intelligence enable teachers to transform and improve their methods of teaching and classroom preparation. Therefore, existing pedagogical practices need to be changed in line with the development of artificial intelligence.

As the analysis of existing studies shows, there is currently no debate among global scientists and businesses about whether artificial intelligence should be used in education. The most effective ways of applying it and the problem of responsible and fair use of artificial intelligence are already being considered. This article addresses one of these issues.

The purpose of this paper is to analyse the effectiveness, possibilities and limitations of using professional resources based on artificial intelligence (on the example of Tweep) in the preparation of materials for teaching English.

As an example of a professional resource for teachers that is based on artificial intelligence, the Twee Internet project was chosen. It specialises in providing tools for preparing materials for English classes.

Twee offers two categories of tools: those that work with audio or video and those that work with text.

In the course of the study, we examined tools from both categories. We have obtained and analysed data on the speed of information processing by artificial intelligence and made conclusions about the efficiency of artificial intelligence.

The article also analyses the advantages and disadvantages of artificial intelligence in creating educational and pedagogical content. Thus, the main advantage of using artificial intelligence-based tools for pedagogical purposes is the speed of content creation, which is also accompanied by the possibility of adjusting it to the level of knowledge of a group of students or a student.

The main disadvantage is the limitations on the amount of input information that can be processed by artificial intelligence. This limits the number of written characters, words, or video length that a user can add to their query.

In addition, there is a problem of the need to provide funding for teachers to make full use of professional resources. This is demonstrated by the limitations imposed by the free version of Twee.

Key words: artificial intelligence, education, English, teaching.

Постановка проблеми. Швидке наростання популярності штучного інтелекту та його професійне застосування у багатьох сферах, включаючи освіту, відкриває нові перспективи для покращення процесів навчання та навчальних матеріалів. У сучасному світі, де іноземні мови стають все більш важливими для особистого та професійного розвитку, ефективні методи підготовки матеріалів для їх викладання набувають критичного значення. Проте, існуючі підходи можуть бути обмеженими або недостатньо ефективними для задоволення потреб сучасного навчального середовища. Тому актуальним є дослідження можливостей використання професійних ресурсів на основі штучного інтелекту у підготовці навчального контенту з іноземних мов.

Аналіз досліджень. Тема використання штучного інтелекту в освіті досліджується з великою активністю. Зацікавленість темою можемо бачити у бізнес виданнях. Наприклад, Forbes у 2023 році провів своє дослідження, в якому дослідив відношення 500 вчителів до застосування штучного інтелекту в навчанні. Вчителів запитували про їх ставлення до штучного інтелекту, про те чи вони використовують штучний інтелект під час занять, що їх турбує відносно штучного інтелекту та ін. Зазначимо, що серед опитаних 55% вважають, що штучний інтелект позитивно вплинув на навчальний процес, лише 18% вбачають негативний вплив, 17% впливу не помітили і 10% невпевнені (Hamilton, Swanston, 2023).

The World Economic Forum звернув увагу на важливість відповідального використання штучного інтелекту в сфері освіти і надрукував статтю в 2024 році, де було описано 7 принципів, які слід враховувати при створенні рекомендацій для забезпечення відповідального та ефективного використання штучного інтелекту в освіті (Partovi, Yongpradit, 2024).

Дослідження відносно штучного інтелекту проводяться також і на рівні відомих університетів. Наприклад, Oxford University Press опубліку-

вав статтю, в якій була наведена спроба аналізу стану використання штучного інтелекту в освіті за 2023 рік (AI in education, 2024).

Окрім того, проводяться узагальнюючі дослідження стосовно використання штучного інтелекту в освіті. Наприклад, наукова стаття під назвою «Штучний інтелект у природничо-науковій освіті (2013–2023): тенденції досліджень за десять років» пропонує комплексний аналіз багатьох провідних досліджень на відповідну тему за останні 10 років (Fenglin et al., 2024: 94).

Мета статті – проаналізувати ефективність, можливості та обмеження використання професійних ресурсів на основі штучного інтелекту (на прикладі Twee) у процесі підготовки матеріалів для викладання англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Штучний інтелект (ШІ) – це актуальна галузь сучасної науки та технологій, яка розвивається дуже динамічно. Питання штучного інтелекту викликає інтерес не лише серед фахівців у галузі інформатики та інженерії, а й у широкому колі суспільства, впливаючи на велику кількість сфер нашого життя, від медицини та виробництва і до економіки та освіти.

Дати точне визначення штучному інтелекту доволі непросто. Харун Шейх та ін. зазначають стосовно цього в своїй науковій роботі: «насправді не існує загальноприйнятого визначення цього поняття. Використовується багато різних визначень, і це може легко призвести до плутанини» (Sheikh et al., 2023: 15).

В нашій роботі для наведення загального визначення ми звернемось до Стефана Попенічі, котрий на основі аналізу вже існуючих визначень штучного інтелекту, запропонував наступну базову версію цього поняття: «штучний інтелект (ШІ) – це обчислювальні системи, які здатні брати участь у процесах, подібних до людських, таких як навчання, адаптація, синтез, самокорекція та використання даних для складних завдань обробки» (Popenicic, Kerr, 2017: 1).

Можливості і способи використання штучного інтелекту можуть бути різними, вони залежать від сфери застосування. В сфері освіти прикладом застосування інструментів на основі штучного інтелекту є сайт Twee, як створений спеціально для викладачів шкіл, університетів та інших навчальних закладів. За допомогою різних інструментів на основі ШІ Twee надає можливість суттєво скоротити час підготовки до занять і перенести механічну роботу, яка займає час, на штучний інтелект, котрий впорається з завданням набагато швидше і ефективніше. Twee пропонує два варіанти надання послуг, безкоштовний, який має суттєві обмеження та платний «про» варіант. Різниця між ними буде описана далі.

Інструменти, які пропонує Twee можна умовно розділити на дві категорії: інструменти, що працюють з аудіо або відео та інструменти, що працюють з текстом.

До інструментів, які у якості вхідного запиту використовують аудіо або відео відноситься одна підкатегорія «Дивіться і слухайте». Інструменти, які у якості вхідного запиту використовують текст діляться на 5 підкатегорій:

1. «Читайте та розумійте текст»;
2. «Вивчайте та практикуйте нові слова»;
3. «Потренуйте граматику»;
4. «Спонукайте своїх учнів говорити»;
5. «Ідеї для домашнього завдання».

Розглянемо категорію інструментів, які у якості вхідного запиту використовують аудіо або відео. Підкатегорія «Дивіться і слухайте» пропонує користувачеві інструменти, які направлені на розвиток у студентів сприйняття мови на слух. Всього пропонується 5 інструментів:

- Конвертація аудіо або відео в текст;
- Створення запитань до аудіо або відео. Запитання можуть бути відкриті, з декількома варіантами вибору або запитання типу «правильно чи неправильно»;
- Створення підсумку до аудіо або відео. Створюється всього три описи, два з котрих є неправильними і лише один є вірним.
- Створення запитань для розминки перед прослуховуванням аудіо або переглядом відео. Інструмент надає можливість студенту висловити свою думку з приводу теми, яка висвітлена у відео або аудіо та розповісти про свій досвід.
- Створення підсумку до аудіо або відео з заповненням пропусків. Створюється один опис аудіо або відео, але ключові моменти в ньому пропущені і студентові потрібно вставити необхідні слова у пропуски.

Кожний з зазначених вище інструментів надає можливість або завантажити своє відео або скорис-

татись відео з YouTube за допомогою посилання. Детально розберемо роботу з інструментами, які у якості вхідного запиту використовують аудіо або відео на прикладі «створення підсумку до аудіо або відео». З переваг роботи штучного інтелекту можемо зазначити, швидку обробку інформації. Для експерименту на Youtube було вибрано відео тривалістю в 1 хвилину 11 секунд. При використанні вказаного інструменту обробка даних і створення контенту зайняли 5 секунд. З отриманих результатів стає очевидним перевага в швидкості та ефективності штучного інтелекту над людиною. Аби створити той же самий контент на основі зазначеного раніше відео звичайній людині знадобилось би передивитись усе відео тривалістю 1 хвилину 11 секунд і, окрім цього, витратити додатковий час на створення підсумків для відео. ШІ зробив всі ці дії лише за 5 секунд. Штучний інтелект створив три підсумки для відео: один вірний і два невірних, а також сам для зручності користувача позначив правильний підсумок. Із додаткового функціоналу також є можливість вибрати рівень знань студентів, для яких готуються матеріали. На вибір є 3 рівні: Simple (A1-A2), Intermediate (B1-B2) та Advanced (C1-C2). В залежності від вибраного рівня створені матеріали будуть сформульовані з використанням більш простої лексики або більш складної.

Із недоліків можемо відмітити, що максимальна тривалість одного відео може бути лише 5 хвилин у безкоштовній версії та 10 хвилин у платній. Обробка довших відео не підтримується. А при завантаженні відео з комп'ютеру користувача максимальний розмір файлу не може перевищувати 500 мб. Також Twee має місячні ліміти на кількість застосувань інструментів, що працюють з відео. Безкоштовна версія надає лише 10 використань в місяць, а платна – 100 використань в місяць. Окрім того, вбудована можливість зберегти створені матеріали в форматі PDF або в Google Forms доступна лише користувачам платної версії. У випадку безкоштовної версії можливим є лише просте копіювання матеріалів користувачем вручну.

Зауважимо також, що загальний час обробки і створення готового матеріалу на основі відео може варіюватись в залежності від вибраного інструменту. Так при виборі інструменту «створення запитань до аудіо або відео» і налаштуванням на створення питань з декількома варіантами вибору, весь процес роботи штучного інтелекту зайняв 14 секунд, що на 9 секунд більше, ніж у попередньому випадку.

Ця різниця може бути пояснена тим, що загальний обсяг створеного штучним інтелектом матеріалу був більшим ніж у попередньому випадку.

При застосування інструменту «створення підсумку до аудіо або відео» готовий матеріал мав обсяг 1112 знаків (враховуючи пробіли), а при використанні інструменту «створення запитань до аудіо або відео» обсяг готового матеріалу був 2905 знаків (враховуючи пробіли). Також можливим фактором є різне навантаження на обчислювальні потужності Твее у моменту тестування, що також може впливати на швидкість обробки інформації. Проте цю перемінну сторонньому користувачеві врахувати неможливо.

Зазначимо також, що інструмент «конвертація аудіо або відео в текст» на момент написання статті був доступним лише для платної версії, в безкоштовній версії можливість скористуватись цим інструментом відсутня.

Категорія інструментів, що працюють з текстом розділяється на 5 вже згаданих раніше підкатегорій, які, у свою чергу, розділяються на велику кількість інструментів. У рамках нашої роботи прикладом для аналізу інструментів цієї категорії послугує інструмент «створюйте комунікативні ситуації зі своєю лексику», котрий відноситься до підкатегорії «вивчайте та практикуйте нові слова».

Інструмент «створюйте комунікативні ситуації зі своєю лексику» розроблений для тих ситуацій, коли необхідно показати на прикладі вживання лексики з певної теми, котру студенти повинні засвоїти. Користувач може відібрати до 20 слів.

Для експерименту нами було створено запит з використанням 20 слів з теми «овочі». У відповідь на запит штучний інтелект створив 20 комунікативних ситуацій. В кожній з комунікативних ситуацій було використано одне зі слів.

Приклад однієї зі створених комунікативних ситуацій, на основі вказаного у запиті слова *cabbage*:

«– My mom used to make the best **cabbage** rolls when I was a kid.

– Oh, I love **cabbage** rolls! Can you share the recipe?»

Можемо спостерігати, що речення складені адекватно з точки зору семантики та граматики. Окрім того, інструмент надає зручну можливість автоматично виділити напівжирним шрифтом лексику відібрану користувачем. На створення 20 комунікативних ситуацій розміром в 2301 знак (враховуючи пробіли) штучний інтелект витратив 7 секунд.

Окрім того, відносно переваг також можемо відмітити, що і на основі початкового запиту і на основі створеного матеріалу можна використати й деякі інші доступні інструменти. Наприклад, на основі створених комунікативних ситуацій

можна використати інструмент «заповнення пропусків» з підкатегорії «вивчайте та практикуйте нові слова». В результаті буде отримано вправу, в котрій студенти повинні вставити слова у пропуски в реченнях. Можливість роботи на основі вже створених запитів або отриманих результатів є і у інструментів з категорії тих, що працюють з аудіо або відео.

Із недоліків можемо виділити те, що в одній з двадцяти комунікативних ситуацій штучний інтелект не виділив напівжирним шрифтом вказане в запиті слово, що є незначною технічною помилкою додаткової функції інструмента.

Також, відносно категорії інструментів, що працюють з текстом є свої ліміти. Безкоштовна версія надає 20 використань в місяць, а у платній версії кількість використань необмежена, але присутня помітка про Політику Чесного Користування, яка накладає обмеження, котре полягає в тому, що інструменти можна використовувати лише для педагогічних потреб.

Висновки. На основі проведеного нами експерименту можемо наглядно спостерігати швидкість та ефективність роботи штучного інтелекту при підготовці навчальних матеріалів з англійської мови. ШІ здатен обробляти інформацію і створювати вибраний контент набагато швидше ніж звичайна людина. Це було продемонстровано у випадку роботи штучного інтелекту з відеоматеріалами, коли ШІ створив кінцевий результат за такий проміжок часу, за який звичайна людина не встигла би просто подивитись відео, навіть без створення навчального контенту. Експеримент на основі роботи штучного інтелекту з текстом також підтвердив різницю в ефективності між людиною та ШІ, оскільки людина не здатна самостійно створити і записати за 7 секунд 20 комунікативних ситуацій, кожна з яких складається з двох повноцінних речень.

Варто відмітити також, що вкрай висока швидкість генерації навчального контенту дозволяє створювати відповідні матеріали не лише до занять з предмету, але і під час них. Якщо під час заняття виникла потреба створити більшу кількість навчального контенту, то продемонстровані швидкості штучного інтелекту надають можливість згенерувати стільки матеріалів, скільки потрібно. В таких випадках часові затрати будуть незначними. Особливо корисним це буде для тих викладачів, які звикли використовувати вже готовий навчальний контент і мають погані здібності щодо імпровізації і креативності під час заняття.

Проте зазначимо, що не дивлячись на ефективність роботи штучного інтелекту, його діяльність все одно повинна спрямовувати людина. Саме

користувач створює початковий запит з необхідною для штучного інтелекту початковою інформацією, на основі якої вже і відбувається створення педагогічних матеріалів.

Основні недоліки штучного інтелекту для звичайного користувача полягають в даний час в обмеженнях відносно об'єму інформацію у створеному користувачем запиті. Іншою проблемою є технічні потужності, які для своєї роботи потребує інтелект. На практиці це відображається в існуванні лімітів на використання навіть у платній версії Tweep.

Також зазначимо важливість фінансової підтримки викладачів з боку навчальних закладів. Твее та інші схожі з ним ресурси зазвичай мають платну та безкоштовну версії, остання часто має доволі суттєві обмеження для користувачів.

Окрім того, відмітимо, що розвиток штучного інтелекту відбувається дуже швидкими темпами, постійно з'являються нові ресурси, які надають нові можливості. Тому питання дослідження можливостей штучного інтелекту в сфері освіти залишається відкритим для подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. AI in education: where we are and what happens next. Oxford University Press, 2024. [Електронний ресурс]. URL: <https://corp.oup.com/feature/ai-in-education-where-we-are-and-what-happens-next/>
2. Fenglin, J., Sun, D., and Looi, Ck. Artificial Intelligence in Science Education (2013–2023): Research Trends in Ten Years. *Journal of Science Education and Technology* vol. 33 (2024), pp. 94–117.
3. Hamilton, I., and Swanston, B. «Artificial Intelligence In Education: Teachers' Opinions On AI In The Classroom» *Forbes*, 2023. [Електронний ресурс]. URL: <https://www.forbes.com/advisor/education/it-and-tech/artificial-intelligence-in-school/>
4. Partovi, H., and Yongpradit, P. «AI and education: Kids need AI guidance in school. But who guides the schools?» *World Economic Forum*, 2024. [Електронний ресурс]. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2024/01/ai-guidance-school-responsible-use-in-education/>
5. Popenici, S.A.D, and Kerr, S.. Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*. Vol. 12 (2017). Article № 22, pp. 1-13.
6. Sheikh, H., Prins, P., and Schrijvers, E. Artificial Intelligence: Definition and Background. *Mission AI. Research for Policy* (2023), pp.15-41.

REFERENCES

1. AI in education: where we are and what happens next (2024). Oxford University Press. URL: <https://corp.oup.com/feature/ai-in-education-where-we-are-and-what-happens-next/>
2. Fenglin, J., Sun, D., and Looi, Ck. (2024) Artificial Intelligence in Science Education (2013–2023): Research Trends in Ten Years. *Journal of Science Education and Technology*, 33. 94–117.
3. Hamilton, I., and Swanston, B. (2023) «Artificial Intelligence In Education: Teachers' Opinions On AI In The Classroom» *Forbes*. URL: <https://www.forbes.com/advisor/education/it-and-tech/artificial-intelligence-in-school/>
4. Partovi, H., and Yongpradit, P. (2024) «AI and education: Kids need AI guidance in school. But who guides the schools?» *World Economic Forum*. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2024/01/ai-guidance-school-responsible-use-in-education/>
5. Popenici, S.A.D, and Kerr, S. (2017) Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12, article № 22. 1-13.
6. Sheikh, H., Prins, P., and Schrijvers, E. (2023) Artificial Intelligence: Definition and Background. *Mission AI. Research for Policy*, 15-41.

Марина ЖОВНІР,

orcid.org/0000-0001-8498-9802

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри українознавства та гуманітарної підготовки

Полтавського державного медичного університету

(Полтава, Україна) *kafedra_1@meta.ua*

Тетяна ЛЕЩЕНКО,

orcid.org/0000-0003-4682-3734

кандидат філологічних наук, доцент,

завідувач кафедри українознавства та гуманітарної підготовки

Полтавського державного медичного університету

(Полтава, Україна) *kafedra_1@meta.ua*

ВІЗУАЛЬНА МЕТАФОРА В МУЛЬТИМОДАЛЬНОМУ ТЕКСТІ

У праці розглянуто питання, пов'язані з мультимодальністю, мультимодальною комунікацією, реалізованою каналами сприймання інформації / шляхи її трансляції, і текстами, сформованими внаслідок поєднання різноформатних семіотичних кодів для акумуляції й передачі фактажу. Зауважено, що сучасна лінгвістика оперує строкатим спектром номінацій, уживаних на позначення породжених різноформатними знаковими системами текстів, що поєднують вербальні знаки із графічними зображеннями, аудіо- чи відеовізуальними ефектами. Акцентовано на тому, що функційний потенціал кожного з елементів мультимодального тексту залежить від типу, змісту, тематичного наповнення, мети його створення, а також від аудиторії, на яку націлено транслявану в мультимодальному тексті інформацію.

Авторки ідентифікують мультимодальний текст як поліморфний і полісеміотичний утвір, сформований шляхом поєднання гетерогенних компонентів – вербальних і невербальних. Крім цього, візуальну метафору подано механізмом конструювання й функціонування колективного сприйняття й відображення реалій дійсності, формування в реципієнта позитивного / негативного бачення факту, явища, феномена тощо. Зауважено, що розглядуваний тип метафори акумулює й візуалізує загальні та специфічні уявлення людини про світ і його фрагменти, реалізує номінативну, когнітивну, комунікативну й маніпулятивну функції.

Під час дослідження було окреслено суть, специфіку й функції обкладинки журналу як мультимодального тексту, який складається з гетерогенних компонентів; виявлено специфіку втілення на них основних реалій російсько-української війни засобами метафори, окреслено й проаналізовано ключові метафоричні моделі представлення росії на обкладинках журналів світових ЗМІ.

Масив досліджуваного авторками матеріалу склали мультимодальні тексти сучасних періодичних видань «Time», «The Economist», «Society», «Elle», «Vanity Fair», «Womankind» тощо, які ілюструють нагальні проблеми й реалії російсько-української війни. Дослідження ґрунтується на випусках журналів у період повномасштабного вторгнення росії на територію України.

Ключові слова: мультимодальність, мультимодальний текст, візуальна метафора, метафорична модель, обкладинка журналу.

Maryna ZHOVNIR,

orcid.org/0000-0001-8498-9802

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Ukrainian Studies and Humanitarian Training

Poltava State Medical University

(Poltava, Ukraine) *kaedhra_1@meta.ua*

Tetiana LESHCHENKO,

orcid.org/0000-0003-4682-3734

Candidate of Philological Sciences, Associate professor,

Head of the Department of Ukrainian Studies and Humanitarian Training

Poltava State Medical University

(Poltava, Ukraine) *kaedhra_1@meta.ua*

VISUAL METAPHOR IN MULTIMODAL TEXT

The given paper deals with issues related to multimodality, multimodal communication implemented via various channels of information perception / ways of its presentation. It is attempt to analyze texts created by combination of various semiotic codes for the accumulation and distribution of factual information.

The authors of the article emphasize on the fact that the functional potential of each of the mentioned elements depends on the type, content, and key purpose of its presentation. It is also noted that the audience factor is taken into account in the process of the multimodal texts creating and their broadcasting.

The authors indicate multimodal text as polymorphic and polysemiotic phenomenon formed by heterogeneous components, in particular, verbal and non-verbal. In addition to this, the visual metaphor is presented as a specific mechanism of construction and functioning of collective perception and reflection of the realities. Visual metaphor affects the formation of the recipient's positive / negative vision of a certain fact, phenomenon, actual fragment of reality, etc. It is shown that the considered type of metaphor accumulates and visualizes general and specific ideas, human perception and vision of the world, its fragments, implements nominative, cognitive, communicative and manipulative functions.

The essence, specificity and functions of the magazine cover as a multimodal text consisting of heterogeneous components are outlined. In addition, the article shows the reflection of military realities, in particular, the war between russia and Ukraine after a full-scale invasion. The authors emphasize the metaphorical modeling of military reality. Key metaphorical models of the representation of russia on the covers of world media magazines are outlined and systematized.

The following samples of magazine covers were used for the study: «Time», «The Economist», «Society», «Elle», «Vanity Fair», «Womankind», etc. The research is based on magazine issues during the full-scale invasion of russia on the territory of Ukraine.

Key words: multimodality, multimodal text, visual metaphor, metaphorical model, magazine cover.

Постановка проблеми. Сучасна лінгвістика й низка тих її відгалужень, які тісно межують із розділами наук гуманітарного спрямування, активно розширюють категорійно-термінологічний апарат і охоплюють дедалі ширше коло мовознавчих об'єктів. Не минула ця тенденція й такої царини як словесна-знакова сфера функціонування мови, зокрема в тому її сегменті, який покриває потреби наукового осмислення поняття *мультимодальність*.

Під впливом позамовних змін, зокрема зміщення світових реалій і концептів, глобалізації, міграційних процесів та активізації кроскультурних контактів, стрімко формується мова візуалізації, яка цілком спроможна посприяти зростанню ефективності комунікації загалом і зміні мовно-поведінкових стереотипів і стандартів трансляції та засвоєння інформаційних потоків. У центрі студіювання науковців – гетерогенні тексти різноформатних дискурсивних парадигм.

Актуалізація зацікавленості згаданими аспектами – закономірний наслідок трансформації світу, якому притаманний оновлений формат співіснування ключових складників і систем: під впливом зростання значущості й різноманіття цифрових технологій модифікуються стиль мислення і взаємодії між людьми, вербальні й невербальні конструкції вибудовують базові полікодові комбінації для обслуговування всіх суспільних сфер і забезпечення потреб сучасної людини.

Аналіз досліджень. Дослідники розглядають мультимодальність одним зі способів організації семіотичної системи для створення смислів і передачі інформації. Таке традиційне трактування в науковому дискурсі функціонує паралельно з уявленнями про мультимодальність як новий жанр, що поєднує текст із графічними зображеннями, аудіо- чи відеовізуальними ефектами. Зазвичай саме комбінація модальностей із новітніми циф-

ровими засобами активно використовується в оновленому мультимодальному середовищі.

Попри розгалужену термінологічну парадигму – мультимодальний текст, креолізований текст, відеовербальний текст, полікодовий текст, лінгвовізуальний комплекс, семіотично ускладнений текст, ізовербальний комплекс (ізоверб), гібридний текст – дефінують такі тексти утворами, фактура яких складається з двох негомогенних частин: словесної і несловесної, тобто такої, що співвідноситься з наявними варіативними невербальними компонентами. Ці міркування представлено в науковому доробку вітчизняних / зарубіжних дослідників (І. Білюк, Л. Головіна, Н. Град, Г. Винокур, В. Ейгер, В. Єфименко, Ю. Зацний, В. Зірка, М. Карп, Л. Кияк-Редькович, Н. Коломієць, Г. Костенко, Г. Кресс, Т. Крутько, Т. ван Ліувен, Л. Макарук, І. Морозова, К. Серажим, О. Реформатський, О. Ткачук, М. Шукало, A.P. Baldry, J. Callaghan, E. McDonald, M. Bednarek, J.R. Martin, G. Kress, T. van Leeuwen, T. Royce, M. Walsh тощо).

Недостатнє обґрунтування теоретико-методологічних засад мультимодальності й відсутність монографічної розвідки, яка б містила її багатоаспектний аналіз і опис, передовсім на українськомовному матеріалі, умотивовує актуальність обраної для дослідження теми. Крім цього, своєчасність праці, безсумнівно, підтверджує стрімка популяризація графічно-словесної репрезентації дійсності та спілкування в такий спосіб, а також підвищений інтерес до наявних у інформаційному просторі жанрів мультимодальних текстів.

Розгляд вербальних / невербальних компонентів мультимодальних текстів із залученням релевантних методологічних парадигм дає змогу виявити, обґрунтувати й проаналізувати прагматичний потенціал різнорівневих знаків як засобів об'єктивації закодованого смислу.

Мета пропонованої праці – з'ясувати особливості метафоричного представлення дійсності в мультимодальному тексті засобами візуальної метафори. Досягнення поставленої мети передбачає вирішення відповідних завдань: 1) конкретизувати суть поняття *мультимодальний текст* із опертям на наявні дефініції й з урахуванням термінологічної варіативності; 2) визначити специфіку візуальної метафори й окреслити її ключові функції; 3) виявити й проаналізувати стрижневі метафоричні моделі представлення росії на обкладинках журналів світових видань.

Виклад основного матеріалу. Науковці обирають різні аспекти студіювання мультимодального тексту (віддаємо перевагу цьому терміну, оскільки він, на наш погляд, точно й однозначно експлікує специфіку гетерогенних лінгвовізуальних комплексів) і пропонують власне тлумачення розглядуваного терміна: «До параграфемних засобів належать також креалізовані тексти, в яких частина графічних елементів є іконічною (ілюстрації, графіки, схеми, зображення)» (Батринчук, 2018 : 81); «Мультимодальні писемні (друковані) тексти – це тексти, утворені шляхом залучення кількох різних модусів або семіотичних ресурсів, сукупність яких формує загальний вигляд тексту і продукує його значення» (Макарук, 2016 : 100); «Мультимодальний текст – це не безмірний простір, а матеріально актуалізована структурована єдність, основними категоріями якої є когезія та когерентність. Саму ж структуру тексту, в якій все взаємопов'язане, розглядають як синергетичний процес» (Кресс, 2002 : 256-257); «Візуальний текст – це видима (сприймається оком) структурно-функціональна модель, в якій цінності та норми певної культури мають кодовий характер і представлені у вигляді знаків, символів та образів, взаємопов'язаних між собою різними контекстуальними зв'язками; модель візуально сприйманої реальності будується за суб'єктивним чи об'єктивним принципом за допомогою екстралінгвістичних засобів» (Литвиненко, 2022 : 73); «Дослухаючись до міркувань дослідників, пропонуємо тлумачити мультимодальний текст складним цілісним полісеміотичним утвором із прагматичним ефектом. Текстова тканина сформована з двох негомогенних частин – вербальної, зосібна мовної / мовленевої, і невербальної, матеріалізованої за допомогою інших знакових парадигм, які відрізняються від мовних» (Лещенко, 2022 : 187). Ми схильні тлумачити мультимодальний текст поліморфним і полісеміотичним явищем, сформованим шляхом раціонального поєднання гетерогенних компонентів – вербальних і невербальних. Візуалізацію

несловесного масиву вможлиблюють представлені в тексті знакові парадигми, які відрізняються від мовних.

Окремі коди представлено в мультимодальному тексті метафорично, оскільки людина пізнає довколишню дійсність через метафору й мислить метафоричними образами. Для адекватного сприймання дійсності людині потрібно орієнтуватися в системі таких кодів та їхніх можливих комбінацій.

Термін *метафора* кодифіковано зі значенням «Художній засіб, що полягає в переносному вживанні слова або виразу на основі аналогії, схожості або порівняння, а також слово або вираз, ужиті в такий спосіб» (СУМ, 1970 : 687). Традиційне бачення суті метафори зводиться до засобу вторинної номінації. Її створюють шляхом зіставлення чи протиставлення елементів різних значеневих сфер. Різкий контраст формує новий смисл і вибудовується інший, ніж реальний, фрагмент дійсності, мовної та концептуальної картин світу.

Натепер метафора не сприймається лише стилістичним засобом чи традиційним художнім прийомом – її розглядають універсальним способом мислення, стрижневим механізмом у понятійному мисленні. Ці міркування суголосні ідеям американських дослідників Дж. Лакоффа і М. Джонсона, які вперше представили теорію концептуальної метафори (Лакофф, 2008: 56): метафора – це мовна одиниця, яка відображає процес пізнання, оскільки формує поняттєву систему. На думку вчених, метафори – це перенесення за онтологічними властивостями між різними концептуальними сферами. «Метафоричні перенесення підкоряються принципу інваріантності, суть якого полягає в тому, що при перенесенні зберігається когнітивна топологія (структура образ-схеми) сфери джерела відповідно до внутрішньої структури сфери мети», – переконана дослідниця О. Данцева (Данцева, 2009 : 56).

При цьому метафоричні моделі дефінують специфічними схемами, якими людина конкретного мовного колективу оперує і мислить. У дослідженні Дж. Лакоффа «Метафори, якими ми живемо» фіксуємо: «Наша звичайна поняттєва система з погляду того, як ми мислимо і діємо, суть метафорична за своєю природою» (Лакофф, 2008: 56). Отож, метафора реалізується і в мові, і в мисленні, а людина набуває здатності сприймати, інтерпретувати і створювати метафори з народження.

На думку українських вчених, «Метафоризація – це не семіотичний процес, який постає внаслідок заміни одного значення іншим, адже сенс

метафори не є тотожним буквальному значенню існуючих у мові слів та словосполучень, тому метафоризація – це процес семантичний, а можливо навіть і генетичний у сфері мови» (Гуцол, 2007: 112).

Аналізуючи мультимодальні зразки, фіксуємо вагоме функційне навантаження візуальних складників, зосібна саме вони привертають увагу адресата, сприяючи органічному сприйманню цілісного вербально-візуального тексту. Вони здатні впливати й на емоційну сферу людей. Функція візуальної частини полягає в ілюструванні інформації, яка передається за допомогою вербальних елементів, саме тому вони мають взаємодіяти між собою. Більше того, візуальна частина може створити нові поняття в поєднанні з вербальною частиною (Батринчук, 2018 : 89).

Утім, лише перетин словесно-знакових складників забезпечує адекватну інтерпретацію задованого смислу, зокрема й представленого метафорично. Унаслідок протиставлення двох зорових образів формується візуальна метафора – «компонент візуальної комунікації, що становить, з одного боку, найважливіший риторичний прийом, апелюючи, залежно від її когнітивної складності, до пафосу або логосу, і, з іншого, – є одним із універсальних засобів позначення концепту в репрезентаційному значенні візуального тексту, салієнтності – у композиційному значенні й модальності – в інтерактивній площині значення, у такий спосіб корелюючи із компонентами візуальної граматики» (Кравченко). На думку дослідниці А. Сегал, «Візуальна метафора, так само як і вербальна, представлена двома концептуальними доменами. У будь-якій метафорі властивості референтного домену проєктуються на цільовий домен» (Сегал, 2014 : 125).

Візуальна метафора вибудовується шляхом зіставлення двох зорових образів, іконічних знаків, цілком подібних до конкретних об'єктів репрезентації. Наслідок такого зіткнення – формування нового смислу, який можна екстраполювати на інші об'єкти чи реалії дійсності, нетотожні з тими, які трансльовано в мультимодальному тексті. Цілком вірогідно, що візуальна метафора перебуває в тісному зв'язку зі словесними фрагментами мультимодального тексту, формуючи варіативні моделі: *вербальний елемент + іконічний елемент; іконічний елемент + вербальний елемент; вербальний елемент = іконічний елемент*. Поєднання гетерогенних компонентів та їх пристосування один до одного створюють у межах кожної із запропонованих моделей цілісний мультимодальний комплекс – візуально-вербальну метафору – специфіка

сприйняття якого зумовлена їхньою взаємодією і ступенем зрощеності компонентів. На думку дослідників, «Особливістю вербально-візуальної метафори є те, що вербальний контент може сприйматися і трактуватися на основі візуальних елементів (зображень), а також репрезентуватися як референтний домен завдяки перенесенню своїх ознак на зображення» (Загазей, 2002 : 43).

Тлумачення суті метафори й функцій, які вона виконує, змінюється: від традиційного засобу емоційного впливу до моделювання дійсності. Засобами візуальної метафори реалізуються передовсім номінативна, когнітивна, комунікативна функції мови. Апеляція до неї прагматично зумовлена, оскільки в такий спосіб транслуються абстрактні імпліцитні смисли, які набувають значення й можуть бути інтерпретовані реципієнтами в межах певної концептуальної системи: «Візуальна метафора апелює до підсвідомості та, безумовно, здатна доповнювати й розширювати смисл вербального складника мультимодального тексту» (Лещенко, 2023 : 171). Такий різновид метафоричного моделювання інформації стає механізмом конструювання й функціонування колективного сприйняття й відображення реалій дійсності, формування в реципієнта позитивного / негативного бачення факту, явища, феномена тощо.

Сприйняття дійсності – це безперервна робота свідомості. Актуалізація метафор у різних дискурсах, зосібна й мультимодальному, – спроба автора змістити акценти із другорядного фактажу на тому, що є ключовим для формування фрагмента дійсності, образу чи моделі світу в цілому. Візуальну метафору можна вважати способом моделювання дійсності, подачі й тлумачення об'єктів, реалій, ідей чи подій, тобто їй властива здатність створювати й трансформувати мовні / концептуальні картини світу та їхні фрагменти. При цьому формуються метафоричні моделі реальності як способи ефективної трансляції / узагальнення імпліцитних смислів різних дискурсивних парадигм. Уважимо за доречне під час аналізу візуальних метафор того чи того різновиду мультимодальних текстів зіставляти метафоричні моделі, властиві для них.

Масив досліджуваного нами матеріалу складають мультимодальні тексти сучасних періодичних видань «Time», «The Economist», «Society», «Elle», «Vanity Fair», «Womankind» тощо, які ілюструють нагальні проблеми й реалії російсько-української війни. Дослідження ґрунтується на випусках журналів у період повномасштабного вторгнення росії на територію України.

Традиційно основною функцією обкладинки журналу вважають привертання уваги потен-

ційного читача та збільшення кількості продаж. На ній зазвичай представлено короткий зміст випуску, заголовки статей, розміщених у ньому, анонси, цікаві цитати, підписи до ілюстрацій тощо. Корпус проаналізованого матеріалу, а саме обкладинок світових видань, на яких зображено сам факт / реалії російсько-української війни, демонструє, що актуалізацію загальносвітової проблеми вторгнення на територію суверенної держави здійснено за допомогою використання великої кількості різних за структурою й функційним навантаженням засобів немовної природи, зокрібно й метафорично.

Зауважимо, що в праці вітчизняної мовознавиці Мирослави Мамич зафіксовано думку про те, що «медійний жанр «обкладинка» відображає типові для часу виходу журналу, для суспільної атмосфери, для соціальної групи, способу її діяльності (праця, навчання, відпочинок, догляд за собою і кимось, здоров'я, міжособистісні стосунки, презентація когось чи чогось тощо), загалом – для української культури – явища» (Мамич, 2017 : 229).

Зображення на обкладинці видання легко декодувати з оперттям на масив фонових знань і досвід читача. Вербальне обрамлення ілюстрації – факультативний компонент. У разі відсутності словесного супроводу, підписів чи слоганів на обкладинці інформацію легко відновити за рахунок невербальних складників. Візуалізовані метафорично смисли не лише відіграють важливу роль у процесі втілення стрижневої ідеї, а й гармонійно переплітаються з вербальними компонентами і створюють цілісний масив, інформаційний згусток, наділений комунікативно-прагматичним смислом.

Функційний потенціал невербального складника мультимодального тексту уповні залежить від типу, змісту, тематичного наповнення, мети його створення, а також від аудиторії, на яку націлено зображену на мультимодальному тексті інформацію. Аналіз розглядуваних зразків оприявнив чітку залежність між темою, висвітленою на обкладинці, та обраною для її втілення метафорою.

Акумулюючи в собі гетерогенні компоненти за посередництвом різних типів кореляції і стилістичних прийомів, обкладинки світових видань активно транслюють реалії російсько-української війни, а парадигма візуальних метафор досить розлога. Щоб запобігти фрагментарності й алогічності аналізу й подачі матеріалу, фіксуємо найбільш поширені метафоричні моделі.

Метафорична модель «росія – зброя». Більшість розглянутих зразків обкладинок світових видань, на яких представлено російсько-україн-

ську війну, зобразили росію мілітарним злочинцем. За фальшивими закличками до миру і налагодження ситуації – бажання захопити території України і знищити українське населення. На зразках мультимодальних текстів представлено арсенал зброї, літаки, танки, вогнепальна зброя, яку використовують для нападів на Україну з метою «мирного врегулювання» ситуації. У такий спосіб трансльований мир протиставлено насиллю, життя – народженню, дитинству, а задекларований очільниками російської армії та країни загалом порядок, який солдати «повертають» на території України, насправді – прихована збройна агресія (рис. 1).



Рис. 1.

Метафорична модель «росія – ядерна загроза». Президент росії з'являється на обкладинках із ядерною боеголовкою / червоною кнопкою – узуальними символами ядерної атаки і знищення людства. Зіставлення двох безвихідних ситуацій, зокрема імовірної поразки агресора й використання зброї масового знищення, демонструють недалекоглядність російського лідера, обмеженість його поглядів і прихований страх. При цьому сам володимир путін поданий старим, безсилим чоловіком у безвиході, якому складно зважитися на щось, окрім погроз. На патовість положення росії вказують прірва, символ кінця, і глухий кут, який трансльє інформацію про неочікувану скруту агресора і на полі бою, і на міжнародній арені (рис. 2).



Рис. 2.

Метафорична модель «росія – брехня». Образ російського лідера як очільника й уособлення російського народу, керованого масштабною пропагандою, трансльованою в медійному контексті, подано брехуном, який спотворює об'єктивну дійсність. Через зіставлення лідера й сили – замилювання очей / уведення в оману, візуалізованого за допомогою символічної локшини жовто-блакитного кольору, трансльовано ідею викривлення інформації про війну в Україні, наміри і мотиви, якими керується країна-агресорка (рис. 3). Факт повсякчасного неправдивого висвітлення фактажу й некоректної інтерпретації історичних реалій і сучасного контенту представниками російських провладних сил употужнено невербальними засобами: спокійний вираз обличчя, відсутність емоцій, відсторонений погляд демонструють відпрацьованість механізму маніпулювання свідомістю реципієнтів.



Рис. 3.

Метафорична модель «росія – імперство». Ненаситна жага володіти територіями й контролювати людей – ключові ознаки й поведінкові орієнтири президента росії. Він зображений царем, гангстером, упірем, який погрожує світові та світовому порядку (рис. 4). Образи імперця, злочинця й упира контрастують із трансльованою інформацією про безкорисливий намір росії допомогти українському народу, звільнити його від сваволі провладних сил. Посилюють смисл вербальні компоненти, зокрема гасла, марковані іронією «A tsar is born», «Don't mess with russia», «Gefährlich schwach» тощо.



Рис. 4.

Метафорична модуль «російський президент – Гітлер». Очільника російської імперії подано в образі Адольфа Гітлера, який донині уособлює агресію, військові злочини, смерть, смуту, голокост. Для візуальної схожості автори апелюють до знакових елементів німецького фюрера, зосібна впізнаваних за формою вус, створюючи різні оптимальні для розковування релевантні контексти. Через поєднання двох впізнаваних постатей створюється ефект з'яви не лише нового візуального образу – формується концепт, який транслює чітко сформовану життєву позицію соціуму й експлікує фрагмент моделі світосприйняття, цінностей і суджень. При цьому метафоричність посилено наявними вербальними компонентами – «Adolf Putin», «The return to the history». Така трансформація пересвідчує в ототожненні вчинків, ідей і злочинів кривавих диктаторів. Необґрунтовані імперські амбіції та відповідні дії росії суголосні ідеям надлюдини, переваги однієї нації над іншою, втілені в політиці володимира путіна (рис. 5).



Рис. 5.

Зооморфічна метафорична модель. За кілька днів до війни польське видання «Wprost. Польща» вийшло з обкладинкою, на якій ведмідь намагається обійняти маленького хлопчика (рис. 6). Ведмідь, який вважається символом росії та її правлячої партії, спить і хоче пригорнути зляканого малюка. Фіксуємо графічний моноліт, зокрема ведмедик – росія і хлопчик – Німеччина і Франція. При цьому образ ведмедя метафоричний: страх дитини вказує на агресивного хижака попри намагання транслювати доброту й піклування. На більшості зразків традиційний символ росії та її правлячої партії зображений спокійним зовні, але насправді загрозливим для оточення: фальшиву виваженість, силу і трансляцію удаваної турботи протиставлено прихованим намірам захопити світ. Фіксуємо також і протилежне: хутро неживого ведмедя, яке слугує килимом для американського президента, пересвідчує в псевдосилі й хибних уявленнях про нездоланність росії.



Рис. 6.

Висновки. Вектори наукового студіювання тексту останнім часом помітно змінилися: від традиційного аналізу гомогенного тексту до різноаспектного вивчення зразків, що складаються з вербальних і невербальних компонентів. Наявні в актуальному мовознавчому просторі визначення мультимодального тексту об'єднує ідея співіснування на спільному графічному полі семіотично гетерогенних компонентів – словесного й іконічного.

Кодування інформації в сучасному медіапросторі відбувається завдяки одночасному залученню двох кодів: вербального і невербального, які поєднуються в єдине смислове і структурне ціле. Функційний потенціал кожного з елементів мультимодального тексту залежить від типу, змісту, тематичного наповнення, мети його створення, а також від аудиторії, на яку націлено трансльовану в мультимодальному тексті інформацію. Мультимодальний текст – це поліморфний і полісеміотичний утвір, сформований шляхом поєднання гетерогенних компонентів – вербальних і невербальних.

У мультимодальному просторі різних дискурсивних парадигм засобами знаків, ужитих і в прямому значенні, і метафорично, представлено загальну картину світу чи її фрагменти, культурне середовище, а також окремі ментальні конструкції. Метафора в мультимодальному тексті вибудовується за принципом поєднання компонентів – різкого зіставлення / протиставлення візуальних образів. Прийом візуальної метафори розглядається як

комплекс процедур, спрямованих на інтерпретацію візуальних елементів шляхом зміщення ключових акцентів на концептуальні елементи в межах іншого або одного концептуального домену. Розглядуваний тип метафори акумулює й візуалізує загальні й специфічні уявлення людини про світ і його фрагменти, реалізує номінативну, когнітивну, комунікативну й маніпулятивну функції.

Послугування модусами різної спрямованості й використання візуальної метафори сприяють виконанню різними мультимодальними зразками, зосібна і розглядуваними в праці обкладинками журналів, прагматичної функції – відображення сприйнятої й інтерпретованої людиною й етносом дійсності, переосмислених історичних фактів, постатей чи ідей.

Серед ключових метафоричних моделей представлення росії на обкладинках журналів світових ЗМІ, присвячених російсько-українській війні, вирізняємо такі: «росія – зброя», «росія – ядерна загроза», «росія – брехня», «росія – імперство», «російський президент – Гітлер», «зооморфічна метафорична модель». Звісно, спроба вирізнення й опису метафоричних моделей не є вичерпною, аналіз відкриває перспективи студіювання особливостей функціонування метафор у мультимодальних текстах. Перспективним бачиться розгляд візуальних метафор у руслі прагматики й когнітивної лінгвістичної парадигми.

Візуальна інформація, трансльована через метафору, універсальна й доступна, активізує емоційний рівень сприймання, її легко сприйняти й осягнути мисленням, а наслідок розкодування смислів – сформований у результаті різкого зіставлення / протиставлення іконічних образів концепт, що експлікує фрагмент колективного сприйняття й відображення реалій дійсності, формування в реципієнта позитивного / негативного усвідомлення факту, явища, феномену тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Батринчук З. Креолізований текст як параграфемний елемент у сучасному англомовному епістолярному дискурсі. *Закарпатські філологічні студії*: зб. наук. пр. Ужгород. 2018. Вип. 3. С. 80-84.
2. Гуцол С. Метафора як спосіб символічного вираження внутрішнього досвіду особистості. *Вісник НТУУ «КПІ»*. Філософія. Психологія. Педагогіка : зб. наук. пр. 2007. № 3 (21). Ч. 1. С. 109-116.
3. Данцева О. М. Метафоричні моделі майбутнього у політичному дискурсі України. *Вісник Дніпропетровського університету*: зб. наук. пр. Дніпро. 2009. Вип. 15. С. 54-61.
4. Загазей І. Вербальний та невербальний взаємозв'язок у креолізованих текстах. *Молодий вчений*: зб. наук. пр. Одеса. 2002. Вип. 11 (111). С. 41-44.
5. Кравченко Н. Візуальна метафора в рекламному дискурсі: проблема взаємодії підходів концептуального змішування, візуальної граматики та теорії релевантності. *Філологічна освіта і наука: трансформація та сучасні вектори розвитку*: наукова монографія. Рига, Латвія : «Baltija Publishing», 2023. С. 238 -257.
6. Литвиненко А. Аналіз та інтерпретація візуальних текстів культури. *«Науковий вісник» КНУТКіТ*: зб. наук. Київ. 2022. Вип. 30. С. 71-76.

7. Мамич М. Медійний жанр обкладинка: постать, час, оцінка. *Культура слова*: зб. наук. пр. 2017. Київ. Вип. 86. С. 228-234.
8. Лещенко Т. О. Метафора в мультимодальному тексті як екстралінгвальний феномен. *Культура. Ідентичність. Сучасність*: матеріали міжнар. наук. конф., 2–3 листопада 2023 р. Львів : Львівський національний університет імені І. Франка. 2023. С. 162–175.
9. Лещенко Т. Навчальний текст як мультимодальний лінгвовізуальний феномен: цілісність, зв'язність, інформативність. *Інноваційна педагогіка*: зб. наук. пр. Одеса. 2022. Вип. 47, т. 1. С. 185–190.
10. Сегал А. Л. Візуальні компоненти в рекламно-інформаційному колажі як креолізованому утворенні. *Studia philologica*: зб. наук. пр. Київ. 2014. Вип. 3. С. 123-128.
11. Словник української мови : в 11-ти т. Київ. 1070.
12. Kress G. R. The multimodal landscape of communication. *Medien Journal*. 2002. №4. С. 4-19.
13. Lakoff Gy Johnson M. *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press. 2003. London.

REFERENCES

1. Batrynychuk Z. (2018) Kreolizovanyi tekst yak parahrafemnyi element u suchasnomu anhlomovnomu epistoliarному dyskursi [Creolized text as a paragraph element in modern English-language epistolary discourse] *Zakarpatski filolohichni studii*: zб. nauk. pr. – Transcarpathian philological studies: coll. of science Uzhhorod. 3. 80-84. [in Ukrainian].
2. Hutsol S. Metafora yak sposib symbolichnoho vyrazhennia vnutrishnoho dosvidu osobystosti [Metaphor as a way of symbolic expression of an individual's inner experience] *Visnyk NTUU «KPI»*. Filosofia. Psykholohiia. Pedahohika : zб. nauk. pr. – Bulletin of NTUU «KPI». Philosophy. Psychology. Pedagogy: coll. of science pr., 3 (21). 1. 109-116. [in Ukrainian].
3. Dantseva O. M. (2009) Metaforychni modeli maibutnoho u politychnomu dyskursi Ukrainy [Metaphorical models of the future in the political discourse of Ukraine] *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu*: zб. nauk. pr. – Bulletin of Dnipropetrovsk University: coll. of science Dnipro, 15. 54-61. [in Ukrainian].
4. Zahazei I. (2002) Verbalnyi ta neverbalnyi vzaïmozv'язok u kreolizovanykh tekstakh [Verbal and non-verbal relationship in creolized texts] [in Ukrainian] *Molodyi vchenyi*: zб. nauk. pr. – Young scientist: coll. of science Odesa, 11 (111). 41-44. [in Ukrainian].
5. Kravchenko N. (2023) Vizualna metafora v reklamnomu dyskursi: problema vzaïmodii pidkhodiv kontseptualnoho zmishuvannia, vizualnoi hramatyky ta teorii relevantnosti [Visual metaphor in advertising discourse: the problem of the interaction of approaches of conceptual mixing, visual grammar and relevance theory] *Filolohichna osvita i nauka: transformatsiia ta suchasni vektory rozvytku: naukova monohrafiia*. Ryha, Latviia : «Baltija Publishing» – Philological education and science: transformation and modern vectors of development: scientific monograph. Riga, Latvia, 238 -257.
6. Lytvynenko A. (2022) Analiz ta interpretatsiia vizualnykh tekstiv kultury [Analysis and interpretation of visual texts of culture] «Naukovyi visnyk» KNUTKiT: zб. nauk. – «Scientific Bulletin» KNUTKiT: coll. of science, 30. 71-76. [in Ukrainian].
7. Mamych M. (2017) Mediïnyi zhanr obkladynka: postat, chas, otsinka [Cover media genre: figure, time, evaluation] *Kultura slova*: zб. nauk. pr. – Word culture: coll. of science, 86. 228-234. [in Ukrainian].
8. Leshchenko T. O. (2003) Metafora v multymodalnomu teksti yak ekstralinhvalnyi fenomen [Metaphor in a multimodal text as an extralinguistic phenomenon] *Kultura. Identychnist. Suchasnist* : materialy mizhnar. nauk. konf., 2–3 lystopada 2023, Lviv : Lvivskiyi natsionalnyi universytet imeni I. Franka. 2023 – Culture. Identity. Modernity: materials of the international of science conference, November 2–3, 2023. Lviv: Lviv National University named after I. Franko. 2023. 162–175. [in Ukrainian].
9. Leshchenko T. (2022) Navchalnyi tekst yak multymodalnyi lnhvovizualnyi fenomen: tsilisnist, zviaznist, informatyvnist [educational text as a multimodal linguovisual phenomenon: integrity, coherence, informativeness] *Innovatsiina pedahohika*: zб. nauk. pr. – novative pedagogy: coll. of science, 47. 185–190. [in Ukrainian].
10. Sehal A. L. (2014) Vizualni komponenti v reklamno-informatsiinomu kolazhi yak kreolizovanomu utvorenni [Visual components in an advertising and informational collage as a creolized formation] *Studia philologica*: coll. of science – *Studia philologica*: zб. nauk. pr. 3. 123-128.4. [in Ukrainian].
11. Slovyk ukraïnskoi movy : v 11-ty t. [Dictionary of the Ukrainian language: in the 11th v.] Kyiv. 1970. [in Ukrainian].
12. Kress G. R. The multimodal landscape of communication. *Medien Journal*. 2002. №4. С. 4-19.
13. Lakoff Gy Johnson M. *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press. 2003. London.

Наталія КОМЛИК,

orcid.org/0000-0002-1004-5603

*викладач кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) nataly-off@i.ua*

Марина МОСКАЛЕНКО,

orcid.org/0000-0002-6135-5652

*старший викладач кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) moskalenko.maryna@nupp.edu.ua*

ФРАЗОВІ ДІЄСЛОВА У СФЕРІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ: СЕМАНТИЧНЕ ТЛО Й ФУНКЦІЙНЕ НАВАНТАЖЕННЯ

Сучасне суспільство є свідком стрімкого розвитку інформаційних технологій та їхнього проникнення у всі сфери життя. Разом з цим мова як засіб, що обслуговує різні види усної і письмової комунікації, переживає стадію диджиталізації. Примітно, що саме англійська стала тією мовою, яка найшвидше адаптувалася до інформаційної революції XXI століття і стала міжнародною де-факто. У цьому контексті пропонується стаття є спробою наукового аналізу особливостей фразових дієслів як необхідних елементів лексики англійської мови, що обслуговує сферу інформаційних технологій. Як відомо, мова в ІТ має технічну спрямованість і часто включає специфічний термінологічний апарат. Автор потверджує думку про те, що фразові дієслова, якими активно послуговуються в технічних текстах, вирізняються важливим функційним навантаженням, оскільки часто використовуються для опису різноманітних процесів, модифікацій і налаштувань, контролю та управління, взаємодії з користувачами, а також для експлікації розв'язання технічних проблем. У праці зроблено короткий екскурс в історію дослідження фразових дієслів, наголошено на відсутності ґрунтовних студійовань функціонування окреслених лексем в інформаційному просторі. Тому очевидно є необхідність дослідження фразових дієслів як важливого інструменту забезпечення комунікації в ІТ. Автором детально окреслено диференційні ознаки цих одиниць, серед яких: нерозчленованість структури, ідіоматичність, відокремлюваність, ступінь перехідності, полісемійність, метафоричність, експресивність. Виявлено, що фразові дієслова, які функціують у ІТ-дискурсі, формують три великі групи за параметром «перехідність / неперехідність» дієслова як домінуючого компонента розгляданої одиниці: 1) з перехідними дієсловами; 2) з неперехідними дієсловами; 3) ті, що можуть бути перехідними й неперехідними. Встановлено, що семантичне тло тих фразових дієслів, якими активно послуговуються у сфері інформаційних технологій, вирізняється різноплановістю. З'ясовано, що за значеннєвим критерієм ці лексеми можна ранжувати на дві категорії: 1) ті, що виникли безпосередньо в технічному дискурсі; 2) фразові дієслова, які, маючи певне значення, були транспоновані у сферу ІТ та набули додаткової семантики. Значеннєвий обсяг розгляданих одиниць представлений різноманітними реалізаціями, пов'язаними з роботою пристроїв, інформаційних систем та програм.

Ключові слова: фразові дієслова, інформаційні технології, семантичне тло, функціне навантаження, перехідні / неперехідні дієслова, прийменник, прислівник.

Nataliia KOMLYK,

orcid.org/0000-0002-1004-5603

*Lecturer at the Department of General Linguistics and Foreign Languages
National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»
(Poltava, Ukraine) nataly-off@i.ua*

Maryna MOSKALENKO,

orcid.org/0000-0002-6135-5652

*Senior Lecturer at the Department of General Linguistics and Foreign Languages Department
National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»
(Poltava, Ukraine) moskalenko.maryna@nupp.edu.ua*

PHRASAL VERBS IN THE FIELD OF INFORMATION TECHNOLOGY: SEMANTIC BACKGROUND AND FUNCTIONAL LOAD

Modern society is witnessing the rapid development of information technology and its penetration into all spheres of life. At the same time, language, as a means of serving various types of oral and written communication, is going

through a stage of digitization. It is noteworthy that English has become the language that has adapted most quickly to the information revolution of the 21st century and has become a de facto international language. In this context, the proposed article is an attempt at a scientific analysis of the peculiarities of phrasal verbs as indispensable elements of the English vocabulary serving the IT sphere. As is well known, the language in IT has a technical orientation and often includes a specific terminological apparatus. The author supports the idea that phrasal verbs, which are actively used in technical texts, are distinguished by an important functional load, since they are often used to describe various processes, modifications and settings, control and management, interaction with users, as well as to express the solution of technical problems. The paper makes a brief excursion into the history of the study of phrasal verbs, emphasizing the lack of thorough studies of the functioning of outlined lexemes in the information space. Therefore, the need to study phrasal verbs as an important tool for ensuring communication in IT is obvious. The author outlines in detail the differential features of these units, including: non-divisibility of structure, idiomaticity, separability, degree of transitivity, polysemy, metaphoricity, expressiveness. It has been found that phrasal verbs functioning in IT discourse form three large groups according to the parameter «transitivity / intransitivity» of the verb as the dominant component of the unit under consideration: 1) with transitive verbs; 2) with intransitive verbs; 3) those that can be transitive and intransitive. It has been established that the semantic background of the phrasal verbs that are actively used in the field of information technology is diverse. It has been found that according to the semantic criterion, these lexemes can be ranked into two categories: 1) those that originated directly in technical discourse; 2) phrasal verbs that, having a certain meaning, were transposed into the IT sphere and acquired additional semantics. The semantic scope of the units under consideration is represented by various implementations related to the operation of devices, information systems and programmes.

Key words: phrasal verbs, information technologies, semantic background, function load, transitive / intransitive verbs, preposition, adverb.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток інформаційних технологій набув характеру глобальної інформаційної революції, яка торкнулася не лише усіх аспектів науки, а й повсякденного життя. У цьому контексті особливої значимості набуває англійська мова як домінуючий засіб міжнародної комунікації. Тому вільне володіння цією мовою є очевидною необхідністю. Особливим шаром англійської лексики є фразові дієслова, які активно проникають у сферу ІТ для опису різноманітних дій, процесів та операцій. Ці лексеми мають відносно просту будову, однак вирізняються багатством значеннєвих відтінків, що значно ускладнює процес їхнього розуміння й засвоєння. З огляду на це доречним є теоретичний аналіз розглянутих лексем із запроєктованістю у прагматичну лінгвістику.

Аналіз досліджень. Фразові дієслова – одні з найпопулярніших одиниць українських і зарубіжних лінгвістичних студіювань. Як відомо, сам термін «фразове дієслово» вперше застосував Л. Сміт у словнику «Words and Idioms» (1925). Він тлумачив цю лексему як словосполучення із дієслів й прислівників або прийменників, що знаходяться позаду дієслова, іноді досить віддалено від нього (Сміт, 1925). На його думку, фразові дієслова є найяскравішою характерною особливістю англійської мови й додають ідіоматичності мові, а також чіткіше висловлюють думки. Т. Мак-Артур розглядає ці одиниці як особливий вид дієслова, що функціонує у вигляді готової фрази. До того ж ці поєднання можуть експлікувати як пряме, так і переносне значення (Мак-Артур, 1973).

Природа фразових дієслів детально проаналізована в працях таких зарубіжних лінгвістів, як:

Дж. Ламонта, Д. Байбера, Дж. Поуві, Ф. Пальмера, Р. Картера, Л. Челсі ін. Грунтовні розвідки підготовлені й українськими мовознавцями: проблемі перекладу фразових дієслів українською мовою присвячені дослідження І. Дворецької, І. Зозулі, О. Воробйової, О. Янковець; семантику й особливості функціонування розкрито в розвідках Т. Николаєвої, М. Карпушиної, О. Янчук, І. Зозулі, А. Ніколенка та ін.

У своїй дефініції фразових дієслів А. Ніколенко акцентує на їхній семантичній складовій: «Це високоінформативні одиниці мови, які не є прикрасенням або надмірністю, а невід’ємною частиною лексичного складу сучасної англійської мови. Вони заповнюють пустоти в лексичній системі мови, яка не може повністю забезпечити назви сторін діяльності, які пізнані людиною. Притаманні розмовному мовленню фразові дієслова все більше й більше розширюють свій діапазон стилістичної належності, проникаючи в стиль художньої літератури, мови, науки, техніки, офіційних документів (Ніколенко, 1999: 31). Оскільки фразові дієслова активно проникають у різні галузі науки важливою є зміна вектору дослідження із загальних параметрів цих лексем на аналіз їхнього функційного навантаження в наукових дискурсах.

Мета статті – з’ясувати диференційні параметри фразових дієслів, якими послуговуються у сфері інформаційних технологій, ранжувати розглядані одиниці за семантичним критерієм, дослідити їхній прагматичний потенціал.

Виклад основного матеріалу. Фразове дієслово – специфічна лексема, що являє собою комбінацію власне дієслова й прийменника або прислівника. Сам термін похідний від слова «фраз»,

що означає «основу одиницю мовлення у його звуковій формі, яка має смислову цілісність та інтонаційну структуру» (Багмут, 2004: 770). Тобто, диференційною ознакою фразових дієслів є їхня семантична неподільність. Примітно, що в українській мові немає достеменного відповідника цим одиницям. Як зауважують Л. Мацепура й О. Андрюхіна, якщо «у слов'янських мовах засобом творення значеннєвих форм дієслова від одного кореня може виступати префікс, <...> то в англійській мові такими засобами творення є прийменник і прислівник. Значення утворених дієслів ми розуміємо несвідомо зіставляючи значення стрижневого слова зі значенням “particle”, адвербіальною або прийменниковою частинкою» (Мацепура, Андрюхіна, 2020: 114). Саме ідіоматичність фразових дієслів ускладнює їхнє розуміння та викликає труднощі перекладу.

У сучасній лінгвістиці є різні класифікації фразових дієслів. Зазвичай за основу беруть ті диференційні параметри, за якими ці синтаксеми різняться від звичайних дієслів. Наприклад, О. Орловська, враховуючи морфологічну природу постпозитива, поділяє фразові дієслова на три великі групи: 1) дієслово + прийменник (*make up, call off, put out, take off*); 2) дієслово + прислівник (*come across, hang around, get around, go away*); 3) дієслово + прийменник + прислівник (*come up with, look up to, get along with, do down with*) (Орловська, 2017: 180).

Фразові дієслова не просто окраса розмовного стилю, вони є репрезентантами мовної картини світу, що експлікує уявлення соціуму, і «які в результаті ментальних процесів формують вербальні конструкції, що мають віддзеркалення на всіх рівнях мови» (Комлик, 2022: 52). Тому фразові дієслова посідають особливе місце в мовній картині світу англійців. У сучасній англійській мові помітно зростає не лише кількість розглядаєних одиниць, а й частота їхнього використання, що свідчить про важливу функцію фразових дієслів у спілкуванні, оскільки вони мають «багатший потенціал актуалізації структурної репрезентації знань порівняно з дієсловами, з якими вони проявляють часткову семантичну спільність. Вони є новою та більш економною формою для забезпечення комунікації» (Карашевич, 2017: 112).

Хоча розглядані одиниці належать до ідіоматичних структур, однак вони вирізняються з-поміж інших низкою диференційних ознак, домінуючими серед яких є:

1. Нерозчленованість дво- або трикомпонентної структури: фразові дієслова репрезентують процес «застигання» в мові сполуки дієслова з

прийменниковим чи прислівниковим словом. Часто науковці номінують такий зв'язок між дієсловом і залежною від нього частинкою когезією.

2. Ідіоматичність семантики: часто значення досліджуваної одиниці не виводиться із значення його компонентів, дієслова й постпозитива: *take off* – влітати; *come over* – справляти враження; *follow up* – дізнаватися; *strike on* – робити несподівані відкриття у незвичних для цього умовах та ін. За значенням фразові дієслова нагадують фразеологізми, у яких компоненти втрачають своє інваріантне значення і набувають нового, часто експресивного.

3. Відокремлюваність: у деяких фразових дієсловах об'єкт, на який спрямована дія, може стояти між дієсловом та його постпозитивом: *turn the computer on* – увімкнути комп'ютер; *call the meeting off* – скасувати зустріч.

4. Ступінь перехідності: фразові дієслова можуть бути перехідними (*come across something* – натрапити на щось; *put something on* – одягнути щось) чи неперехідними (*pass out* – втрачати свідомість; *come in* – заходити).

5. Полісемійність: аналізовані лексеми, подібно до звичайних слів, можуть мати декілька значень. Наприклад, *go off* функціює в мові з такою семантикою: 1) перестати раптово працювати (*The lights went off in several houses because of the storm*); 2) вибухати (*Suddenly, the bomb went off*); 3) псуватися (*The milk you'd bought went off*); 4) видавати гучні звуки (*My alarm clock usually goes off at 7 am*); 5) кудись поїхати, покинувши певне місце (*She's gone off on holiday with her boyfriend*); 6) відбуватися у якийсь спосіб (*The protest went off peacefully*); 7) ставати гіршим за якість (*The paper's gone off since they hired a new editor*); 8) перестати щось любити або чимось цікавитися (*I went off pizza after I got food poisoning*).

6. Метафоричність й експресивність значення. Часто фразові дієслова додають різних відтінків комунікації. Наприклад, *put up with* означає «терпіти», «змиритися з чимось», а *pass away* – «помирати».

Сьогодні спостерігаємо активне проникнення фразових дієслів в інформаційні технології, де ефективна комунікація має першочергове значення. Ці лексеми вирізняються важливим функційним навантаженням у різних сферах ІТ-індустрії.

У технічній документації фразові дієслова є інструментом стислої й зрозумілої передачі операцій та інструкцій. Наприклад, такі одиниці, як: *set up* (встановлювати), *back up* (здійснювати резервне копіювання), *shut down* (завершувати роботу), *turn on / of* (вмикати/ вимикати), – зазви-

чай використовують для опису встановлення, конфігурації й обслуговування технологічних процесів. Ці лексеми дають можливість лаконічно й точно передавати цілу низку складних операцій.

Фразові дієслова є фундаментальними компонентами й у сфері програмування. Наприклад, сполуки **log in / out**, **scroll up / down**, **click on**, **key in** транспоновані у фразові дієслова, які експлікують ключові програмні операції й взаємодію з користувачем. Послугуючись цими лексемами, програмісти можуть забезпечити стисле й ефективне передання інструкцій, тим самим покращуючи читабельність коду. Більше того, у розробці користувацьких інтерфейсів фразові дієслова є незамінними в забезпеченні інтуїтивної взаємодії з користувачами. Фрази на зразок *Please, log in to access your account*; *Scroll down to view more options*; *Click on the icon to download the file* надають чіткі вказівки, покращуючи зручність користування й навігацію програмних додатків та різних вебсайтів. Значна кількість цих одиниць використовується для технічної підтримки й віддаленого керування: **pull down**, **wipe out**, **filter out**, **sign up** тощо.

Зважаючи на різноманіття й поліфункційність фразових дієслів в інформаційних технологіях вважаємо за доцільне ранжувати їх за декількома критеріями.

Однією із диференційних категорій дієслів є перехідність / неперехідність, яку трактують як спрямованість дії на об'єкт. Вербативи, входячи до складу фразових дієслів, не втрачають цього параметру, навпаки – перехідність / неперехідність транспонується на всю лексему. За цим критерієм виокремлюємо такі групи фразових дієслів, що функціують в ІТ:

1) з перехідними дієсловами: **power up** (підзаряджувати: *Power up your laptop and continue working*); **clear out** (очишувати: *If you need the files no more, you can clear them out*); **sync up** (синхронізувати: *In IT, the administrator syncs up the databases consistently across all systems*);

2) з неперехідними дієсловами: **sign out / log out** (виходити з програми, системи: *Users are required to sign out of their accounts after completing their tasks to maintain security protocols and protect sensitive data*); **go down** (виходити з ладу, зламатися: *The website went down briefly due to a server issue, but IT team quickly resolved the problem*);

3) ті, що можуть бути перехідними й неперехідними: **look up** (покращуватися / шукати інформацію: *The issue with new database has looked up – You can look up all necessary information on the Internet*); **break down** (ламатися / вирішувати

проблеми: *My laptop has broken down – We have broken down the coding problem*).

Семантичне тло фразових дієслів, що знаходять свій вияв у текстах ІТ-дискурсу, різнопланове: деякі розглядані одиниці є вузькоспеціалізованими, іншими послуговуються в різних галузях науки. Тому доцільним є аналіз цих лексем не лише за граматичним критерієм, а й з урахуванням їхньої семантичної запроєктованості. У проаналізованих нами одиницях значеннєвий обсяг представлений такими конкретними реалізаціями:

1) «процес роботи з приладами»: **turn on / off** – вмикати (вимикати) пристрій; **print out** – роздруковувати щось на пристрої; **plug in** – підключати обладнання до мережі; **scroll up / down** – прокручувати мишкою вгору / вниз; **power up** – підзарядити; **hold down** – утримувати (про кнопку миші); **shut something down** – вимикати; **zoom in (out)** – збільшувати (зменшувати) зображення на екрані; **key in** – вводити інформацію за допомогою клавіатури; **turn up (down)** – збільшувати (зменшувати) гучність; **take apart** – розібрати на частини; **put in** – встановлювати;

2) «робота з інформаційними системами та програмами»: **log in / on** – авторизуватися; **log out / off** – виходити з програми чи системи; **key in / put in** – вводити дані за допомогою клавіатури чи сенсорного екрану; **boot up** – запускати систему; **go online / offline** – заходити в мережу / виходити з мережі; **pull down** – вибирати із меню з випадним списком; **free up** – звільняти (місце); **sign up** – реєструватися; **filter out** – фільтрувати; **fit in with** – підтверджувати; **weed out / wipe off** – видаляти;

3) «особливості роботи пристроїв та програм»: **pop up** – спливати, з'являтися; **boot up** – запускатися (про систему); **run out** – закінчуватися (про чорнила); **come on** – вмикатися (про техніку);

4) «розумові операції»: **find out** – з'ясувати; **sort out** – розібратися, сортувати; **come up with** – придумати, розробити; **figure out** – збагнути, зрозуміти; **pore over** – уважно досліджувати; **follow up** – дізнаватися більше; **look into** – досліджувати; **put up** – висувати ідею; **think through** – обдумувати;

5) «покращення функціонування пристроїв, програм; удосконалення умінь»: **touch up** – покращувати зображення, підправляти; **brush up on** – удосконалювати щось; **keep ahead** – випереджати; **look / let up** – покращуватися;

6) «пошук інформації»: **look up** – шукати інформацію у довідкових ресурсах;

7) «фінансові операції»: **take out (draw out / get out)** – знімати гроші з рахунку; **pay out** – виплачувати; **pay for** – платити за щось; **fritter away** – марнувати гроші; **pay back** – повертати гроші; **top**

up – поповнювати баланс для подальшої роботи з програмою; **go out** – збанкрутувати; **get behind** – протермінувати виплати;

8) «дії, пов'язані з працевлаштуванням, посадовими обов'язками й дорученнями»: **go about** – братися за виконання чогось; **hand over** – передавати; **get into** – влаштовуватися на роботу; **keep at** – продовжувати виконувати певну роботу; **track down** – знаходити; **fill in** – заповнювати (певні документи); **carry out** – проводити, виконувати; **deal with** – мати справу; **get down to** – братися за роботу; **do over** – перероблювати; **sign sth for sb** – підписувати від чийогось імені; **take over** – переїмати посаду; **draw up** – готувати документи;

9) «неправомірні дії»: **hack into** – зламувати (систему);

10) «телефонні операції»: **pick up** – піднімати трубку; **call back** – передзвонювати; **cut off** – роз'єднати; **get through** – додзвонитися; **hang on** – чекати на лінії; **put through** – з'єднувати по теле-

фону; **hang up** – кидати трубку; **call in** – викликати (майстра / робітника);

11) «комунікація на роботі»: **break in** – перебивати; **point out** – наголошувати; **put across / clear up** – роз'яснювати; **talk over** – обговорювати.

Висновки. Фразові дієслова в ІТ-дискурсі посідають важливе місце, оскільки сприяють ефективній комунікації, виявляючи при цьому семантичну гнучкість й особливе функційне навантаження. Ці лексеми вможливають «компактну» екслікацію різних нюансів дій та операцій, пов'язаних із програмуванням, системним адмініструванням й роботою пристроїв. Проведений аналіз засвідчує функціонування двох груп фразових дієслів: 1) власне-технічні, тобто ті, які виникли безпосередньо для обслуговування сфери інформаційних технологій; 2) фразові дієслова, що транспоновані у ІТ-дискурс і набули нових семантичних відтінків. Дослідження цього шару лексики є важливим кроком для розуміння мовних особливостей диджиталізованого дискурсу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Багмут А. Й. Фраза. *Українська мова : енциклопедія* / НАН України, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні, Ін-т укр. мови; редкол.: В. М. Русанівський [та ін.]. Вид. 2-ге, випр. і допов. Київ: Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2004. С. 770.
2. Карашевич А. В. Фразові дієслова в англійській картині світу. *Актуальні проблеми сучасної іноземної філології : Студентський науковий вісник*. Рівне : РДГУ, 2017. С. 110–113.
3. Комлик Н. Ю. Англійські ідіоми із сурядними словосполученнями як репрезентанти англійської картини світу. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2022. № 2 (350). С. 51–59.
4. Мацепура Л. Л., Андрюхіна О. І. Особливості використання фразових дієслів в англійській мові. *Актуальні питання філології та методики викладання мов*. 2020. Вип. 3 (15). Ч. 1. С. 112–118.
5. Ніколенко А. Г. Актуалізація семантичного аспекту фразових дієслів у процесі навчання англійської мови. *Іноземні мови*. 1999. № 4. С. 31–33.
6. Орловська О. В. Типологічна класифікація фразових дієслів у сучасній англійській мові. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*. 2017. № 12. С. 180–183.
7. Marks J. Check your English vocabulary for Computers and Information Technology. London : A&C Black. 2007. 80 p.
8. McArthur T. Using Phrasal Verb. Collins, 1973. 63 p.
9. Smith L. P. Words and Idioms: Studies in the English Language. Boston : Houghton Mifflin, 1925. 299 p.

REFERENCES

1. Bahmut A. Y. (2004). Fraza. [Phrase]. *Ukrainska mova : entsyklopediia – Ukrainian language: encyclopedia*. Kyiv : Ukrainian Encyclopedia Publishing House. 770. [in Ukrainian].
2. Karashevych A. V. (2017). Frazovi diieslova v anhlomovnii kartyni svitu. [Phrasal verbs in the English world picture]. *Aktualni problemy suchasnoi inozemnoi filolohii: Studentskyi naukovyi visnyk – Actual problems of modern foreign philology : Student Scientific Bulletin*. Rivne : RSU. 110–113. [in Ukrainian].
3. Komlyk N. Yu. (2022). Anhliiski idiomy iz suriadnymy slovospoluchenniamy yak reprezentanty anhlomovnoi kartyny svitu. [English idioms with coordinating phrases as representatives of the English-speaking world picture]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevcheka – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University*. No. 2 (350). 51–59. [in Ukrainian].
4. Matsepura L. L., Andriukhina O. I. (2020). Osoblyvosti vykorystannia frazovykh diiesliv v anhliiskii movi. [Peculiarities of using phrasal verbs in English]. *Aktualni pytannia filolohii ta metodyky vykladannia mov – Issues of philology and methodology of teaching languages*. 3 (15). P. 1. 112–118. [in Ukrainian].
5. Nikolenko A. H. (1999). Aktualizatsiia semantychnoho aspektu frazovykh diiesliv u protsesi navchannia anhliiskoi movy. [Actualisation of the semantic aspect of phrasal verbs in the process of teaching English]. *Inozemni movy – Foreign languages*. No. 4. 31–33. [in Ukrainian].
6. Orlovska O. V. (2017). Typolohichna klasyfikatsiia frazovykh diiesliv u suchasni anhliiskii movi [Typological classification of phrasal verbs in modern English]. *Aktualni problemy filolohii ta perekladoznavstva – Actual Problems of Philology and Translation Studies*. No. 12. 180–183. [in Ukrainian].
7. Marks J. (2007). Check your English vocabulary for Computers and Information Technology. London : A&C Black. 80.
8. McArthur T. (1973). Using Phrasal Verb. Collins. 63.
9. Smith L. P. (1925). Words and Idioms: Studies in the English Language. Boston : Houghton Mifflin. 299.

UDC 378.4:81'25-057.875]-047.22
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/76-3-14>

Tetiana KOROL,
orcid.org/0000-0002-7240-6056
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of General Linguistics and Foreign Languages
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) tetianakoroluimp@gmail.com

PROSPECTIVE PHILOLOGISTS' TRANSLATION COMPETENCE AS AN ASSESSMENT OBJECT

Current university training of prospective philologists is primarily aimed at the acquisition of the translation competence proficiency level, sufficient for the provision of qualitative and competitive intermediary services at the contemporary globalized language market. Consequently, it should be directed, traced, and facilitated by the efficient assessment system providing thorough monitoring of all training stages in terms of acquisition relevant declarative and procedural knowledge, subskills, and skills by students. Therefore, the aim of this article, which focuses on the inventory and interpretation of translation competence components as assessment objects, while considering the main principles of their acquisition by students, is both timely and relevant. By analyzing, contrasting, and integrating the leading translation competence structures and models developed by foreign translator trainers and researchers, along with current foreign language competence acquisition models, the author presents a working structure of translation competence. It can serve as a framework for developing an assessment system to be implemented in domestic training contexts. The suggested structure includes the following subcompetences, that should be defined in terms of knowledge, subskills, skills, abilities, and attitudes: 1) polylingual subcompetence; 2) extralinguistic subcompetence; 3) translation / transfer subcompetence itself; 4) technology subcompetence; 5) personal subcompetence; 6) service provision subcompetence and 7) strategic subcompetence as an integrating one. Some of them are to be modified and adjusted in the process of training, while the others are to be newly acquired by the students. As a result, translation competence components should be interpreted in terms of a dynamic system of direct and indirect assessment objects. They should be supplemented with their manifestations in the translation process and indicators in the target text. Future research should focus on developing a proficiency scale and level descriptors, as well as selecting and creating relevant assessment forms and tools.

Key words: translation competence, knowledge, subskills, skills, abilities, attitudes, assessment.

Тетяна КОРОЛЬ,
orcid.org/0000-0002-7240-6056
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) tetianakoroluimp@gmail.com

ПЕРЕКЛАДАЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЯК ОБ'ЄКТ КОНТРОЛЮ

Підготовка майбутніх філологів у вітчизняних закладах вищої освіти першопочатково спрямована на формування перекладацької компетентності на рівні, достатньому для надання якісних та конкурентоспроможних посередницьких послуг на сучасному глобалізованому ринку праці. Відповідно, вона має керуватися, відстежуватися та всіляко підтримуватися ефективною системою контролю, здатною забезпечити ретельне й послідовне відстеження перебігу опанування студентами відповідними декларативними й процедурними знаннями, перекладацькими навичками й уміннями на всіх етапах навчання. Таким чином, мета цієї публікації, що полягає в укладенні вичерпного переліку компонентів та елементів перекладацької компетентності як об'єктів контролю з урахуванням основних принципів їх засвоєння студентами, є нагальною та актуальною. Шляхом аналізу, зіставлення та синтезування провідних структур і моделей формування перекладацької й ініомовної компетентностей, запропонованих зарубіжними викладачами-практиками й науковцями, автор презентує робочу структуру перекладацької компетентності, яка може слугувати основою для розроблення системи контролю в сучасних умовах навчання. Запропонована структура включає такі компоненти, які мають бути визначені у вигляді переліку знань, навичок, умінь, здатностей та ціннісних настанов: 1) полілінгвальна субкомпетентність; 2) екстралінгвістична субкомпетентність; 3) власне перекладацька субкомпетентність; 4) технологічна субкомпетентність; 5) особистісна субкомпетентність; 6) субкомпетентність у наданні перекладацьких послуг та 7) стратегічна субкомпетентність як інтегрувальний компонент. Деякі з них підлягають удосконаленню, модифікації й адаптації у процесі навчання, тоді як інші мають бути сформованими з самого початку. Як наслідок, вони мають бути проінтерпретовані у контексті безпосередніх проявів у процесі виконання перекладу та показників у тексті перекладу. Подальші пошуки мають зосередитися на розробці рівнів володіння перекладацькою компетентністю та їх дескрипторів, а також відборі й створенні відповідних форм і засобів контролю.

Ключові слова: перекладацька компетентність, знання, навички, уміння, здатності, ціннісні орієнтири, контроль.

Introduction. A competence-based approach has been widely embraced in all spheres of contemporary education. It involves the holistic development and formation of an independent personality in specialists, aiming to produce university graduates who can meet the needs of society globally and the current demands of the labor market locally. This approach dates back to the 1970s in the United States. It emphasises the ability of a future specialist to function effectively in society and integrate into the broader socio-cultural context, as well as to solve problems that arise directly in the course of their life in general and professional life in particular. Consequently, university training objectives extend far beyond simple awareness or knowledge of professional activities transmitted by a teacher. The main achievements of the competence-based approach include transparency representation of the specialist's profile in curricula and programmes, emphasis on learning outcomes, flexibility and integration of all curriculum components (Hurtado Albir, 2007). Competence, as its key concept, underpins training objectives and defines assessment content. Foreign language teaching methodology provides a vast array of research devoted to the problems of foreign language communicative competence acquisition and assessment. However, this area is still underdeveloped in the context of future philologists' university training. In particular, translation competence as an assessment object is still represented by discrete and scattered studies, which require further synthesis, reconciliation and alignment taking into account the peculiarities of domestic university training and language industry requests.

Therefore, the **aim of the given article** is to specify the structure of translation competence in order to single out the list of assessment objects to gauge students' training progress and outcomes at university level.

Theoretical background. The definition of *competence* suggested by F. Lasnier (2001) aligns with our research tasks and needs. It is seen as a complex ability to act effectively in situations sharing common parameters and characteristics. The competence is acquired due to the integration, mobilisation and organisation of a certain system of knowledge, skills, abilities (cognitive, affective, psychomotor or social) and attitudes. It should be noted here, that the above definition is fully consistent with the definition of the competence provided in the European Master's in Translation Framework (2022: 3) and aligned with the European Qualifications Framework, namely: the proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study situations

and in professional and personal development. *Knowledge* includes facts, principles, theories and procedures related to a professional or academic field (EMT. Competence Framework, 2022: 3). F. Lasnier (2001), in turn, proposes to distinguish between declarative (know-what), procedural (know-how) and strategic or meta-cognitive (know-how-to-be) knowledge. *Declarative knowledge* covers the acquisition of theoretical information, the content of various concepts and ideas by learning or formulating them in the process of exercising and practice (Anderson, 1983). *Procedural knowledge* refers to mastering algorithms for performing certain actions, operations, tasks and activities in general (Baartman & Bruijn, 2011). *Metacognitive knowledge* is related to the information about the content of the task, the context of its performance, problem-solving processes and knowledge about oneself as a task-performer (Baartman & Bruijn, 2011). Skills and abilities are based on these groups of knowledge. They are formed and developed in the course of translation performance, and differ in their level of complexity. A *skill* is ability to apply knowledge and use know-how (procedure knowledge) to complete tasks and solve problems (EMT. Competence Framework, 2022: 3). Finally, *attitudes* include personal and professional qualities such as motivation, self-efficacy, self-esteem, etc. and determine the way and nature of the integration of knowledge, skills and abilities in the process of activity performance (Lasnier, 2001).

Accordingly, the sequential process of forming and integrating these elements is the learning process, while the formation of the relevant competence is its logical product or outcome (Baartman & Bruijn, 2011). At the same time, a prerequisite for the effective formation of any competence is the possibility of its effective application in the relevant context (Hurtado Albir, 2017). Therefore, competence serves as a bridge between learning objectives, programme outcomes (statements about what the student knows, understands and is able to do upon the completion of the study, formulated in the categories of knowledge, skills, responsibility and autonomy (EMT. Competence Framework, 2022)) and qualification requirements for a specialist in a particular field. After all, the level of competence is directly reflected in the quality of the relevant activity performance.

Cano Garcíá (2015: 15) considers the following features of any competence formation:

- 1) integration of knowledge, skills, abilities, strategies and attitudes manifested in the ability to use them in a coordinated and effective manner in the process of activity performance;
- 2) ability to apply it practically;

3) ability to act flexibly in accordance with the particular situation;

4) dynamism revealed in the ability to continuously develop and improve;

5) independence, which lies in the ability to make decisions and take responsibility for their implementation.

Pym (2003: 481-497) identifies four fundamental approaches to defining the structure and content of the translation competence:

1) complete denial of the existence of translation competence, which does not comply with the needs of our research;

2) reducing translation competence to the sum of competences in two languages, i.e. bilingual competence, which completely neglects the need for translation training as it is;

3) viewing translation competence as an integrated yet multi-componential structure, which seems to be quite operational in view of translators' training needs, where each and particular component should be practiced and gauged separately first and then in integrative manner;

4) conceptualizing translation competence as an indivisible supercompetence, which precludes listing essential components for successful translation, which can be quite helpful in the professional but not academic context.

Our research aligns with and supports the perspective of translation competence as an integrated, multi-componential structure, formed through dynamic and cyclical learning and translating, leading to a higher qualitative level of translation performance. It is important to note, that we differentiate between the structure of translation competence as the inventory of its main components and the model of translation competence acquisition as a dynamic process of its formation. Influential structures of translation competence, from this perspective, include relatively similar sets of sub-competences, emphasising the crucial role of some. They include those by S. Göpferich (2009), the PACTE Group (2017), and the EMT's translation competence model (2022). The first two models were developed in the context of university training, while the latter is mainly industry-oriented. We believe that all these models should be used to refine the inventory of components to be acquired and formed at particular training stages. They will guide the involvement of relevant assessment agents and the development of appropriate assessment methods and tools.

Cheng (2017) conditionally divides multicomponent structures of translation competence into groups according to their aim:

1) those to be used for training purposes (Pym, 2003; Schäffner, 2000; Kelly, 2007);

2) those to be employed for research purposes (PACTE Group, 2017; Göpferich, 2009);

3) those to be utilized for specialists' certification and accreditation (EMT. Competence framework, 2022; ATA, 2012; NAATI, 2015).

To our mind, their thorough analysis and consolidation will contribute to the enhancement of translation competence assessment.

Findings. According to Presas (2000: 29), the acquisition of translation competence involves several stages, which should be considered when arranging different types of assessment:

1) acquisition and improvement of completely new components. It means that at this stage students master new elements, which were not previously acquired within other language-related areas. These are of particular interest for assessment because they encompass specific knowledge and skills unique to translation.

2) restructuring and adapting previously acquired components. This stage involves modifying and adjusting existing skills, such as foreign language reading and listening comprehension, to meet the needs of translation and interpretation. Initially, these components should be monitored directly, followed by indirect monitoring during prospective translators' training.

3) strategic subcompetence acquisition. This stage serves as a unifying one, integrating all components for the provision of optimal translation performance. Thus, we believe that the list of translation competence components should include strategies. These strategies are conscious and individual methods of utilizing available internal and external resources to efficiently complete translation or learning tasks.

F. Alves (2005) defines the levels of translation competence based on the procedural indicators of translation, namely:

1) the efficiency of effort distribution at different stages of translation performance;

2) the volume of translation units being processed within a specific time period;

3) the level of development of metacognitive skills and strategies.

Within our research we suggest to combine the PACTE Group translation competence structure (PACTE Group, 2017), primarily developed to meet research needs, and industry-oriented EMT Competence framework (2022), supplementing them with the essential details.

In general, the skills that should be developed in translation students include:

- 1) to identify the type of a translation problem;
- 2) to solve a translation problem by applying internal (cognitive and mental) resources;
- 3) to select external resources in accordance with the type of a translation problem;
- 4) to operate with optimally long translation units, which is manifested in the production of fragments of the translation text of the appropriate length;
- 5) to minimise the need for rereading and correction when producing a translation text;
- 6) to manage the sequence of performing a multidimensional task with the use of methodological tools.

PACTE group (2022: 41) single out the following subcompetences in the structure of translation competence:

1) **bilingual subcompetence**, which comprises pragmatic, sociolinguistic, textual, lexical and grammatical knowledge, subskills, skills and abilities in both languages. To our mind, they should be specified in terms of plurilingual and mediation competence recently distinguished by Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume (2020). In EMT Competence framework these components are named Language and Culture (EMT Competence Framework, 2022). This component belongs to the category of knowledge, subskills, and skills that should be restructured for translation performance needs.

2) **extralinguistic competence**, which covers bicultural, expert and background knowledge, essential from the viewpoint of the performance of translation in specific domain. In most cases this knowledge is newly acquired.

3) **translation knowledge subcompetence**, which involves declarative knowledge related to translator's professional activity. This knowledge needs to be newly acquired. Within EMT Competence Framework (2022) extralinguistic and translation knowledge subcompetences are treated together and defined with the list of 14 practical skills concerning the ability to analyse the source text as a translation object, compress and shorten the source language message, widen domain knowledge, carry out reference search, draft the target text, evaluate and assess possible translation solutions, follow the styleguide, etc.

4) **instrumental subcompetence**, connected with the skills to use reference resources and information technology for the solution of translation tasks in the process of translation. These skills should be both restructured and newly formed. Partially this subcompetence is seen as a technology one by EMT Competence Framework (2022). It is absolutely

translation specific and requires the acquisition of a set of declarative and procedural knowledge, as well as practical subskills and skills.

5) **strategic subcompetence**, which involves the acquisition of the set of procedures required for the optimisation of translation process, including efficient translation problems solving. To some extent, this subcompetence relates to personal and interpersonal subcompetence determined by EMT Competence Framework (2022). It is noteworthy, that in the previous version of translation competence structure, the PACTE group also suggested to assess students' psychophysiological component as the factor affecting translation performance.

Finally, EMT Competence Framework (2022) suggests one more subcompetence of a great professional value that is Service Provision subcompetence connected with the ability to provide efficient translation services in the context of modern language market, keeping in contact with the customers, charging the projects, fixing procedural issues, etc..

From the viewpoint of its further use for the development of an assessment system to be applied in translators' training, we believe that all the mentioned components should be traced and monitored at different stages of the training process.

Conclusions and prospects for further research.

The analysis of current translation competence structure enabled us to identify:

1) polylingual subcompetence as the set of source and target language knowledge, subskills and skills to be adjusted for the performance of a specific type of translation or interpretation;

2) extralinguistic subcompetence as the set of domain specific knowledge to be acquired for translation performance;

3) translation subcompetence itself as the set of declarative and procedural knowledge, practical subskills and skills necessary for problem-solving as the key task in the translation process;

4) technology subcompetence as the set of practical subskills, skills and procedures to be used for the optimization of translation process;

5) personal competence defined by students' individual peculiarities influencing the process of translation;

6) service provision subcompetence as a set of knowledge and practical skills necessary for the effective functioning in the professional domain;

7) strategic subcompetence as a consolidating element and driving force of translation performance.

Some of them are to be enhanced, modified and adjusted in the process of training, while the others are

to be newly acquired by the students at university. These translation competence components should be interpreted in terms of a dynamic system of direct (gauged with the help of specifically developed assessment tools) and indirect assessment objects (evaluated in parallel with the direct ones serving an essential prerequisite for the

given task performance). They should be supplemented with their manifestations in the translation process and indicators in the target text. Future research should also focus on developing a proficiency scale and level descriptors, as well as selecting and creating relevant assessment forms and tools.

BIBLIOGRAPHY

1. Hurtado Albir A. Competence-based curriculum design for training translators. *The Interpreter and Translator Trainer*. 2007. 1(2). P. 163-195.
2. Lasnier F. Un modèle intégré pour l'apprentissage d'une compétence. *Pédagogie Collégiale*. 2001. 15(1). P. 1-10.
3. European Master's in Translation. Competence Framework 2022. Retrieved at: https://commission.europa.eu/system/files/2022-11/emt_competence_fw_2022_en.pdf
4. Anderson J. R. *The Architecture of Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1983. 314 p.
5. Baartman L. K. J, de Bruijn E. Integrating knowledge, skills, and attitudes: Conceptualizing learning process towards vocational competence. *Educational Research Review*. 2011. 6. P. 125-134.
6. Hurtado Albir A. (Ed.). *Researching Translation and Interpreting Competence by PACTE Group*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, 2017. 401 p.
7. Cano Garcíá E. *Evaluación por competencias en educación superior*. Madrid: La Muralla, 2015. 228 p.
8. Pym A. Redefining translation competence in an electronic age. In defence of a minimalist approach. *Meta: Translator's Journal*. 2003. 48(4). P. 481-497.
9. Göpferich S. Towards a model of translation competence and its acquisition: the longitudinal study TransComp. In *Behind the Mind. Methods, models and results in translation process research* edited by Susanne Göpferich, Arnt Lykke Jakobsen & Inger M. Mees. Copenhagen Studies in Language 37: Samfundslitteratur Press, 2009. P. 11-36.
10. Schäffner C., Adab B. *Developing Translation Competence*, Amsterdam/ Philadelphia: Benjamins, 2000. 244 p.
11. Kelly D. *A Handbook for Translator Trainers: A Guide to Reflective Practice*. Manchester: St. Jerome Publishing, 2005. 186 p.
12. Presas M. Developing translation competence. *Bilingual Competence and Translation Competence*, edited by C. Schäffner and B. Adabs. Amsterdam: John Benjamins, 2000. P. 19-31.
13. Alves F. Bridging the gap between declarative and procedural knowledge in the training of translators: Meta-reflection under scrutiny. *Meta: Translator's Journal*. 2005. 50(4). Retrieved at: <https://www.erudit.org/en/journals/meta/2005-v50-n4-meta1024/019861ar/>
14. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. *Companion Volume*. Council of Europe, 2020. 274 p.

REFERENCES

1. Hurtado Albir A. (2007) Competence-based curriculum design for training translators. *The Interpreter and Translator Trainer*, 1(2). 163-195.
2. Lasnier F. (2001) Un modèle intégré pour l'apprentissage d'une compétence. *Pédagogie Collégiale*, 15(1).1-10.
3. European Master's in Translation. Competence Framework (2022). Retrieved at: https://commission.europa.eu/system/files/2022-11/emt_competence_fw_2022_en.pdf
4. Anderson J. R. (1983) *The Architecture of Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 314 p.
5. Baartman L. K. J, de Bruijn E. (2011) Integrating knowledge, skills, and attitudes: Conceptualizing learning process towards vocational competence. *Educational Research Review*, 6. 125-134.
6. Hurtado Albir A. (Ed.) (2017). *Researching Translation and Interpreting Competence by PACTE Group*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins. 401 p.
7. Cano Garcíá E. (2015) *Evaluación por competencias en educación superior*. Madrid: La Muralla. 228 p.
8. Pym A. (2003) Redefining translation competence in an electronic age. In defence of a minimalist approach. *Meta: Translator's Journal*, 48(4). 481-497.
9. Göpferich S. (2009) Towards a model of translation competence and its acquisition: the longitudinal study TransComp. In *Behind the Mind. Methods, models and results in translation process research* edited by Susanne Göpferich, Arnt Lykke Jakobsen & Inger M. Mees. Copenhagen Studies in Language 37: Samfundslitteratur Press. 11-36.
10. Schäffner C., Adab B. (2000) *Developing Translation Competence*, Amsterdam/ Philadelphia: Benjamins. 244 p.
11. Kelly D. (2005) *A Handbook for Translator Trainers: A Guide to Reflective Practice*. Manchester: St. Jerome Publishing. 186 p.
12. Presas M. (2000) Developing translation competence. *Bilingual Competence and Translation Competence*, edited by C. Schäffner and B. Adabs. Amsterdam: John Benjamins. 19-31.
13. Alves F. (2005) Bridging the gap between declarative and procedural knowledge in the training of translators: Meta-reflection under scrutiny. *Meta: Translator's Journal*, 50(4). Retrieved at: <https://www.erudit.org/en/journals/meta/2005-v50-n4-meta1024/019861ar/>
14. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (2020). *Companion Volume*. Council of Europe. 274 p.

УДК 004.85:811'271.14-048.445

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/76-3-15>

Ірина ЛАКТИОНОВА,

orcid.org/0009-0005-6340-8761

*викладач кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) iryna.maslii@ukr.net*

Микола МОВІН,

orcid.org/0000-0002-7470-6482

*аспірант кафедри автоматичної, електроніки та телекомунікацій
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) mykolatomvin@gmail.com*

Олексій МИХАЙЛІЧЕНКО,

orcid.org/0009-0009-3512-0030

*аспірант кафедри автоматичної, електроніки та телекомунікацій
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) aleksejmikhajlichenko@gmail.com*

РОЗРОБКА КЛАСИФІКАТОРА ГРАМАТИЧНИХ ПОМИЛОК ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ МАШИННОГО НАВЧАННЯ

Розглянуто процес розробки класифікатора граматичних помилок іноземної мови засобами машинного навчання, зокрема інструментами класифікації. Актуальність дослідження підтверджується у зв'язку з популярністю англійської мови у світі та Україні. Не існує єдиних інструментів щодо розробки моделей для виявлення вірних і хибних варіантів побудови речень англійською мовою. Використання класифікатора, котрий розрізняє вірно побудовані речення англійською і хибно є елементом неформальних цифрових методів вивчення англійської мови.

Метою дослідження є підвищення ефективності вивчення іноземної мови шляхом використання класифікатора граматичних помилок. Відповідно до методології дослідження процес аналізу й побудови моделей машинного навчання реалізовано засобами мови програмування Python й бібліотеки sklearn, де досліджувалося завдання багатокласової класифікації.

Дослідження проведено на основі відомого датасету Grammar Correction, де зафіксовано набір типів граматичних помилок та вірні приклади вживання речень англійською мовою. Особливістю підготовки даних для моделей машинного навчання є перетворення текстових змінних у числовий (векторний) формат.

Для оптимального підбору гіперпараметрів моделей й уникнення процесу перенавчання моделей Support Vector Classification, K Neighbors Classifier, Random Forest Classifier використовувався інструмент GridSearchCV.

Ефективність побудованих класифікаторів вивчалася методами точності (окремо для навчального й тестового наборів), матрицею плутанини, дисперсією й зміщенням.

Практичне використання створених моделей можливе для опанування англійської мови, за певних обмежень, зокрема при вивченні типу граматичних помилок Subject-Verb Agreement. Для мінімізації впливу перенавчання створену модель пропонується оновлювати за рахунок збільшення обсягу досліджуваних типів помилок англійської мови.

Ключові слова: машинне навчання, завдання класифікації, граматичні помилки, англійська мова, педагогічний інструмент.

Iryna LAKTIONOVA,

orcid.org/0009-0005-6340-8761

Lecturer at the Department of General Linguistics and Foreign Languages
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) iryna.maslii@ukr.net**Mykola MOVIN,**

orcid.org/0000-0002-7470-6482

Ph.D. student at the Department of Automation, Electronics, and Telecommunications
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) mykolamovin@gmail.com**Oleksiy MYKHAYLICHENKO,**

orcid.org/0009-0009-3512-0030

Ph.D. student at the Department of Automation, Electronics, and Telecommunications
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) aleksejmikhajlichenko@gmail.com

DEVELOPMENT OF A CLASSIFIER FOR GRAMMATICAL ERRORS IN A FOREIGN LANGUAGE USING MACHINE LEARNING

The process of developing a classifier for grammatical errors in a foreign language using machine learning techniques, particularly classification tools, is examined. The relevance of the research is confirmed due to the global and Ukrainian popularization of the English language. There are no universal tools for developing models to detect correct and incorrect sentence constructions in English. The use of a classifier that distinguishes correctly constructed English sentences from incorrect ones is an element of informal digital methods for learning English.

The aim of the research is to enhance the efficiency of foreign language learning by employing a classifier for grammatical errors. According to the research methodology, the process of analyzing and building machine learning models was implemented using Python programming language and the sklearn library, focusing on the task of multiclass classification.

The research was conducted based on the well-known Grammar Correction dataset, which includes a set of types of grammatical errors and correct examples of English sentence usage. The peculiarity of preparing data for machine learning models is transforming textual variables into numerical (vector) format.

For optimal selection of model hyperparameters and avoiding overfitting, the GridSearchCV tool was utilized with Support Vector Classification, K Neighbors Classifier, and Random Forest Classifier models.

The effectiveness of the constructed classifiers was evaluated using accuracy methods (separately for training and testing sets), confusion matrix, dispersion, and bias.

The practical use of the created models is possible for mastering English, under certain limitations, particularly in learning the type of grammatical errors like Subject-Verb Agreement. To minimize the impact of overfitting, it is suggested to update the created model by increasing the volume of researched types of English language errors.

Key words: machine learning, classification task, grammatical errors, English language, pedagogical tool.

Постановка проблеми. Використання англійської мови в Україні розглядається на законодавчому рівні, зокрема це тлумачить схвалений Законопроект №9432 про застосування англійської мови в Україні. У зв'язку з цим фактом постає необхідність розробки традиційних, нетрадиційних педагогічних інструментів щодо опанування мови (Bannò, Matassoni, 2023:103025). Одними з таких представників є методи штучного інтелекту, точність використання котрих зростає й сягає понад 90% (Li, 2024:200328).

Крім елементів штучного інтелекту, вивчається проблематика залучення вчителів для інтеграції неформального цифрового вивчення англійської мови (Liu et al., 2023) та учнів початкової англійської мови за допомогою автоматичного зворотного зв'язку (Wilson J. et al., 2024).

Проблематика побудови моделей штучного інтелекту для розпізнавання помилок пов'язана з певними особливостями побудови моделей, де основним принципом, на відміну від (Shefer et al., 2024:86), є перетворення текстової форми даних у векторну. При цьому не існує єдиного підходу, що пов'язано з використанням різних бібліотек, баз даних тощо. У зв'язку з цим актуалізується необхідність розробки класифікатора граматичних помилок іноземної мови засобами машинного навчання, котрий стане у нагоді вчителю.

Аналіз досліджень. Існуючі наукові дослідження вказують на різноманітні інноваційні підходи щодо вивчення англійської мови у світі. Перевагами використання штучного інтелекту для вивчення англійської мови є використання принципу зворотного

зв'язку (O'Shaughnessy, 2023:101538), що дозволяє у процесі життєвого циклу моделей машинного навчання поліпшувати їх якість. Це досягається за рахунок оновлення даних, підбору нових моделей, використання інструментів, котрі точніше опрацюють вхідні дані.

Особливістю процесу створення моделей машинного навчання, для класифікації граматичних помилок, є перетворення вихідного тексту у векторну форму. При цьому попередня обробка тексту впливає на продуктивність моделей (Siino et al., 2024), де вихідний текст може буди задано з використанням синтезатора або природньою мовою.

Особливістю обробки природньої мови є використання спеціалізованого обладнання. У (Rezaul, et al., 2024) запропоновано нормування вхідного тексту для синтезатора мовлення, де точність моделей XGBClassifier сягає 99,997%. При цьому запропоноване рішення не використовувалося для англійської мови.

Науковий доробок (Olayiwola et al., 2023) присвячений розробці автоматичної перевірки граматики для обробки текстів інструментарієм Natural Language Tool kit. Розроблені моделі сягають точності 86,67%, 88,89% для простих і складних речень відповідно, що є вагомим результатом. Запропоновані у роботах підходи є точними, де точність сягає понад 99,9%, але однією з принципових проблем лишається обмеження наборів вихідних даних, зокрема використання обмеженої кількості мов (Putra et al., 2023).

З іншого боку, глобальною проблемою розпізнавання людської мови є чіткість вимови, де при проблемах з мовленням складно зафіксувати й опрацювати дані. Проблематикою такого типу займалися у роботі (Lukic et al., 2024). Утім, використання моделей для класифікації хибних відповідей вивчалось не у повній мірі.

Ідеї дослідження (Lukic et al., 2024) ширше розкриваються у (Thaher et al., 2024), де пропонується процес удосконалення метаевристичного алгоритму пошуку за допомогою механізму структурованої сукупності. Ефективність отриманої моделі перевірено шляхом порівняльного аналізу із сімнадцятьма відомими підходами.

Існуючі дослідження демонструють процеси розробки моделей класифікації, котрі демонструють показники точності на рівні 90% і вище. Принциповими обмеженнями існуючих досліджень є формування вхідних даних у текстовій формі, що не є універсальним способом. Крім того, вихідні дані можуть бути й числовими як у роботі (Laktionov et al., 2023). Не у повній мірі здійсню-

ється розробка моделей класифікації граматичних помилок іноземної мови. У більшості випадків це викликає проблеми у людей з особливими можливостями. Тому актуалізується проблема розробки класифікатора граматичних помилок англійської мови, котрий дозволить підвищити ефективність набуття компетенцій стосовно англійської мови.

Мета дослідження полягає у підвищенні ефективності вивчення іноземної мови шляхом використання класифікатора граматичних помилок.

Виклад основного матеріалу. Методологія дослідження розробки класифікатора граматичних помилок іноземної мови. Відповідно до програми дослідження (грудень 2023 року – червень 2024 року) передбачалося вивчення процесу побудови класифікаційних моделей граматичних помилок іноземною мовою. Перший етап дослідження (листопад 2023 року – березень 2024 року) мав на меті розробку й експериментальну верифікацію моделей класифікації для з'ясування їх точності. Другий етап дослідження (квітень 2024 року – червень 2024 року) зорієнтований на пошук шляхів удосконалення моделей класифікації граматичних помилок для досягнення точності класифікатора 80% і більше.

Диференціювання граматичних помилок іноземної мови здійснено з використання відомого датасету Grammar Correction, що включає N=2018 записів (Grammar Correction). Датасет нараховує 36 різних типів граматичних помилок та має наступні змінні, зокрема тип помилки, неграматичне твердження, стандартна англійська.

Кількість елементів у типах граматичних помилок варіюється від 20 до 103. Перший етап дослідження (листопад 2023 року – березень 2024 року) передбачав вивчення наступних типів граматичних помилок Sentence Structure Errors, Verb Tense Errors, Subject-Verb Agreement, Article Usage, Spelling Mistakes, Preposition Usage. Кожен з цих типів нараховує 103, 100, 100, 100, 100, 95 записів відповідно. Умовно, вказані типи граматичних помилок віднесено до першого кластеру помилок, оскільки інші типи граматичних помилок нараховують 60 і менше записів – другий кластер. Використання всіх записів одночасно приводить до незбалансованих класів.

Відмінністю вказаного дослідження від існуючих є використання типів граматичних помилок у текстовій формі, що потребує відповідних перетворень у числовий формат. Процес фільтрації необхідного обсягу типів граматичних помилок здійснено за класичною методикою побудови моделей класифікації (Müller A. C., Guido S., 2018) мовою програмування Python й бібліотекою sklearn.

Перш за все виділено типи граматичних помилок Sentence Structure Errors, Verb Tense Errors, Subject-Verb Agreement, Article Usage, Spelling Mistakes, Preposition Usage, котрим присвоєно мітки класів 0, 1, 2, 3, 4, 5. Для виділення досліджуваної вибірки здійснено фільтрацію й перевірку на існування пропусків.

Для перетворення стовпців Ungrammatical Statement, Standard English у вектори використано метод CountVectorizer з бібліотеки sklearn.

Класифікація типів граматичних помилок у іноземній мові передбачала використання методів багатокласової класифікації Support Vector Classification, K Neighbors Classifier, Random Forest Classifier, де пошук гіперпараметрів здійснювався інструментом GridSearchCV. Розподіл даних на тренувальний і тестовий набори здійснювався у пропорції test_size=0.35 з перемішуванням, де shuffle=True.

Ефективність побудованих класифікаторів вивчалася методами точності (окремо для навчального й тестового наборів), матрицею плутанини, дисперсією й зміщенням.

Результати дослідження. Формально постановку завдання розробки класифікатора граматичних тестів можна описати як пошук функції (1):

$$f: X_i \rightarrow Y, \quad (1)$$

де X_i – досліджувані змінні щодо неграматичного твердження, стандартної англійської;
 Y – тип граматичної помилки.

Вихідним датасетом дослідження типів граматичних помилок у іноземній мові є Grammar Correction, що має наступну структуру, таблиця 1.

Відповідно до методології дослідження першочергово здійснено виявлення пропусків у рядках, котрі видалялися. Два пропуски даних двох рядків зафіксовані у типі граматичної помилки

Sentence Structure Errors, де були відсутні записи для Standard English. Тому досліджуваний датасет становив 595 записів типів граматичних помилок іноземної мови.

Векторизувавши стовпці Ungrammatical Statement, Standard English й присвоївши унікальні значення типу граматичної помилки дані підготовлено до використання у моделях машинного навчання, котрі першочергово вивчалися без налаштувань гіперпараметрів, таблиця 2.

Як видно з таблиці 2, всі досліджувані моделі мають ознаки перенавчання, про що свідчить різниця точності на навчальному й тестовому наборах. При цьому, точність моделі K Neighbors Classifier на тестовому наборі даних є низькою й становить 0,39, тому надалі розглядаємо лише моделі Support Vector Classification і Random Forest Classifier.

За результатами дослідження моделі Support Vector Classification за допомогою GridSearchCV найліпшими гіперпараметрами є {'C': 0.9, 'gamma': 0.1, 'kernel': 'rbf'}, що забезпечують точність на навчальному й тестовому наборах 0,59/0,66 відповідно. Для вказаної моделі це оптимальний результат, хоча спостерігається незначне перенавчання.

Як видно з таблиці 3, Support Vector Classification демонструє найліпші показники вірно класифікованих типів граматичних помилок для класів 2, 3, 4, що становить 0,8; 0,77; 0,63 відповідно. При цьому показники збалансованості сягають 0,8; 0,81; 0,72, що відповідає очікуванням.

Модель Random Forest Classifier демонструє найліпші гіперпараметри {'max_depth': 22, 'min_samples_leaf': 1, 'min_samples_split': 5, 'n_estimators': 17} при точності на навчальному/тестовому наборах даних 0,52/0,48 відповідно, що теж вказує на ознаки перенавчання. Проте це є найліпшим зафіксованим результатом для досліджуваного набору даних при дисперсії 2,054 й змі-

Таблиця 1

Вихідні дані дослідження граматичних помилок іноземної мови

Serial Number	Error Type	Ungrammatical Statement	Standard English
1	Verb Tense Errors	I goes to the store everyday.	I go to the store everyday.
2	Verb Tense Errors	They was playing soccer last night.	They were playing soccer last night.
...
597	Sentence Structure Errors	The company is celebrating it's 10th anniversary this year.	The company is celebrating its 10th anniversary this year.

Таблиця 2

Результати дослідження моделей класифікації граматичних помилок іноземної мови

№	Назва моделі класифікації	Точність навчального/тестового наборів даних
1	Support Vector Classification	1,0/0,55
2	K Neighbors Classifier	1,0/0,39
3	Random Forest Classifier	1,0/0,51

Таблиця 3

**Результати класифікації типів граматичних помилок в іноземній мові
за допомогою Support Vector Classification**

Досліджуваний тип граматичної помилки	Precision	Recall	F1-score	Support
0	0,56	0,48	0,51	21
1	0,52	0,6	0,56	20
2	0,8	0,8	0,8	20
3	0,77	0,85	0,81	20
4	0,63	0,85	0,72	20
5	0,7	0,37	0,48	19
Точність класифікатора 0,66				120

Таблиця 4

**Результати класифікації типів граматичних помилок в іноземній мові
за допомогою Random Forest Classifier**

Досліджуваний тип граматичної помилки	Precision	Recall	F1-score	Support
0	0,38	0,43	0,4	21
1	0,39	0,35	0,37	20
2	0,67	0,8	0,73	20
3	0,58	0,75	0,65	20
4	0,5	0,35	0,41	20
5	0,29	0,21	0,24	19
Точність класифікатора 0,48				120

щенні 2,664. Збільшення обсягу тестової вибірки породжує збільшення точності на навчальному наборі даних і зменшення на тестовому, таблиця 4.

Як видно з таблиці 4, Random Forest Classifier демонструє найліпші показники вірно класифікованих типів граматичних помилок для класів 2, 3, 4, що становить 0,67; 0,58; 0,5 відповідно. При цьому показники збалансованості сягають 0,73; 0,65; 0,41, що не у повній мірі відповідає очікуванням. Інші класи 0, 1, 5 продемонстрували значно нижчі результати класифікації, що пов'язано з низькою якістю вхідних даних.

Таким чином, за результатами діагностики моделей машинного навчання щодо класифікації типів граматичних помилок іноземної мови рекомендовано використовувати модель Support Vector Classification з гіперпараметрами {'C': 0.9, 'gamma': 0.1, 'kernel': 'rbf'}, котра продемонструвала точність 0,66. При цьому варто врахувати, що модель характеризується ознаками перенавчання.

З практичної точки зору вона може бути корисною для опанування азів англійської мови, зокрема при вивченні типу граматичних помилок Subject-

Verb Agreement, що відноситься до класу 2. Побудована модель також розглядається як основа для побудови точнішого класифікатора, за наявності нових даних типів граматичних помилок іноземної мови.

Висновки. Запропоновано педагогічний інструмент підвищення ефективності вивчення англійської мови. Завдання розробки класифікатора граматичних помилок іноземної мови вирішується шляхом використання ідей машинного навчання, зокрема задачі багатокласової класифікації.

Побудована модель класифікації Support Vector Classification з гіперпараметрами {'C': 0.9, 'gamma': 0.1, 'kernel': 'rbf'} демонструє точність класифікації на рівні 0,66. Вказана модель якісно класифікує граматичну помилку типу Subject-Verb Agreement на рівні точності 0,8. Враховуючи обмеження, модель запропоновано до використання для класифікації текстів на предмет аналізу граматичних помилок. З іншої сторони, життєвий цикл моделі передбачає оновлення типів граматичних помилок з метою збільшення обсягу набору даних.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bannò S., Matassoni M. Back to grammar: Using grammatical error correction to automatically assess L2 speaking proficiency. *Speech Communication*. 2023. P. 103025. URL: <https://doi.org/10.1016/j.specom.2023.103025> (date of access: 15.03.2024).
2. Li B. An improved method for extracting essay tangency features in intelligent scoring of English essays. *Intelligent Systems with Applications*. 2024. P. 200328. URL: <https://doi.org/10.1016/j.iswa.2024.200328> (date of access: 15.03.2024).
3. Liu G., Wang Y. Modeling EFL teachers' intention to integrate informal digital learning of English (IDLE) into the classroom using the theory of planned behavior. *System*. 2023. P. 103193. URL: <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103193> (date of access: 15.03.2024).

4. Wilson J., Palermo C., Wibowo A. Elementary English learners' engagement with automated feedback. *Learning and Instruction*. 2024. Vol. 91. P. 101890. URL: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101890> (date of access: 15.03.2024).
5. Practical principles of integrating artificial intelligence into the technology of regional security predicting / O. Shefer et al. *Advanced Information Systems*. 2024. Vol. 8, no. 1. P. 86–93. URL: <https://doi.org/10.20998/2522-9052.2024.1.11> (date of access: 15.03.2024).
6. O'Shaughnessy D. Understanding Automatic Speech Recognition. *Computer Speech & Language*. 2023. P. 101538. URL: <https://doi.org/10.1016/j.csl.2023.101538> (date of access: 15.03.2024).
7. Sino M., Tinnirello I., La Cascia M. Is text preprocessing still worth the time? A comparative survey on the influence of popular preprocessing methods on Transformers and traditional classifiers. *Information Systems*. 2024. Vol. 121. P. 102342. URL: <https://doi.org/10.1016/j.is.2023.102342> (date of access: 15.03.2024).
8. Rezaul Islam M., Ahmad A., Shahidur Rahman M. Bangla Text Normalization for Text-to-speech Synthesizer Using Machine Learning Algorithms. *Journal of King Saud University – Computer and Information Sciences*. 2023. P. 101807. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jksuci.2023.101807> (date of access: 15.03.2024).
9. Olayiwola A., Olayiwola D., Oyedeji A. Development of an Automatic Grammar Checker for Yorùbá Word Processing using Government and Binding Theory. *Expert Systems with Applications*. 2023. P. 121351. URL: <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2023.121351> (date of access: 15.03.2024).
10. Putra I. M. S., Siahaan D., Saikhu A. Recognizing textual entailment: A review of resources, approaches, applications, and challenges. *ICT Express*. 2023. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ict.2023.08.012> (date of access: 15.03.2024).
11. Discriminating nonfluent/agrammatic and logopenic PPA variants with automatically extracted morphosyntactic measures from connected speech / S. Lukic et al. *Cortex*. 2024. URL: <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2023.12.013> (date of access: 15.03.2024).
12. Enhanced variants of crow search algorithm boosted with cooperative based island model for global optimization / T. Thaher et al. *Expert Systems with Applications*. 2023. P. 121712. URL: <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2023.121712> (date of access: 15.03.2024).
13. Investigation of combined ensemble methods for diagnostics of the quality of interaction of human-machine systems / O. Laktionov et al. *Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universytetu*. 2023. No. 4. P. 138–143. URL: <https://doi.org/10.33271/nvngu/2023-4/138>
14. Grammar Correction. *Kaggle: Your Machine Learning and Data Science Community*. URL: <https://www.kaggle.com/datasets/satishgunjal/grammar-correction/data> (date of access: 15.03.2024).
15. Müller A. C., Guido S. Introduction to Machine Learning with Python: A Guide for Data Scientists. O'Reilly Media, Incorporated, 2018.

REFERENCES

1. Bannò S., Matassoni M. (2023) Back to grammar: Using grammatical error correction to automatically assess L2 speaking proficiency. *Speech Communication*. URL: <https://doi.org/10.1016/j.specom.2023.103025> (date of access: 15.03.2024).
2. Li B. (2024) An improved method for extracting essay tangency features in intelligent scoring of English essays. *Intelligent Systems with Applications*. URL: <https://doi.org/10.1016/j.iswa.2024.200328> (date of access: 15.03.2024).
3. Liu G., Wang Y. (2023) Modeling EFL teachers' intention to integrate informal digital learning of English (IDLE) into the classroom using the theory of planned behavior. *System*. URL: <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103193> (date of access: 15.03.2024).
4. Wilson J., Palermo C., Wibowo A. (2024) Elementary English learners' engagement with automated feedback. *Learning and Instruction*, vol. 91. URL: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101890> (date of access: 15.03.2024).
5. Practical principles of integrating artificial intelligence into the technology of regional security predicting / O. Shefer et al. (2024) *Advanced Information Systems*, vol. 8, no. 1. 86–93. URL: <https://doi.org/10.20998/2522-9052.2024.1.11> (date of access: 15.03.2024).
6. O'Shaughnessy D. (2023) Understanding Automatic Speech Recognition. *Computer Speech & Language*. URL: <https://doi.org/10.1016/j.csl.2023.101538> (date of access: 15.03.2024).
7. Siino M., Tinnirello I., La Cascia M. (2024) Is text preprocessing still worth the time? A comparative survey on the influence of popular preprocessing methods on Transformers and traditional classifiers. *Information Systems*, vol. 121. URL: <https://doi.org/10.1016/j.is.2023.102342> (date of access: 15.03.2024).
8. Rezaul Islam M., Ahmad A., Shahidur Rahman M. (2023) Bangla Text Normalization for Text-to-speech Synthesizer Using Machine Learning Algorithms. *Journal of King Saud University – Computer and Information Sciences*. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jksuci.2023.101807> (date of access: 15.03.2024).
9. Olayiwola A., Olayiwola D., Oyedeji A. (2023) Development of an Automatic Grammar Checker for Yorùbá Word Processing using Government and Binding Theory. *Expert Systems with Applications*. URL: <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2023.121351> (date of access: 15.03.2024).
10. Putra I. M. S., Siahaan D., Saikhu A. (2023) Recognizing textual entailment: A review of resources, approaches, applications, and challenges. *ICT Express*. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ict.2023.08.012> (date of access: 15.03.2024).
11. Discriminating nonfluent/agrammatic and logopenic PPA variants with automatically extracted morphosyntactic measures from connected speech / S. Lukic et al. (2024) *Cortex*. URL: <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2023.12.013> (date of access: 15.03.2024).
12. Enhanced variants of crow search algorithm boosted with cooperative based island model for global optimization / T. Thaher et al. (2023) *Expert Systems with Applications*. URL: <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2023.121712> (date of access: 15.03.2024).
13. Investigation of combined ensemble methods for diagnostics of the quality of interaction of human-machine systems / O. Laktionov et al. (2023) *Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universytetu*, 4. 138–143. URL: <https://doi.org/10.33271/nvngu/2023-4/138>
14. Grammar Correction. *Kaggle: Your Machine Learning and Data Science Community*. URL: <https://www.kaggle.com/datasets/satishgunjal/grammar-correction/data> (date of access: 15.03.2024).
15. Müller A. C., Guido S. (2018) Introduction to Machine Learning with Python: A Guide for Data Scientists. O'Reilly Media, Incorporated.

УДК 37.091.313

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/76-3-16>

Тетяна ЛЕЩЕНКО,
orcid.org/0000-0003-4682-3734
кандидат філологічних наук, доцент,
завідувачка кафедри українознавства та гуманітарної підготовки
Полтавського державного медичного університету
(Полтава, Україна) tetyana.57@ukr.net

Олена ШЕВЧЕНКО,
orcid.org/0000-0002-5829-2048
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри українознавства та гуманітарної підготовки
Полтавського державного медичного університету
(Полтава, Україна) shevchenko.36028@gmail.com

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

У статті акцентовано на доцільності застосування інтерактивних технологій навчання в освітній галузі. Нова якість навчання і викладання в цілому стала абсолютним пріоритетом освіти. Авторки розглядають шляхи застосування інтерактивних технологій у процесі викладання української мови як іноземної. Підкреслено вплив технологій на освіту, в основі якої лежить мультимедійна екранна комунікація. Розкрито зміст поняття «інтерактивні технології», проаналізовано суть інтерактивного навчання, висвітлено особливості впровадження елементів інтерактивних технологій як ефективного доповнення традиційного аудиторного здобуття знань. Завдяки цим технологіям студенти зможуть легко отримати реальний досвід і глибше засвоїти навчальний матеріал, вчитися практикою, а не пасивно читаючи. Авторки переконливо доводять, що викладач має використовувати методи, які заохочують до навчання відкриття, евристичні й дослідницькі методи. Динамічні та комунікативні методи навчання, які також називаються інтерактивними, є основними елементами мотивації навчання, щоб здобувачі освіти розвивали критичну позицію щодо змісту викладання. Студенти використовують особисті й соціальні здібності, щоб співпрацювати з іншими в навчальній діяльності, оцінювати власні сили та здібності своїх однолітків і розвивати низку навичок міжособистісного спілкування, таких як спілкування, переговори, робота в команді, лідерство й оцінка різноманітних точок зору. Використовуючи інтерактивні техніки і стратегії, здобувачі ширше залучаються до навчання, зберігають більше інформації. Звісно, це залежить насамперед не від технології, а від викладача, від його методики і стилю викладання.

Ключові слова: педагогічна інноватика, технологія, інтерактивні технології навчання, іноземний здобувач освіти, українська мова як іноземна, комунікація.

Tetiana LESHCHENKO,
orcid.org/0000-0003-4682-3734
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Ukrainian Studies and Humanitarian Training
Poltava State Medical University
(Poltava, Ukraine) tetyana.57@ukr.net

Olena SHEVCHENKO,
orcid.org/0000-0002-5829-2048
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Studies and Humanitarian Training
Poltava State Medical University
(Poltava, Ukraine) shevchenko.36028@gmail.com

INTERACTIVE TECHNOLOGIES FOR TEACHING THE UKRAINIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE IN A HIGHER MEDICAL EDUCATION INSTITUTION

The article focuses on the expediency of using interactive learning technologies in the educational field. The new quality of learning and teaching in general is an absolute priority of education. The authors consider ways of using interactive

technologies in the course of teaching Ukrainian as a foreign language. The influence of technologies on education, which is based on multimedia screen communication, is emphasized. The meaning of the concept of “interactive technologies” is revealed, the essence of interactive learning is analyzed, the peculiarities of the implementation of elements of interactive technologies as an effective addition to the traditional auditory acquisition of knowledge are highlighted. Thanks to these technologies, students will be able to easily gain real experience and learn the educational material more deeply, learning by doing rather than passively reading. The authors convincingly prove that the teacher should use methods that encourage discovery learning, heuristic and research methods. Dynamic and communicative learning methods, also called interactive learning methods, are the main elements of motivating learning so that learners develop a critical attitude towards the content of teaching. Students use personal and social skills to collaborate with others in learning activities, assess their own strengths and the abilities of their peers, and develop a range of interpersonal skills such as communication, negotiation, teamwork, leadership and the appreciation of diverse perspectives. By using interactive techniques and strategies, learners become more engaged in learning; store more information. Of course, it depends primarily not on the technology, but on the teacher, on his teaching methods and style.

Key words: pedagogical innovation, technology, interactive learning technologies, foreign student of education, Ukrainian language as a foreign language, communication.

Вступ. Сучасний світ стрімко змінюється. Сучасна Україна – суспільство, у пріоритеті якого перебуває розвиток різних галузей життя, і це – об’єктивна реальність, що визначається державною політикою, у тому числі в освіті різних рівнів. Новий час визначає нові цілі освіти. Лідерські позиції належать тим людям, організаціям і країнам, які володіють найсучаснішою інформацією, уміють її одержувати й ефективно використовувати (Сисоєва, 2011: 12). Модернізація освіти стала одним зі стратегічних напрямів державної політики. Уваги потребують усі ланки національної системи освіти.

Виникає нагальна необхідність не тільки внести зміни до змісту предметів, що вивчаються, а й вибрати оптимальні методи і форми організації навчального процесу; змінюються тенденції в освіті, яка стає відкритою, інноваційною, інтерактивною; відбувається величезний ривок у розвитку технічних засобів.

Сучасна система освіти покликана сформувати в майбутнього випускника, незалежно від сфери його діяльності та профілю навчання, навички і здатності до критичного мислення, комунікативної рефлексії, самоорганізації, самовдосконалення, володіння ефективними методами й засобами отримання інформації. Отже, виникає необхідність у вдосконаленні методів навчання. Інтерактивні методи навчання мають допомогти підвищити якість викладання предметів, урізноманітнити процес навчання, сприяти розвитку мотивації до вивчення предмета, критичного й рефлексивного мислення, дослідницьких навичок. Вони допоможуть здобувачам освіти використовувати особисті й соціальні навички, щоб співпрацювати з іншими в навчальній діяльності, оцінювати власні сили та здібності й розвивати низку навичок міжособистісного спілкування, таких як комунікація, переговори, робота в команді, лідерство й оцінка різноманітних точок зору.

Центральним компонентом у соціальному аспекті освіти стає інтерактивність. Без інтерактивності навчання може стати таким, що «відбувається в контексті догматичної правди, проведення контролю знань, отримання оцінки і перевірки підсумкової валідності знань» (Аскер і Мак-Кейн). Ми підтримуємо думку Сисоєвої С., що первинною метою будь-якого освітнього процесу має бути інтерактивність. Вона мусить виступати зворотним зв’язком між здобувачем освіти і викладачем, сприятиме розвитку і покращенню освіти.

Отже, необхідно активно впроваджувати в освітній процес заняття із застосуванням інтерактивних технологій, а у вищій освіті це має стати одним із провідних еволюційних напрямів задля вдосконалення професійної освіти (Лещенко, Шевченко, 2023: 38). Адаже з упровадженням інтерактивних технологій забезпечуються комунікаційні зв’язки здобувачів освіти з викладачами, утверджуються партнерські стосунки, посилюються мотивація і впевненість здобувача, покращується засвоєння матеріалу, а також цікавішим стає вивчення мови, зокрема української мови як іноземної. Застосування інтерактивних технологій помітно покращує успішність здобувачів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему використання інтерактивних технологій у навчальному процесі певною мірою висвітлено в наукових доробках вітчизняних учених. А. Нікуліна, Ю. Максименко, Г. Матвеев, С. Засланська, О. Пометун, С. Сисоєва, Н. Лалак, Т. Шеховцева розглядають інноваційні педагогічні технології навчання професії. Питанню інтерактивних технологій навчання дорослих присвячено монографію С. Сисоєвої. Імерсивні технології в мовній освіті досліджують Т. Лещенко, М. Жовнір, В. Юфименко, О. Шевченко та ін. Технології навчання української мови як іноземної засобами імерсивних навчальних програм досліджують Т. Лещенко, О. Шевченко. Доцільність

упровадження й переваги застосування технології едьютейнменту в навчальному процесі медичного навчального закладу розкрито в працях М. Жовнір, Т. Лещенко. С. Литвинова досліджує технології навчання учнів у хмаро орієнтованому навчальному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Т. Сердюк, І. Луцик вивчають інтерактивні технології та дидактичні умови навчання суспільних дисциплін. Різні аспекти інтерактивних стратегій навчання розробляють зарубіжні вчені Abdul Paliwala, Elizabeth Green, Carol C. Kuhlthau, Christine Greenhow, Margaret Butler, Paul Maharg, Janet Macdonald, Robin Mason, Sara Dexter та ін.

Науковцями проаналізовано поняття *інтерактивні технології*, цифровізаційні тенденції, описано особливості практичного втілення надсучасних інтерактивних технологій у освітній галузі. Низка зарубіжних науковців присвятили свої доробки можливостям і проблемам застосування інноваційних інтерактивних технологій навчання в умовах освітнього середовища: Linda B. Nilson, Angelo Thomas A., Cross K. Patricia, Jason H., Westber G. J., Murray H.G. Питаннями моделювання навколишнього середовища для проектування платформи інтерактивних технологій займалися Eric Klopfer, Kurt Squire (Klopfer, Squire, 2007: 209). У працях Lee K. (Lee, 2012: 14) розкрито аспекти використання віртуальних технологій під час навчання учнів. Оптимальне використання навчальних презентацій у своїй роботі описують Jason H. і Westber G. J. Розвиток комунікативного аспекту за використання інтерактивних технологій розглядають Yun Zhu, Hui Ye, Shukun Tang (Stern, 1983: 310). Senthamarai S. у своїй праці переконливо доводить, що викладач має використовувати методи, які заохочують до навчання і відкриття (Senthamarai, 2018: 310). Крім того, Jensen L. і Konradseni F. пропонують додаткову перспективу щодо позитивного впливу застосування інтерактивних технологій на результати навчання (Jensen, Konradsen, 2018: 1515).

Stern H. зазначає, що нині пріоритетними ресурсами для ефективного навчання стали інтернет-ресурси, які відповідають вимогам часу, сприяють оперативному впровадженню в практику викладання останніх наукових досягнень і методичних розробок (Stern, 1983). Нині в мережі «Інтернет» є чимало продуктивних засобів, сервісів, технологій, за допомогою яких здобувачі освіти й викладачі мають змогу змістовно спілкуватися, обговорювати важливі проблеми, створювати інтелектуальні продукти, обмінюватися досвідом та інформацією, ефективно навчатися тощо. Помітно, що методологічна база сучасних

інтерактивних стратегій навчання перебуває на стадії активного виформовування. Незважаючи на значну кількість досліджень цього питання, ще повною мірою не розкрито всі проблеми використання інтерактивних технологій у освітньому процесі. Поняттєві сфери інтерактивних форм навчання загалом потребують деталізації й доопрацювання. Для розроблення методики застосування інтерактивних технологій при вивченні конкретних дисциплін необхідні додаткові дослідження.

Мета статті полягає у з'ясуванні суті інтерактивних технологій навчання і в обґрунтуванні можливостей їх використання під час вивчення української мови як іноземної. Об'єктом дослідження стали інтерактивні технології, які застосовуються викладачем для підвищення ефективності та якості процесу викладання. Для досягнення окресленої мети вважаємо за потрібне виконати низку завдань: проаналізувати сутність поняття «інтерактивні технології»; виявити ставлення викладачів до впровадження інтерактивних технологій у освітній процес; розкрити можливості застосування інтерактивних технологій під час вивчення української мови як іноземної; визначити перспективи й цілі майбутніх досліджень.

Методи дослідження. У процесі дослідження було застосовано методи аналізу методичної й педагогічної літератури; узагальнено здобутки вітчизняного й зарубіжного досвіду щодо використання інтерактивних технологій у освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У наш час сучасна система освіти покликана сформувати в майбутнього випускника навички і здатності до критичного мислення, комунікативної рефлексії, самоорганізації, самовдосконалення, володіння ефективними методами й засобами отримання інформації. Поява інформаційно-комунікаційних технологій не може не впливати на зміну стратегії підготовки майбутніх фахівців.

Із розвитком інтернету й цифрових технологій триває провідний напрям інтенсифікації й оптимізації навчального процесу, який формує вміння самостійної пізнавальної діяльності здобувачів із використанням новітніх інформаційних технологій і цифрових інформаційних систем. Цифрове середовище дозволяє викладачам і здобувачам освіти користуватися електронними освітніми ресурсами, розширюючи можливості поліпшення процесу викладання і навчання.

Постає необхідність проведення змін у організації навчального процесу на основі введення сучасних інтерактивних технологій у систему

навчальної, виховної та методичної діяльності. Оскільки обсяг інформаційних потоків постійно збільшується, завданням викладача стає навчити здобувачів освіти орієнтуватися в хаотичному потоці інформації, організувати процес самостійного пошуку й аналізу необхідної інформації, а також застосування здобутих знань у розв'язанні навчальних, практичних і професійних проблем.

Аналіз сучасних тенденцій у викладанні української мови як іноземної показав, що вони пов'язані радикальною зміною методичної парадигми, із технічним і технологічним оновленням процесу навчання. Ми переконані, що варто застосовувати інтерактивні технології для адаптації освіти до складних процесів, моделей і теорій, а здобувачі освіти мають уміти оперувати об'ємними потоками й способами представлення інформації (Лещенко, Шевченко, 2023: 40).

У закладах вищої освіти найбільш активно інтерактивні технології навчання впроваджуються в інформативну, технічну і медичну сфери знань. Важливо, що застосовувати інтерактивні технології навчання також можна в методиці викладання мови, зокрема української мови як іноземної. Потреба зробити процес навчання цікавим спонукає викладачів шукати найефективніші, доступніші методи, прийоми, способи, а також інноваційні шляхи й засоби навчання, спрямовані на досягнення максимально можливого порозуміння в багатомовному світі. Сучасні вчені пропонують інновації в навчанні української мови як іноземної, шукають нові методи і технології, які можуть підвищувати ефективність занять і зацікавленість здобувачів освіти навчанням. Інноваційні технології, за визначенням, – це набір методів, засобів і заходів, які забезпечують інноваційну діяльність. Упровадження інтерактивних форм навчання української мови як іноземної дозволяє інтенсифікувати навчальний процес. У результаті засвоєння навчального матеріалу відбувається набагато швидше, ніж за використання традиційних методів викладання. У здобувачів освіти формуються мовні навички, достатні й необхідні для спілкування в різних комунікативних ситуаціях. Здобувачі освіти отримують можливість самостійно керувати процесом навчання, ініціювати нові ідеї, здобувати знання.

У нашому дослідженні ми підтримуємо ідею вмотивованого й раціонального використання інноваційних технологій навчання, що сприяє продуктивній інтенсифікації навчального процесу, підвищує його ефективність.

Інтерактивні технології навчання дістали свою назву від поняття “inter” – “взаємний”, “act” – діяти.

“Інтерактивний” – означає сприяти, взаємодіяти чи перебувати в режимі бесіди, діалогу з будь-чим (комп'ютером) чи з будь-ким (людиною). Отже, інтерактивне навчання – це, перш за все, діалогове навчання, у процесі якого відбувається взаємодія викладача і здобувача. Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх здобувачів освіти. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де здобувач і викладач стають рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Педагог виступає в ролі організатора процесу навчання, лідера групи. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем. Воно ефективно сприяє формуванню цінностей, навичок і вмінь, створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером студентського колективу (Інтерактивні технології навчання 2002: 7).

Сучасні викладачі мають завжди зберігати відкритість щодо того, як найкраще зацікавити здобувачів освіти навчанням, а це означає застосовувати різні інтерактивні стилі викладання в аудиторії. Інтерактивні стилі викладання розроблені навколо простого принципу: без практичного застосування здобувачі часто не можуть зрозуміти глибину навчального матеріалу. Інтерактивне викладання також корисне для викладачів кількома способами, зокрема, викладачеві легше оцінювати, наскільки добре здобувачі опановують певний предметний матеріал; застосування інтерактивних методів навчання передбачає двостороннє спілкування, що дозволяє викладачу швидко вносити зміни в процеси й підходи викладання; інтерактивне навчання покращує процес навчання; розвіює пасивність здобувачів, а коли більше студентів залучено, викладач також отримає набагато більше професійного задоволення.

Отже, перевагами використання інтерактивних технологій у процесі викладання вважаємо такі:

- швидший розвиток комунікаційних навичок порівняно зі звичайними методами викладання;
- упровадження в процес навчання серед здобувачів методу «проб і помилок»;
- забезпечення широкої різноманітності методів вивчення мови;
- розвиток інтересу до процесу вивчення мови;
- стимулювання самоосвіти;
- забезпечення якісного викладання, а також допомога в подоланні мовних бар'єрів;

– економія часу, швидке й перманентне навчання.

Очевидно, що інноваційні й освітні процеси невіддільні один від одного. Сучасна система освіти спрямована на максимальне використання інноваційних технічних засобів, аби зробити процес навчання найефективнішим. Особливо цей процес є важливим для викладання української мови як іноземної. Технологічні засоби насамперед стають опорою для самого викладача.

Основний акцент у контексті розглянутої проблеми ставимо на низку принципів інтерактивного навчання: активності (необхідно долучати всіх здобувачів освіти до активного спілкування, обговорення й виконання завдань), зворотного зв'язку (намагайтеся заохочувати до обговорення висловлених аргументів чи заперечень), експерименту (постійно спонукайте здобувачів шукати нові шляхи виконання поставлених завдань), довіри (змінюйте стереотип суворого викладача і пасивного здобувача), рівності поглядів (висловлюйте свою думку нарівні з іншими, а не нав'язуйте власну позицію).

Серед інноваційних технологій у освітньому процесі виділяють:

- інформаційні технології (технології, що базуються на використанні комп'ютерів, навчальних і контролюючих комп'ютерних програмах);
- інтернет-ресурси;
- інформаційні методи викладання;
- дистанційне навчання;
- ігрові технології навчання та ін.

Учені намагаються створити класифікацію інтерактивних методів навчання. Так, науковці Пометун О. і Пироженко Л. розподіляють інтерактивні технології за формами навчання. Ми погоджуємося з їхньою думкою і підтримуємо розподіл інтерактивних технологій на чотири групи, залежно від мети заняття й форм організації навчальної діяльності здобувачів освіти (Пометун, 2004: 27):

- інтерактивні технології кооперативного навчання (робота в парах, трійках, «карусель», робота в малих групах, акваріум тощо);
- інтерактивні технології колективно-групового навчання (мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, «ажурна пилка» та ін.);
- технології ситуативного моделювання (імітаційні ігри, рольова гра, драматизація та ін.);
- технології опрацювання дискусійних питань (метод ПРЕС, займи позицію, кейс-метод, дискусія тощо).

У процесі впровадження інновацій, а також використання нових технологій важливу роль віді-

грає особистість самого викладача. Щоб отримати максимальний ефект від використання нових технологій у процесі викладання української мови як іноземної, викладач має пам'ятати про те, що технологічні засоби – це лише доповнення до заняття, вони не можуть повністю замінити його. В умовах різноманітності інновацій і технологій у процесі освіти важливим елементом є їх ретельний відбір та оцінка, оскільки застосування всіх інноваційних технологічних засобів у процесі викладання української мови як іноземної недоцільне й неможливе. Тільки після ретельного розгляду переваг і недоліків застосування певних технологічних засобів вони можуть бути застосовані в процесі викладання української мови як іноземної, зокрема викладач мусить дотримуватися таких критеріїв:

- стратегія викладання має відповідати рівню знань здобувачів освіти;
- транслявання матеріалу має бути чітким і точним;
- автентичні матеріали мають бути читабельними й відповідати достатньому для розуміння рівню складності для здобувачів освіти;
- технологічні засоби мають виконувати винятково освітні функції (мотивація, надання інформації), але не бути відволікаючим елементом від освітнього процесу;
- автентичні матеріали мають бути актуальними й цікавими для здобувачів.

У процесі викладання української мови як іноземної ми намагаємося заохочувати участь здобувачів освіти в навчанні; ставимо запитання, які стимулюють відповідь, обговорення і збагачують практичний досвід; використовуємо навчальні посібники, які формують особисті відповіді й привертають/утримують увагу здобувача; створюємо середовище робочої групи; співпрацюємо разом зі здобувачем.

Як відомо, головне завдання викладання української мови як іноземної – це розвиток чотирьох основних навичок: аудіювання, читання, комунікації, письма. Розглянемо окремо роль кожної навички і технології, які можуть бути застосовані для їх розвитку і вдосконалення.

1. Аудіювання (прослуховування автентичного тексту). Аудіювання визначається як процес визначення й розуміння мови носія мови. Цей процес охоплює розуміння акценту мовця або його вимови, граматичних конструкцій, лексики й розуміння загального змісту тексту (Kumar, 1995: 49). Можливе застосування технологій використання комп'ютерів; теле- і радіомовлення (перегляд телевізійних програм і прослуховування радіо країни мови, яку вивчають).

2. Читання. Читання – процес розуміння письмового тексту. Ця навичка залежить від словникового запасу і загальних знань здобувача освіти (Kumar, 1995: 49). У процесі читання українських текстів здобувач може збільшити свій словниковий запас, а також отримати нову інформацію, ідеї, які допоможуть значно розширити загальний інтелект і знання. Розвитку навичок читання допоможуть такі технології: використання комп'ютерних програм для читання українських текстів; мультимедійних технологій; інтернет-ресурсів; електронних словників.

3. Навичка розмовної мови. Спілкування може мати місце лише у випадку, коли учасники комунікаційного процесу розуміють одне одного. До інноваційних технологій, які сприяють формуванню розмовної мови, належать такі: інтернет-чат із носіями мови; використання програм для записування й відтворення голосу; проведення скуре-конференцій із носіями мови та ін.

4. Письмо. Процес написання тексту може бути дуже складним для здобувачів, які вивчають українську мову як іноземну, оскільки вони мусять виконувати такі завдання, як створення ідей, досконале використання граматики й лексики. Серед технічних засобів покращення навичок письма продуктивними вважаємо використання комп'ютерів; написання електронних листів; текстовий інтернет-чат.

У викладанні української мови як іноземної в медичному закладі вищої освіти використовуємо такі ресурси: для створення колективних презентацій (презентації Google (<https://www.google.com/intl/uk/slides/about/>), Emaze (<https://www.emaze.com/>), Sway (<https://sway.com/>), Piktochart (<https://piktochart.com/>), Canva (<https://www.canva.com/>)); віртуальні дошки оголошення й інтерактивні дошки (Classroomscreen, Ziteboard, MIRO, Awwapp, Whiteboard Fox); системи керування навчання (Google Classroom, MS Teams, Zoom, Blackboard LMS, Canvas LMS, Docebo); послуги зберігання файлів (Googledrive, OneDrive, Dropbox, iCloud Drive). Можна користуватися мережевими підручниками, словниками, тобто комплексом мультимедійних технологій, які дозволяють і колективно працювати в аудиторії, і самостійно вивчати мовний матеріал. Як приклад можна згадати сайт MOVA Лінгвістичний портал (<http://www.mova.info/page2.aspx?11=58>), де представлено навчальні посібники для різних рівнів, наймилозвучніше слово української мови, морфемно-словотвірна база української мови, морфемний сегментатор українського тексту, пізнавальні лінгвістичні ігри online.

Стисло охарактеризуємо інтерактивні ігри і вправи, які, з нашого досвіду, мають найширший попит серед здобувачів. Ці ігри сприяють задоволенню потреб здобувачів освіти вищої медичної освіти у спілкуванні й висловленні своїх думок.

Мікрофон. Здобувачі освіти разом із викладачем утворюють коло. Передаючи одне одному імітований мікрофон, висловлюють свої думки на задану тему – запропоновані до розгляду питання чи проблеми.

Дебати. Здобувачі освіти разом із викладачем утворюють коло та, передаючи один одному імітований мікрофон, висловлюють свої думки на задану тему – запропоновані до обговорення питання чи проблеми.

Висловлювання обговорюються: здобувачі ставлять одне одному запитання, відповідають на них, шукаючи спосіб розв'язання проблеми.

Робота в парах. Здобувачі утворюють робочі пари й виконують запропоноване завдання.

Снігова куля. Здобувачі об'єднуються в невеликі групи й обговорюють проблемне питання, ситуацію або виконують спільне завдання, домовившись про чітку послідовність дій кожного члена групи.

Синтез думок. Здобувачі об'єднуються в невеликі групи, виконують певне завдання і передають його в іншу групу, учасники якої доопрацьовують виконане завдання.

Мозковий штурм. Інтерактивний мозковий штурм зазвичай проводимо на групових заняттях. Процес корисний для генерування творчих думок та ідей. Мозковий штурм допомагає здобувачам навчитися працювати разом.

Продуктивною інтерактивною формою навчання української мови як іноземної в медичному ЗВО вважаємо складання кластерів як групи слів, об'єднаних спільністю теми. Зазвичай головне слово й залежні співвідносяться як родовидові поняття. Наприклад, меблі – це стіл, тумбочка, шафа, ліжка, крісло і т. д. На заняттях з української мови як іноземної слід використовувати складання кластерів, щоб полегшити процес запам'ятовування лексичних одиниць. Цей метод дозволяє групувати предмети або ознаки на логічній основі.

Рольові ігри також вважаємо доцільною інтерактивною формою навчання української мови як іноземної в медичному ЗВО. Вони допомагають розвивати пізнавальну сферу здобувачів: образне мислення, пам'ять, сприйняття дійсності. Крім того, рольові ігри виконують і культурологічну функцію. Завдяки їм у здобувачів формуються норми поведінки в громадських місцях. Здобувачі

отримують знання про український мовний етикет, про роль вербальних і невербальних засобів у процесі спілкування.

Розгадування професійно орієнтованих кросвордів як одну з інтерактивних форм навчання української мови як іноземної в закладі вищої медичної освіти використовуємо для закріплення навчального матеріалу. Це допомагає перевірити знання правопису українських слів, а також уміння співвідносити загальнонавчальну лексику з професійними еквівалентами. Використання цієї форми роботи на практиці викладання української мови як іноземної стимулює розумову діяльність здобувачів вищої медичної освіти, розвиває мову.

Організацію віртуальних екскурсій музеями й мистецькими галереями, знаковими історичними й культурними місцями України і Полтавщини вважаємо високопродуктивним варіантом забезпечення зацікавленості українською мовою як іноземною. Застосувавши віртуальну екскурсію, здобувачів освіти можна «перемістити» безпосередньо в той світ, який наразі їм необхідно вивчити. Процес засвоєння нових знань стає більш зосередженим, цілеспрямованим і, відповідно, захопливим, що дозволяє здобувачам освіти в змодельованій обстановці якісніше засвоїти навчальний матеріал.

Серед інноваційних технологій, які можна використовувати під час вивчення української мови як іноземної, виокремимо поєднання імерсії й мовних кейсів. Як відомо, кейси дають можливість успішно використовувати «події, які реально відбулися в тій чи іншій сфері діяльності та описані авторами, щоб спровокувати дискусію в навчальній аудиторії» (Лещенко, Шевченко, Жовнір, 2022: 5).

Нами було проведено опитування здобувачів освіти Полтавського державного медичного університету, які вивчають українську мову як іноземну (початковий рівень) за темою «Використання інтерактивних технологій у навчальному процесі». В опитуванні взяли участь 45 здобувачів. На важливості й актуальності застосування інтерактивних технологій наголошують 100% респондентів. Уважають, що інтерактивні ігри

сприяють швидшому опануванню матеріалом 78% здобувачів, а 22% здобувачів утрималися від відповіді. Найкраще здобувачі володіють такими методами як «мікрофон», робота в парах, робота в малих групах, розігрування ситуації за ролями, а певні проблеми виникають під час використання case-методу, метод-ПРЕС та ін. Загалом, здобувачі освіти ставляться позитивно до тенденцій упровадження інтерактивних технологій у освітній процес. Адже використання зображень, схем, анімацій сприяє активізації творчого потенціалу, розвиває критичне мислення й мотивує до активної освітньої діяльності.

Висновки і перспективи розвідок. Проаналізовані нами аспекти використання інноваційних технологій у процесі викладання української мови як іноземної в закладі вищої медичної освіти дають нам можливість стверджувати, що інноваційні технології стали невід'ємною частиною процесу викладання й вивчення мови. Вони допомагають за стисліший проміжок часу освоїти потрібні навички для оволодіння українською мовою. Ураховуючи всю важливість інноваційних технологій, слід зазначити, що центральне місце в процесі викладання займає особистість викладача, який обирає, оцінює й упроваджує нові технології. Інтерактивні технології допомагають викладачеві вирішити велику кількість технічних питань, зробити заняття цікавішим, але технології не можуть замінити викладача повністю. Насамкінець зазначимо, що інтерактивні форми навчання достатньо затребувані в практиці викладання української мови як іноземної в медичному ЗВО, оскільки допомагають зробити навчальний процес не лише пізнавальним, професійно орієнтованим, а й захоплюючим. Їх використання полегшує сприйняття і значно спрощує засвоєння навчального матеріалу. Інтерактивні форми навчання сприяють залученню всіх, хто навчається, у спільну діяльність і формуванню вміння працювати в команді. Перспективним аспектом упровадження інтерактивних технологій у навчальний процес може стати аналіз інших інноваційних тенденцій у процесі викладання української мови як іноземної в закладі вищої медичної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боса В. П. Використання імерсивних методів навчання та кейс-методу в професійній підготовці філологів. *Інноваційна педагогіка*, 2020. Т. 1. Вип. 29. С. 43–47.
2. Браткова О. І. Особливості застосування інтерактивних технологій у фаховій іншомовній підготовці майбутніх юристів. *Освітологічний дискус*. 2016. № 1 (13). С. 9–17.
3. Інноваційні педагогічні технології навчання професії [Нікуліна А.С., Максименко Ю.Б., Матвеев Г.П., Засланська С.А. та ін.]; Донецьк: Донецький інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників, 2005. 385 с.
4. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посіб. авт. уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. К.: АПН, 2002. 135 с.

5. Козир М. В. Застосування технологій інтерактивного навчання в освітньому процесі закладів вищої освіти. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 2021. С. 39–45.
6. Лалак Н. В. Інтерактивна модель навчання студентів: проблеми та перспективи. Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2011. Вип. 20. С. 69–70.
7. Лещенко Т. О., Жовнір М. М., Юфименко В. Г. Імерсивні технології в мовній освіті: від теорії до практичного впровадження. Інноваційна педагогіка. 2022. Вип. 54, т. 2. С. 13–17.
8. Лещенко Т. О., Шевченко О. М. Технологія навчання української мови як іноземної засобами імерсивних навчальних програм. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Випуск 92. Том 2. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2023. С. 38–43.
9. Лещенко Т. О., Шевченко О. М., Жовнір М. М. Можливості застосування мобільного навчання у практиці викладання української мови як іноземної. Open educational e-environment of modern University. 2022. № 12. С. 90–102.
10. Литвинова С. Г. Технології навчання учнів у хмаро орієнтованому навчальному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Інформаційні технології і засоби навчання, 2015, Т. 47, №3. С. 46–66.
11. Луцик І. Г. Дидактичні умови інтерактивного навчання предметів суспільно-гуманітарного циклу в педагогічних коледжах. Кривий Ріг, 2011. 20 с.
12. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. К., 2007. 142 с.
13. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: К. : Видавництво А.С.К., 2004. 136 с.
14. Сердюк Т. В. Інтерактивні технології навчання суспільних дисциплін як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів I - II рівнів акредитації. Кривий Ріг, 2010. 20 с.
15. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих. К.: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
16. Сисоєва С. О., Бондарєва Л. І. Педагогічні технології професійної підготовки фахівців: навчальний тренінг. К.: Університет «Україна». 2007. 185 с.
17. Angelo, Thomas A. and Cross, K. Patricia. Classroom assessment techniques: a handbook for college teachers (2nd ed.) Jossey-Bass publishers. San Francisco, 1993.
18. Jason, H. & Westber, G. J. Making the Most of Instructional Presentations: Using the Audience Response System, 1995.
19. Jensen, L. & Konradsen, F. A review of the use of virtual reality head-mounted displays in education and training. Education and Information Technologies, 23 (4), 2018. 1515–1529.
20. Klopfer, E., Squire, K., Environmental Detectives – the development of an augmented reality platform for environmental simulations. Educational Technology Research and Development. 2007. Vol. 56(2). Pp.203-228. URL: <http://doi.org/10.1007/s11423-007-9037> (дата звернення: 07.04.2023).
21. Ko, Edmond and Noakes, Nick. Course materials from PDEV501: Preparation for your academic career, Spring, 2010, HKUST.
22. Kumar, J. Studies in Language Testing 2. Cambridge : University Press, 1995. 150 p.
23. Lee, K. Augmented Reality in Education and Training. Techtrends Tech Trends, 2012. Vol. 56. Pp.13–21. URL: <https://doi.org/10.1007/s11528-012-0559-3> (дата звернення: 02.01.2022).
24. Linda, B. Nilson. Teaching at its best. A research-based resource for college instructors. Vanderbilt University, 1998. Anker Publishing Company, Inc. Bolton.
25. Mixed reality in education, entertainment, and training IEEE Computer Graphics and Applications, 2005. № 25 (6). P. 24–30.
26. Murray, H.G. Effective teaching behaviors in the college classroom, in: J.SMART (Vol.ed.) Higher Education: Handbook of Theory and Research, 7, 1991. pp. 135 ±17 2 (New York , Agathon Press).
27. Senthamarai, S. Interactive teaching strategies. Journal of Applied and Advanced Research, 2018: 3(Suppl. 1). Pp. 36–38.
28. Stern, H. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxf.Univ.Press., 1983.
29. Zhu, Y., Ye, H. and Tang, S. Research on the Communication Effect of Augmented Reality Technology in Electronic Publications among Youth-A Case Study of “Augmented Reality Interactive Science Reading”. Advances in Applied Sociology, 2017. Vol.7. Pp. 305-318. doi: 10.4236/aasoci.2017.78019/

REFERENCES

1. Bosa V. P. (2020) Vykorystannia imersyvnnykh metodiv navchannia ta keis-metodu v profesiinii pidhotovtsi filolohiv [The use of immersive learning methods and the case method in the professional training of philologists]. Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy, vol. 1, 29. 43–47. [in Ukrainian]
2. Bratkova O. I. (2016) Osoblyvosti zastosuvannia interaktyvnnykh tekhnolohii u fakhovii inshomovnii pidhotovtsi maibutnykh yurystiv [Peculiarities of the use of interactive technologies in professional foreign language training of future lawyers] Osvitolohichnyi dyskurs – Educational discussion, 1 (13). 9–17. [in Ukrainian]
3. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii navchannia profesii (2005) [Nikulina A.S., Maksymenko Yu.B., Matvieiev H.P., Zaslanska S.A. ta in.]. Donetsk: Donetskyi instytut pisladyplomnoi osvity inzhenerno-pedahohichnykh pratsivnykiv. 385 s. [in Ukrainian]
4. Interaktyvni tekhnolohii navchannia: teoriia, praktyka, dosvid: metod. Posib (2002) [Interactive learning technologies: theory, practice, experience] avt. ukklad.: O. Pomietun, L. Pyrozhenko. K.: APN. 135 s. [in Ukrainian]
5. Kozyr M. V. (2021) Zastosuvannia tekhnolohii interaktyvnoho navchannia v osvithomu protsesi zakladiv vyshchoi osvity [The use of interactive learning technologies in the educational process of higher education institutions]. Pedahohika

formuvannya tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools. 39–45. [in Ukrainian]

6. Lalak N. V. (2011) Interaktyvna model navchannia studentiv: problemy ta perspektyvy [Interactive model of student learning: problems and prospects]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu: Seriya «Pedagogika. Sotsialna robota»* – Scientific Bulletin of the Uzhgorod National University: Series «Pedagogy. Social work». Vol. 20. 69–70. [in Ukrainian]

7. Leshchenko T. O., Zhovnir M. M., Yufymenko V. H. (2022) Imersyvni tekhnolohii v movnii osviti: vid teorii do praktychnoho vprovadzhennia [Immersive technologies in language education: from theory to practical implementation]. *Innovatsiina pedagogika – Innovative pedagogy*, 54, vol. 2. 13–17. [in Ukrainian]

8. Leshchenko T. O., Shevchenko O. M. (2023) Tekhnolohiia navchannia ukraïnskoi movy yak inozemnoi zasobamy imersyvnykh navchalnykh prohram [Technology of learning the Ukrainian language as a foreign language by means of immersive educational programs]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedagogichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova* – Scientific journal of the M. P. Drahomanov National Pedagogical University, 92, vol. 2. Kyiv: Vydavnychi dim «Helvetyka». 38–43. [in Ukrainian]

9. Leshchenko T. O., Shevchenko O. M., Zhovnir M. M. (2022) Mozhlyvosti zastosuvannia mobilnoho navchannia u praktytsi vykladannia ukraïnskoi movy yak inozemnoi [Possibilities of using mobile learning in the practice of teaching Ukrainian as a foreign language]. *Open educational e-environment of modern University*, 12. 90–102. [in Ukrainian]

10. Lytvynova S. H. (2015) Tekhnolohii navchannia uchniv u khmaro oriientovanomu navchalnomu seredovyschi zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Technologies for teaching students in a cloud-oriented learning environment of a comprehensive educational institution]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, – Information technologies and teaching means*, vol. 47, 3. 46–66. [in Ukrainian]

11. Lutsyk I. H. (2011) Dydaktychni umovy interaktyvnoho navchannia predmetiv suspilno-humanitarnoho tsyklu v pedagogichnykh koledzhakh [Didactic conditions of interactive teaching of subjects of the social and humanitarian cycle in pedagogical colleges]. *Kryvyi Rih*. 20 s. [in Ukrainian]

12. Pometun O. I. (2007) Entsyklopediia interaktyvnoho navchannia [Encyclopedia of interactive learning]. 142 s. [in Ukrainian]

13. Pometun O. I. (2004) Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia [A modern lesson. Interactive learning technologies]. Kyiv: Vydavnytstvo A.S.K. 136 s. [in Ukrainian]

14. Serdiuk T. V. (2010) Interaktyvni tekhnolohii navchannia suspilnykh dystsyplin yak zasib aktyvizatsii navchalno-piznavalnoi diialnosti studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv I - II rivniv akredytatsii [Interactive technologies for teaching social sciences as a means of activating the educational and cognitive activity of students of higher educational institutions of the I - II levels of accreditation]. *Kryvyi Rih*. 20 s. [in Ukrainian]

15. Sysoieva S. O. (2011) Interaktyvni tekhnolohii navchannia doroslykh. [Interactive technologies for teaching adults: educational and methodological guide]. K.: VD «EKMО». 324 s. [in Ukrainian]

16. Sysoieva S. O., Bondarieva L. I. (2007) Pedagogichni tekhnolohii profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv: navchalnyi treninh [Pedagogical technologies of professional training of specialists: educational training]. K.: Universytet «Ukraina». 185 s. [in Ukrainian]

17. Angelo, Thomas A. and Cross, K. Patricia (1993). *Classroom assessment techniques: a handbook for college teachers* (2nd ed.) Jossey-Bass publishers. San Francisco.

18. Jason, H. & Westber, G. J. (1995) *Making the Most of Instructional Presentations: Using the Audience Response System*

19. Jensen, L. & Konradson, F. (2018) A review of the use of virtual reality head-mounted displays in education and training. *Education and Information Technologies*, 23 (4). 1515–1529.

20. Klopfer, E., Squire, K. (2007) Environmental Detectives – the development of an augmented reality platform for environmental simulations. *Educational Technology Research and Development*. Vol. 56(2), 203-228. URL: <http://doi.org/10.1007/s11423-007-9037> (дата звернення: 07.04.2023).

21. Ko, Edmond and Noakes, Nick (2010). *Course materials from PDEV501: Preparation for your academic career*. HKUST.

22. Kumar, J. (1995) *Studies in Language Testing 2*. Cambridge: University Press. 150 p.

23. Lee, K. (2012) *Augmented Reality in Education and Training*. *Techtrends Tech Trends*, Vol. 56. 13–21. URL: <https://doi.org/10.1007/s11528-012-0559-3> (дата звернення: 02.01.2022).

24. Linda, B. Nilson. (1998) *Teaching at its best. A research-based resource for college instructors*. Vanderbilt University. Anker Publishing Company, Inc. Bolton.

25. *Mixed reality in education, entertainment, and training IEEE Computer Graphics and Applications* (2005), 25 (6). 24–30.

26. Murray, H.G. (1991) *Effective teaching behaviors in the college classroom*. In: *J.SMART (Vol.ed.) Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 7. 135 –172 (New York , Agathon Press).

27. Senthamarai, S. (2018) *Interactive teaching strategies*. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3(Suppl. 1). 36–38.

28. Stern, H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxf.Univ.Press.

29. Zhu, Y., Ye, H. and Tang, S. (2017) *Research on the Communication Effect of Augmented Reality Technology in Electronic Publications among Youth-A Case Study of «Augmented Reality Interactive Science Reading»*. *Advances in Applied Sociology*, vol.7. 305-318. doi: 10.4236/aasoci.2017.78019/

УДК 811.161.2'35(045)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/76-3-17>

Світлана ЛИТВИНСЬКА,
orcid.org/0000-0002-5761-5124
кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри української мови та культури
Національного авіаційного університету
(Київ, Україна) svitlana.lytvynska@npp.nau.edu.ua

Оксана ПРИХОДЬКО,
orcid.org/0000-0002-9441-4196
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови та культури
Національного авіаційного університету
(Київ, Україна) oksana.prykhodko@npp.nau.edu.ua

Анастасія СІБРУК,
orcid.org/0000-0002-4007-2450
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови та культури
Національного авіаційного університету
(Київ, Україна) anastasiia.sibruk@npp.nau.edu.ua

З ІСТОРІЇ БУКВЕНИХ ПОЗНАЧЕНЬ ГОЛОСНИХ ЗВУКІВ «И» / «І» В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

У статті з огляду на сучасні потреби розвитку української мови як державної проаналізовано зміни в Українському правописі в редакції 2019 року. Узагальнено знання про наукове підґрунтя української орфографічної традиції вживання букви «И» на матеріалах словників Б. Грінченка та Д. Яворницького.

Акцентовано увагу на відновленні української орфографічної традиції, зафіксованої у всеукраїнському «харківському» правописі 1928 р., на рішучому очищенні від ідеологічних нашарувань й штучних упереджень. На словниковому матеріалі видань початку ХХ ст. («Словарь української мови» Б. Грінченка і «Словник української мови» Д. Яворницького) вивчено й осмислено приклади написання слів ще до примусової зміни мовних норм у 1933 році. З'ясовано, що в цих словниках разом нараховується 143 слова, які починаються з букви «И». Виявлено, що так вимовляли і записували слова на позначення різних частин мови, а саме: іменників, прикметників, дієслів, прислівників, прийменників, часток, сполучників, вигуків. Іменники позначали назви рослин і тварин, осіб, релігійних і казкових персонажів, абстрактні поняття. Багато прикладів із побутової лексики. Більшість прикметників і дієслів є похідними від іменників. До слів додано не лише пояснення, а й яскраві зразки їх використання в реченнях. Визнано, що слова з початковою «И» активно вживалися у всіх регіонах України, в літературній мові й діалектах. Також у словниках репрезентовано форми іменників III і IV відмін однини в родовому і давальному відмінках, у закінченнях яких записано «И», а не «І».

Доведено, що потрібно відновити перервану тоталітарною системою орфографічну традицію української мови. Підтверджено правомірність повернення в Українському правописі в редакції 2019 року до практики вживання «И» на початку слів і в закінченнях іменників III і IV відмін однини в родовому і давальному відмінках. Необхідно розширити діапазон таких слів, використавши ресурси зі словників Б. Грінченка й Д. Яворницького, а також уважно переглянути написання слів, що наявні в сучасних словниках із початковою «І». Важливо дотримуватися вимог Українського правопису в редакції 2019 р., вивчати історію українського правописного кодексу й словникарства.

Ключові слова: українська мова, орфографічна традиція, абетка, буква, словник, правопис.

Svitlana LYTVYNSKA,
orcid.org/0000-0002-5761-5124

PhD in Philology,
Head of the Ukrainian Language and Culture Department
National Aviation University
(Kyiv, Ukraine) svitlana.lytvynska@npp.nau.edu.ua

Oksana PRYKHODKO,
orcid.org/0000-0002-9441-4196

PhD in Pedagogy,
Associate Professor at the Ukrainian Language and Culture Department
National Aviation University
(Kyiv, Ukraine) oksana.prykhodko@npp.nau.edu.ua

Anastasiia SIBRUK,
orcid.org/0000-0002-4007-2450

PhD in Philology,
Associate Professor at the Ukrainian Language and Culture Department
National Aviation University
(Kyiv, Ukraine) anastasiia.sibruk@npp.nau.edu.ua

FROM THE HISTORY OF LETTER DESIGNATIONS OF VOWEL SOUNDS “І” / “И” IN UKRAINIAN LANGUAGE

In view of the current needs of the Ukrainian language development as a state, the article analyses the changes in Ukrainian spelling in the 2019 edition. The knowledge about the scientific basis of the Ukrainian spelling tradition of using the letter “И” is summarized based on the materials of the B. Grinchenko and D. Yavornytskyi dictionaries.

Attention is focused on the restoration of the Ukrainian spelling tradition, recorded in the all-Ukrainian “Kharkiv” orthography of 1928, on the decisive cleansing of ideological layers and artificial prejudices. On the dictionary material of publications of the beginning of the 20th century (“Dictionary of the Ukrainian Language” by B. Grinchenko and “Dictionary of the Ukrainian Language” by D. Yavornytskyi) studied and elaborated examples of writing words even before the forced change of language norms in 1933. It has been found that these dictionaries contain a total of 143 words that begin with the letter “И”. It was found that words were pronounced and written down to indicate different parts of speech, namely: nouns, adjectives, verbs, adverbs, prepositions, particles, conjunctions, exclamations. Nouns indicated the names of plants and animals, persons, religious and fairy-tale characters, abstract concepts. Many examples from everyday vocabulary. Most adjectives and verbs are derived from nouns. Not only explanations are added to the words, but also vivid examples of their use in sentences. It is recognized that words with the initial “И” were actively used in all regions of Ukraine, in the literary language and dialects. The dictionaries also represent the III and IV singular forms of nouns in the genitive and dative cases, in the endings of which “И” is written instead of “І”.

It is proved that it is necessary to restore the spelling tradition of the Ukrainian language, which was interrupted by the totalitarian system. The legality of returning in the 2019 version of the Ukrainian orthography to the practice of using “И” at the beginning of words and in the endings of nouns of the III and IV declensions of the singular in the genitive and dative cases has been confirmed. It is necessary to expand the range of such words, using resources from the dictionaries of B. Grinchenko and D. Yavornytskyi, as well as carefully review the spelling of words that are available in modern dictionaries with the initial “І”. It is important to follow the requirements of the Ukrainian spelling in the 2019 edition, to study the history of the Ukrainian spelling code and vocabulary.

Key words: Ukrainian language, orthographic tradition, alphabet, letter, dictionary, spelling.

Постановка проблеми. Вивчення мови завжди передбачає опанування її звуками, словами, алфавітом, а переважна більшість сучасних мов мають обидві комунікативні форми – усну і писемну. Оскільки українська мова має давні традиції, то дослідження з історії її становлення й розвитку потрібні для пізнання культури й національної ідентичності українського народу.

Із моменту отримання Україною статусу незалежної й суверенної держави (1991 р.) україн-

ський народ активно позбувається імперських українофобських ідеологічних нашарувань і міфів, зокрема й у своїй мові, яку конституційно визнав державною мовою. Наразі активно повертаються заборонені слова, поняття, мовні форми і навіть букви традиційного українського алфавіту. Ці процеси вже відбито в Українському правописі, починаючи з його третьої редакції 1990 року, коли було повернуто до активного вжитку букву «І» та кличний відмінок. У виданні Українського пра-

вопису в редакції 2019 року продовжено відновлення української мовної традиції.

Аналіз досліджень. Абетка і правопис української мови завжди знаходилися в епіцентрі наукових досліджень. Під час написання статті опрацьовано матеріали з історії українського правопису І. Огієнка, Й. Дзендзелівського, В. Німчука, С. Литвинської, А. Сібрук. Так, І. Огієнко назвав 50 правописних систем, що були розроблені до моменту створення всеукраїнського «харківського» правопису 1928 р., серед яких окремо відзначив правопис «грінченківку», запропоновану Б. Грінченком.

Аналізуючи особливості впорядкування українського правопису на початку ХХ ст., Й. Дзендзелівський відзначив важливу роль чотири томника «Словарь української мови» Б. Грінченка, а також його наукових розвідок, присвячених вивченню проблем правописної системи української мови кінця ХІХ – початку ХХ століть.

У праці «Проблеми українського правопису ХХ – початку ХХІ ст.» В. Німчук аргументовано довів необхідність відродити орфографічні традиції української мови, позбутися насаджених чужомовних елементів у правописі. В дослідженні С. Литвинської й А. Сібрук акцентовано увагу на правомірності відновлення написання слів із початковим «**И**», оскільки традиційно такі слова вживалися в українській мові, а правописні норми були змінені в 1933 році з метою штучного наближення, а в подальшому злиття української й російської мов.

Проаналізовано написання слів із початковим «**И**», які записані в найбільших українсько-російських словниках початку ХХ ст. Це такі видання, як «Словарь української мови» Б. Грінченка і «Словник української мови» Д. Яворницького.

Опрацьовано Український правопис у редакції 2019 року, в якому покладено початок відновленню практики написання «**И**» на початку слів та в закінченнях іменників ІІІ і ІV відмін однини в родовому і давальному відмінках.

Мета статті – узагальнення знань про наукове підґрунтя української орфографічної традиції вживання букви «**И**» на матеріалах словників Б. Грінченка та Д. Яворницького.

Виклад основного матеріалу. У редакції 2019 року Українського правопису (Український правопис, 2019: 11) частково відновлено вживання букви «**И**» замість букви «**І**» в написанні відмінкових форм іменників й на початку кількох слів. Так, у § 95 (Український правопис, 2019: 128) рекомендовано як варіант у формах родового і давального відмінків однини іменників ІІІ відміни,

які в називному відмінку закінчуються на **-ть**, писати закінчення **-и**, а саме: Руси, незалежності, крові, любові, соли, осени (Русі, незалежності, крові, любові, солі, осені). А також іменники, які позначають абстрактні поняття, замінювати словоформами із суфіксом **-ин** замість **-ін**: широчінь – широчина, глибочінь – глибочина, височінь – височина. Така варіантність написання слів уведена з метою повернення деяких особливостей «харківського» правопису 1928 року.

Повернення до орфографічних традицій української мови, що були зафіксовані у «харківському» правописі, має значиме наукове підґрунтя. Це був перший всеукраїнський правопис, упорядкований мовознавцями з Наддніпрянщини і Західної України. У цьому правописі було зібрано й акумульовано ті орфографічні традиції, які історично розвинулися в українській мові й не містили ніякого ідеологічного нашарування.

Однак внаслідок репресій і згортання політики українізації тогочасною державною владою було скасовано як «націоналістичних» низку важливих норм «харківського» правопису. У 1933 році було схвалено такий новий правопис, норми якого зросійщували українську мову. Цей силоміць насаджений мовний кодекс зі змінами і доповненнями функціонував до 1989 року.

Наразі важливо деякі з традицій харківського правопису, що підтверджують унікальність й оригінальність української мови, відродити. Це позитивно вплине на мовну практику українців у ХХІ столітті. Одним із прикладів відродження автентичних традицій є розширення вживання звука і букви «**И**» в українській мові.

В § 2 Українського правопису в редакції 2019 року (Український правопис, 2019: 11) нарешті повернулися до орфографічної традиції вживати голосний звук [И] і писати букву «**И**» на початку деяких слів. Наразі правопис регламентує варіативне написання іменників *ірий* – *ирій*, *ірод* – *ирод*. Без варіантів потрібно писати дієслово *икати*, іменник *икання*, вигук *ич!*, частку *ич який хитрий*.

Це потрібний обнадійливий крок на шляху відродження й спадковості традицій. Ще в словниках і граматиках І. Ужєвича, П. Беринди, М. Смотрицького зібрано слова, які починалися з «**И**». У кінці ХІХ – на початку ХХ століття в українській мові нараховувалося багато слів, які починалися з «**И**». Цей факт зафіксовано в словниках Б. Грінченка і Д. Яворницького (Литвинська, 2024: 39).

За підрахунками сучасних науковців, у виданні «Словарь української мови» Б. Грінченка (Словарь, 1907–1909: 192–194) «зафіксовано 97 слів

на «И», зокрема: **ива**, **идол**, **икавка**, **Ирод**, **ирій**, **индичка**, **индик** та ін. [1]. Також 288 слів на «І» / «Ї», 26 слів на «Й». Тобто співвідношення слів на «И» зі словами на «І» / «Ї» становило приблизно один до трьох!» (Литвинська, 2024: 35).

Цю зафіксовану кількість слів на «И» у словнику репрезентують: 51 іменник, 25 прикметників, 7 дієслів, 13 прислівників, 1 вигук. Серед іменників наявні назви рослин (**ива**, **ивилга**, **имберець**, **инжир**), тварин (**индик**, **ириця**), осіб (**ирстенин**), релігійних і казкових персонажів (**идол**, **идоляка**, **инджибаба**), абстрактних понять (**инализа**, **индута**, **импет**), побутова лексика (**индичня**, **иверень**, **имбирівка**, **иржа**, **ирха**, **ирчок**, **искра**) та ін.

Прикметники і дієслова репрезентовані часто похідними від іменників словами: **индичий**, **индичитися**, **иржавий**, **иржавіти**, **ирстити**, **ирститися** (**хрестити** і **хреститися**), **искрити**, **искрявий**, **искрястий**. Також зустрічаємо **иноземний**, **иномовний**, **инаковий**, **илкий**. Тринадцять часто вживаних прислівників: **инако**, **инколи**, **ин'як**. Один вигук – **ит!**

До більшості з цих слів наведено не лише пояснення (тлумачення), а й підібрано цікаві зразки слововживання в мовленні. Наприклад:

– «Аби наш битий шлях переп'яти і перший **импет** ляцький зупинити» (Словарь 1907–1909: 192). **Импет** (ім.) – це **натиск**, **сила**.

– «Та пропив чоловік **индика**, а жінка **индичку** й **индиченя**» (Словарь, 1907–1909: 193). **Индик**, **индичка**, **индиченя** (ім.) – це варіанти написання **індик**, **індичка**, **індиченя**.

– «Так було тогді тільки два перевози. Заплатив було **индута**, то й пропустять» (Словарь, 1907–1909: 193). **Индута** (ім.) – це **податок**.

– «Однаковісінько йому, чи так, чи, може, **ин'як**» (Словарь, 1907–1909: 193). **Ин'як** (присл.) – це **інакше**.

– «Птице, **ирице**, ходи до нас вечерю їсти» (Словарь, 1907–1909: 193). **Ириця** (ім.) – це **пташка**, що повернулася з **ирию**.

– «Не покуштувала масла, як купувала, а воно **илке**» (Словарь, 1907–1909: 192). **Илкий** (прикм.) – це **прогірклий**, **зіпсований**.

– «Ішов раз бідний **ирстенин** дитину **ирстити**, та не міг найти кумів» (Словарь, 1907–1909: 194). **Ирстенин** (ім.), **ирстити** (дієсл.) – це **християнин**, **хрестити**.

– «**Ит**, не знать чого ти турбуєшся» (Словарь, 1907–1909: 194). **Ит** – це вигук.

У Грінченковому словнику, крім початкового «И», зафіксовано ще й «И» в закінченні іменників III відміни у родовому і давальному відмінках (**радости**, **любви**, **вірности**, **дійности**, **соли**) та в

закінченні іменників IV відміни також у родовому й давальному відмінках (**імени**, **племену**).

Наведені слова є важливим наочним доказом поширення слів та відмінкових форм іменників на «И» в українській мові в кін. XIX ст. – поч. XX ст. Адже матеріали для цього чотиритомного перекладного українсько-російського словника «Словарь української мови» (1907–1909 рр.) збирали протягом 46 років члени редакції журналу «Кіевская старина» та письменники, а упорядкував зібраний доробок Б. Грінченко. Крім того, він додав ще матеріали з фольклорних джерел, із творів художньої літератури, власноручних діалектних записів тощо.

Це видання стало словником живої української мови обсягом у понад 68 000 слів, яке й досі не втратило свого значення і вважається найповнішим український словником початку XX століття. Важливо, що Б. Грінченко для українськомовної частини словника розробив правописну систему – грінченківку. Саме Грінченків правопис відродив використання традиційної української абетки, вживання якої на Наддніпрянщині було заборонене Емським указом протягом 1876 по 1907 роки. Також Б. Грінченко відстояв у абетці української мови букву **И** замість російської **Ы**, оскільки вважав, що це «заважає правильному накресленню звуків мови, спотворює зовнішній вигляд зображуваних слів частим уживанням **Ы**», адже за насадженням московським правописом писали **тэрпеты**, **сын**, **маты**. Своє бачення правопису української мови Б. Грінченко оприлюднив у розвідках «Три питання нашого правопису» (Грінченко, 1908: 1–38) і «К вопросу о правописании украинского языка» (Грінченко, 1907: 1–13), а практично застосував у словнику (Словарь, 1907–1909).

І. Огієнко висловив таку думку: «Року 1908–1909 вийшов відомий «Словарь української мови», що його редагував Б. Грінченко, – правопис цього Словника був прийнятий по всіх українських редакціях та виданнях. Ось цей правопис, як вислід збірної праці письменників всього XIX століття й усього українського народу, і запанував в Україні, і держиться в нас аж до сьогодні» (Огієнко, 2004: 356).

Слушно зауважив Й. Дзензелівський, що Б. Грінченко створив оригінальну і найдосконалішу правописну систему з усіх попередніх дожовтневих правописних систем української мови (Дзензелівський, 1971: 74). В основу Грінченкового правопису покладено фонетико-морфологічний принцип. Це стало базою для «Найголовніших правил українського правопису» 1921 р.,

згодом було використано як складову всеукраїнського «харківського» правопису і навіть сучасного чинного Українського правопису.

Відомий український історик і фольклорист Д. Яворницький також активно допомагав Б. Грінченкові у роботі над вищезазначеним першим українсько-російським словником (через цезурні обмеження попередньо видавалися лише російсько-українські словники). У передмові до цього словника Б. Грінченко відмітив, що за період 1902–1905 рр. Д. Яворницький надіслав йому 1 515 слів. Але Д. Яворницький особисто напояв на іншій цифрі – 2 500 слів (Яворницький, 2017: 9).

Після публікації Грінченкового словника невтомний Д. Яворницький продовжив лексикографічну роботу над створенням ще одного великого словника української мови, оскільки вважав опублікований словник Б. Грінченка недосконалим (Литвинська, Сібрук, 2024: 35). Збирати матеріали Д. Яворницькому допомогли М. Лободовський, О. Косач (Олена Пчілка), В. Мошков (Яворницький, 2017: 8). Що є свідченням усвідомлення української еліти обсягу лексичного багатства української мови. І це дійсно так. Д. Яворницький поповнював свій словник до кінця свого життя (помер 1940 р.). Якщо взяти до уваги інформацію з його листування, то він зібрав понад 50 000 слів.

І том «Словника української мови» Д. Яворницького опубліковано в 1920 р. у видавництві «Слово». У 1924–1925 рр. було підготовлено до друку наступні два томи словника, але вони залишилися неопублікованими спочатку через брак паперу, а потім рукописи цих томів були втрачені або під час війни (1941–1945 рр.), або, можливо, ще до початку війни.

У I томі словника Д. Яворницького зафіксовано 46 слів із початковим «И», яких немає у чотиритомнику Б. Грінченка. Якщо «Словарь української мови» Б. Грінченка фіксує слова *идол*, *индик*, *ирод*, то у своєму словнику Д. Яворницький лише доповнює – *идолянин*, *индика*, *Иродище*, *иродка*, *иродча*. Наприклад:

– «Ти кажи, *идоляне*, чи всі тридцять лошаків продали у Ростові» (Яворницький, 2017: 319).

– «*Индика* – сама урічлива птиця», «*Индик* – надутый, чванливый человекъ» (Яворницький, 2017: 319).

– «*Ироде*, *Иродище*! Не пускай своїх дочок на християнську віру!» (Яворницький, 2017: 320).

– «*Ироде*, *Иродище*! Не пускай своїх дочок на християнську віру!» (Яворницький, 2017: 320).

На Харківщині й Катеринославщині зафіксовано й додано до словника такі слова:

– *игрище* («м'єсто для муштрованья козаковъ» (Яворницький, 2017: 319));

– *Илюха* («Петро хворий, а *Илюха* дурний» (Яворницький, 2017: 319));

– *имконути* («внезапно упасть, уйти, убраться» (Яворницький, 2017: 319));

– *ист* («должное, то, что, надлежит кому по праву. Як ділили траву на лугах, я й кажу ділиєві: ти дай мені *ист*, а прибавки мені не треба; твоєї зайвої трави я не потребую» (Яворницький, 2017: 320));

– *истий* («истый, настоящий. Иста мама: вся мамина врода і вдача, неначе дві паляниці одного печева» (Яворницький, 2017: 320));

– *истино* («истинно, точно. *Истино* так, неначе чоловік з жінкою скуповуютьця на нове господарство» (Яворницький, 2017: 320)).

На Поділлі й на Галичині історик і лексикограф Д. Яворницький записав: *Исусова піхота* («так звуть на Поділлі дяків та паламарів, які бувало літом пробираютьця піхотою до Кам'єнця за парафіями» (Яворницький, 2017: 320)), *исьмо*, *сьмо*, *исте*, *сте*, *им* (скорочена форма дієслова *єсмь* (Яворницький, 2017: 321)), *ичвина* (деталь до саней).

Загалом Д. Яворницький у першому томі словника опублікував серед слів з початковим «И» іменників – 29, прикметників і дієприкметників – 6, дієслів – 5, прислівників – 3, вигуків – 2 (*уж!* *уже!*), сполучників – 1 (*ужби*).

Цікаво відзначити такі аспекти. Якщо Б. Грінченко зафіксував іменник *инжир*, то Д. Яворницький – прикметник *инжировий* («*инжирове дерево*»). Також Д. Яворницьким додатково записано слова іншомовного походження – *индуктовий*, *индуктор*, *инквизиція*, *инквировати*, *инстигукати*, *интенція*, *индитий*, *индитьба*. Навіть нині часто вживане слово *истит*.

Можливо, вже після публікації I тому словника Д. Яворницький ще записав слова з початковим «И», але його архів частково втрачений, відомості не збереглися.

Висновки. Підсумовуючи вище зазначене, можна констатувати, що у словниках Б. Грінченка й Д. Яворницького зафіксовано разом 143 слова з початковим «И», а також форми іменників III і IV відмін однини в родовому і давальному відмінках із закінченнями на «И» (хоч у мовленні українців таких слів могло бути й більше). Ці записані й збережені слова є підставою стверджувати, що такі факти є підтвердженням власної орфографічної традиції української мови.

Зміни в українському правописі в редакції 1933 року були впроваджені силоміць, з ідеологічною метою штучного наближення української мови до російської як двох близьких «братніх» мов. Наразі триває очищення української мови від російських нашарувань, відновлення її автентичної орфографічної традиції тощо. Повернення в Українському правописі редакції 2019 р. до мовної практика вживання «И» на початку слів і в закінченнях іменників III і IV відмін однини в родовому і давальному відмінках є беззаперечним

підтвердженням цього процесу. Важливо розширити у правописі й сучасних словниках діапазон таких слів, використавши ресурси зі словників

Б. Грінченка й Д. Яворницького, а також уважно переглянути написання слів, що наявні в сучасних словниках із початковою «И».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горещкий П.Й. Історія української лексикографії. Київ : АН УРСР, 1963. 244 с.
2. Грінченко Б. К вопросу о правописании украинского языка. 1907. Цифрова бібліотека Бориса Грінченка. URL: <https://drive.google.com/file/d/1vELv3RAn4y4MMFVSSYVj8y3HfNmvMAoC/view> (дата звернення – 15.04.2024).
3. Грінченко Б. Три питання нашого правопису. 1908. Цифрова бібліотека Бориса Грінченка. URL: <https://dl.kubg.edu.ua/items/show/18> (дата звернення – 15.04.2024).
4. Дзєндзелівський Й. О. Заходи Петербурзької академії наук щодо впорядкування українського правопису. *Мовознавство*. 1971. № 1. С. 70–76.
5. Литвинська С. Становлення української термінографії періоду «золотого десятиліття» (на прикладі «Словника української мови» Дмитра Яворницького). *Українська термінологія: традиції та новації: зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Київ, 16 квітня 2024 р.) / Національний авіаційний університет, факультет лінгвістики та соціальних комунікацій, кафедра української мови та культури. За заг. ред. С. В. Литвинської, А. В. Сібрук. Київ : Талком, 2024. С. 39–43.
6. Литвинська С., Сібрук А. Із таємниць української абетки: літера «И» в україномовній традиції. *Сучасні соціокультурні трансформації: медіа, мова, комунікації: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції* (Київ, 15 лютого 2024 р.). Київ, 2024. С. 35–36.
7. Німчук В.В. Проблеми українського правопису ХХ – початку ХХІ ст. ст. Київ: [б. в.], 2002. 112 с.
8. Огієнко І. Історія української мови / Упоряд., авт. передмови і коментарів М. С. Тимошик. 2-ге вид., випр. Київ : Наша культура і наука, 2004. 436 с.
9. Словарь української мови / Упоряд. Б. Грінченко. Т. I–IV. Київ 1907–1909. UKRLIT.ORG. *Публічний електронний словник української мови*. URL: http://ukrlit.org/slovyk/hrinchenko_slovar_ukrainskoi_movy (дата звернення – 26.01.2024).
10. Український правопис. Київ : Наукова думка, 2019. 391 с.
11. Яворницький Д. І. Словник української мови. Т. 1. Харків : Фоліо, 2017. 426 с.

REFERENCES

1. Horetskyi P.I. (1963) Istoriiia ukrainskoi leksykohrafii. [History of Ukrainian lexicography] Kyiv : AN URSSR. 244. [in Ukrainian].
2. Hrinchenko B. (1907) K voprosu o pravopysanyu ukraynskoho yazyka. [To the question about spelling of Ukrainian] Tsyfrova biblioteka Borysa Hrinchenka. – Digital library of Boris Grinchenko. URL: <https://drive.google.com/file/d/1vELv3RAn4y4MMFVSSYVj8y3HfNmvMAoC/view> (data zvernennia – 15.04.2024). [in Ukrainian].
3. Hrinchenko B. (1908) Try pytannia nashoho pravopysu. [Three questions about our spelling] Tsyfrova biblioteka Borysa Hrinchenka.. Digital library of Boris Grinchenko] URL: <https://dl.kubg.edu.ua/items/show/18> (data zvernennia – 15.04.2024). [in Ukrainian].
4. Dzendzelivskiy Y. O. (1971) Zakhody Peterburzkoj akademii nauk shchodo vporiadkuvannia ukrainskoho pravopysu. [Measures of the St. Petersburg Academy of Sciences regarding the regulation of Ukrainian spelling] *Movoznavstvo – Linguistics*. № 1. 70–76. [in Ukrainian].
5. Lytvynska S. (2024) Stanovlennia ukrainskoi terminohrafii periodu «zolotoho desiatylittia» (na prykladi «Slovyuka ukrainskoi movy» Dmytra Yavornytskykoho). [Formation of Ukrainian terminology during the period of the "golden decade" (on the example of Dmytro Yavornytskyi's "Dictionary of the Ukrainian Language")] *Ukrainska terminolohiia: tradytsii ta novatsii: zb. materialiv vseukrainskoi naukovopraktychnoi konferentsii – Ukrainian terminology: traditions and innovations: coll. materials of the All-Ukrainian scientific and practical conference* (m. Kyiv, 16 kvitnia 2024 r.) / Natsionalnyi aviatsiyni universytet, fakultet linhvistyky ta sotsialnykh komunikatsii, kafedra ukrainskoi movy ta kultury. Za zah. red. S. V. Lytvynskoi, A. V. Sibruk. Kyiv : Talkom. 39–43. [in Ukrainian].
6. Lytvynska S., Sibruk A. (2024) Iz taiemnyts ukrainskoi abetky: litera «И» v ukrainomovnii tradytsii. [From the secrets of the Ukrainian alphabet: the letter «И» in the Ukrainian tradition] *Suchasni sotsiokulturni transformatsii: media, mova, komunikatsii: zb. materialiv Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii – Modern sociocultural transformations: media, language, communications: coll. materials of the International Scientific and Practical Conference*, Kyiv. 35–36. [in Ukrainian].
7. Nimchuk V.V. (2002) Problemy ukrainskoho pravopysu XX – pochatku XXI st. [Problems of Ukrainian orthography of the 20th and early 21st centuries] Kyiv: [b. v.]. 112 [in Ukrainian].
8. Ohiienko I. (2004) Istoriiia ukrainskoi movy. [History of the Ukrainian language] / Uporiad., avt. peredmovy i komentariv M. S. Tymoshyk. 2-he vyd., vypr. Kyiv : Nasha kultura i nauka. 436 [in Ukrainian].
9. Slovar ukrainskoi movy [Dictionary of the Ukrainian language] (1907–1909) / Uporiad. B.Hrinchenko. T. I–IV. Kyiv. UKRLIT.ORG. *Publichnyi elektronnyi slovyk ukrainskoi movy – Public electronic dictionary of the Ukrainian language*. URL: http://ukrlit.org/slovyk/hrinchenko_slovar_ukrainskoi_movy (data zvernennia – 26.01.2024). [in Ukrainian].
10. Ukrainskyi pravopys (2019) [Ukrainian spelling] Kyiv : Naukova dumka. 391 [in Ukrainian].
11. Yavornytskyi D. I. (2017) Slovyk ukrainskoi movy. [Dictionary of the Ukrainian language] T. 1. Kharkiv : Folio. 426. [in Ukrainian].

УДК 378.147:615.8]:811.111'276.6
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/76-3-18>

Марина МОСКАЛЕНКО,

orcid.org/0000-0002-6135-5652

*старший викладач кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) moskalenko.maryna@nupp.edu.ua*

Юлія СИРОТА,

orcid.org/0000-0002-4259-0390

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

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ ЛЕКСИКИ У КУРСІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (АНГЛІЙСЬКОЇ) ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 017 ФІЗИЧНА ТЕРАПІЯ, ЕРГОТЕРАПІЯ

У статті охарактеризовано важливість опанування термінологічною лексикою майбутніми професіоналами з фізичної терапії та ерготерапії. Зазначено, що відповідно до Державних освітніх стандартів дисципліни “Іноземна мова за професійним спрямуванням” (згідно програми, дисципліна вивчається у немовному вузі на другому та третьому роках навчання), курс має за мету комунікативно-орієнтований та професійно-спрямований характер. Головною ціллю дисципліни “Іноземна мова за професійним спрямуванням” є досягнення здобувачем немовного вищу рівня комунікативної компетенції, на якому можливе як практичне використання іноземної мови у професійній діяльності, як і з метою самоосвіти. Для здобувачів вищої освіти спеціальності 227 фізична реабілітація оволодіння знаннями з володіння термінологічною лексикою є надзвичайно важливим. Адже, серед обов'язків фізіотерапевта є визначення проблем клієнта, його близьких, родичів у соціальній житті; здійснення інформаційної підтримки з соціально значущих питань, консультування з медичних, правових, побутових, санітарно-гігієнічних, психологічних питань. Фахівець з фізичної реабілітації навчає клієнта та його оточення активної участі у соціальному середовищі, соціально побутовій адаптації та реабілітації; підвищує їх інформаційний, освітній рівень щодо оздоровчих, рекреаційних, медичних, освітніх, соціальних та інших послуг. Проводиться робота з пацієнтами та родичами щодо формування відповідальності за своє здоров'я, відбувається навчання навичкам дозвілля та відпочинку. Фізичний терапевт допомагає визначати цілі та завдання, спрямовані на підвищення соціальної активності та здатності вирішувати життєво важливі соціальні та побутові питання у повсякденній житті. Усі ці обов'язки відбуваються за рахунок розмов, діалогів як з клієнтами, та і з їх оточенням. Знання фахової термінології є важливим для читання професійних статей, наукових досліджень, технічної документації або інструкції, які вимагають знання спеціалізованих термінів, що допомагає швидше та глибше засвоювати нову інформацію. Володіння професійною термінологією англійською мовою є особливо важливим у глобалізованому світі, де часто доводиться працювати з іноземними колегами та партнерами. Необхідно використовувати саме методи навчання, які сприяють швидкому та ефективному опануванню спеціальною, фаховою лексикою за спеціальністю 227 фізична терапія, ерготерапія.

Ключові слова: *термінологія, мовленнєва діяльність, мовленнєві вправи, рольові ігри.*

Maryna MOSKALENKO,

orcid.org/0000-0002-6135-5652

*Senior Lecturer at the Department of General Linguistics and Foreign Languages
National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»
(Poltava, Ukraine) moskalenko.maryna@nupp.edu.ua*

Yulia SYROTA,

orcid.org/0000-0002-4259-0390

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

FEATURES OF TEACHING TERMINOLOGICAL VOCABULARY IN A FOREIGN LANGUAGE (ENGLISH) AS A SPECIFIC COURSE FOR STUDENTS OF SPECIALTY 227 PHYSICAL THERAPY, ERGOTHERAPY

The article characterizes the importance of using terminological vocabulary by current professionals in physical therapy and ergotherapy. It is stated that the discipline “Foreign Language for Professional Directions” is consistent with the National Standards of Education (in this case, the discipline will be studied at a non-government university at

the beginning of the second and third years), the course is subject to communicative and professionally straight character. The main goal of the discipline "Foreign language for professional directives" is to achieve an unprecedented level of communicative competence, on which basis foreign language can be practically obtained from professional activity and also with the method of self-education. For students of advanced knowledge of the specialty 227 physical rehabilitation, knowledge of the terminological vocabulary is extremely important. Moreover, among the duties of a physiotherapist is the importance of the problems of the client, his loved ones, relatives in social life; current information support on socially significant nutrition, consultation on medical, legal, household, sanitary and hygienic, psychological nutrition. Physical rehabilitation begins with the client's active participation in the social environment, social adaptation and rehabilitation; promotes their information, public awareness of health, recreational, medical, educational, social and other services. Work is carried out with patients and relatives to develop awareness of their own health, and training is provided to students to ensure proper repair. The physical therapist helps to identify goals and objectives aimed at increasing social activity and maintaining important social and everyday nutrition in everyday life. All these obligations are incurred for the purposes of transactions, dialogues with clients and their communications. Knowledge of phasic terminology is important for reading professional articles, scientific reports, technical documentation, and instructions that require knowledge of specialized terms, which helps you better absorb new information. In English, professional terminology is especially important in the globalized world, where we often work with foreign colleagues and partners. It is necessary to emphasize the teaching methods themselves, which will ensure a quick and effective coverage of terminological vocabulary for the specialty 227 physical therapy, ergotherapy.

Key words: *terminology, mental activity, mental rights, role-playing games.*

Постановка проблеми. В умовах сьогодення, за сучасного рівня розвитку науки і техніки, володіння іноземною мовою є обов'язковим для фахівця будь-якої професії. Володіння англійською мовою має велике значення, зокрема, для працівників у сфері охорони здоров'я, серед яких важливе місце займають спеціалісти з фізичної терапії. Фахівці приймають участь у міжнародному обміні інформацією, адже в англійськомовних журналах, конференціях та медичних джерелах публікується значна кількість наукових матеріалів. Саме знання англійської мови дозволяє легко отримувати доступ до цієї інформації та сприяє обміну досвідом. У сучасному світі здоров'я та медицина визнаються глобальними проблемами. Знання англійської мови полегшує спілкування та співпрацю з колегами з усього світу. У багатьох країнах англійська є мовою міжнародного спілкування. Знання цієї мови дозволяє лікарям та медичному персоналу ефективно взаємодіяти з іноземними пацієнтами та їх родичами. Деякі інновації та передові методи в галузі фізичної терапії можна вивчити та обговорити на міжнародних форумах. Англійська мова є важливою для здійснення ефективного обміну думками та інформацією. Багато наукових та медичних ресурсів доступні саме англійською мовою. Знання мови спрощує пошук, розуміння та використання цих ресурсів. Деякі фізичні терапевти обирають участь у міжнародних обмінах або програмах навчання. Володіння англійською мовою є ключовим елементом для ефективного залучення до таких ініціатив. Знання англійської мови дає можливість працівникам сфери охорони здоров'я брати участь у міжнародних тренінгах та підвищувати свою кваліфікацію в іноземних установах. Загалом, володіння англійською мовою розширює можливості для професійного росту, сприяє обміну інформацією та співпраці у глобальному масштабі.

Для майбутні професіоналів з фізичної терапії відповідно до Державних освітніх стандартів дисципліни "Іноземна мова за професійним спрямуванням" (згідно програми, дисципліна вивчається у немовному вузі на другому та третьому роках навчання) курс має за мету комунікативно-орієнтований та професійно-спрямований характер. Головною ціллю дисципліни "Іноземна мова за професійним спрямуванням" є досягнення здобувачем немовного вишу рівня комунікативної компетенції, на якому можливе практичне використання іноземної мови у професійній діяльності, а також з метою самоосвіти.

Аналіз досліджень. Проблема вивчення термінологічної лексики здобувачами вищої освіти немовленнєвих вузів була і є актуальною у сучасній методичній науці. Термінологічна лексика необхідна студентам насамперед при читанні спеціальних текстів за фахом у закладах вищої освіти з метою отримання професійної інформації, для ведення професійно-орієнтованої бесіди або дискусії із зарубіжними фахівцями, а також при написанні статей, анотацій, рефератів чи повідомлень. Тому викладачу англійської мови за професійним спрямуванням необхідно розуміти, які основні властивості термінологічної лексики, як семантизувати її значення у спеціальних текстах, за допомогою яких вправ активізувати її подальше вживання в усному і писемному мовленні. Це було і є предметом дослідження як вітчизняних, так і закордонних дослідників (Берман І.М., Кабанцевої Г.Г., Лейчик В.М. та інших).

Мета статті полягає у створенні ефективних методичних підходів до навчання термінологічної лексики, що дозволить майбутнім фахівцям з фізичної терапії та ерготерапії успішно використовувати англійську мову у своїй професійній діяльності. Це, в свою чергу, сприятиме їхній про-

фесійній мобільності та інтеграції у міжнародну професійну спільноту. розробку та впровадження ефективних педагогічних стратегій, які допоможуть студентам опанувати професійну термінологію, необхідну для їхньої майбутньої професійної діяльності. Виявлення та класифікація ключових термінів та понять у галузі фізичної терапії та ерготерапії, аналіз особливостей термінів, їх значення та використання у професійному контексті; розробка методик викладання термінологічної лексики, які б включали інноваційні педагогічні технології; впровадження інтерактивних методів навчання, таких як симуляції, рольові ігри, кейс-стадії, що сприятимуть ефективному засвоєнню термінології.

Виклад основного матеріалу. Для здобувачів вищої освіти спеціальності 227 Фізична реабілітація оволодіння знаннями з володіння термінологічною лексикою є надзвичайно важливим. Адже, серед обов'язків фізіотерапевта є визначення проблем клієнта, його близьких, родичів у соціальній житті; здійснення інформаційної підтримки з соціально значущих питань, консультування з медичних, правових, побутових, санітарно-гігієнічних, психологічних питань. Фахівець з фізичної реабілітації навчає клієнта та його оточення активної участі у соціальному середовищі, соціально побутовій адаптації та реабілітації; підвищує їх інформаційний, освітній рівень щодо оздоровчих, рекреаційних, медичних, освітніх, соціальних та інших послуг. Проводиться робота з пацієнтами та родичами щодо формування відповідальності за своє здоров'я, відбувається навчання навичкам дозвілля та відпочинку. Фізичний терапевт допомагає визначати цілі та завдання, спрямовані на підвищення соціальної активності та здатності вирішувати життєво важливі соціальні та побутові питання у повсякденній житті. Усі ці обов'язки відбуваються за рахунок розмов, діалогів як з клієнтами, та і з їх оточенням. Навчання діалогічного мовлення має будуватися таким чином, щоб викликати у здобувачів вищої освіти бажання обмінюватися думками іноземною мовою. (Боровитська, 2015 : 126). Відомо, що у основі породження мови лежить мотив. А для того, щоб з'явився мотив, потрібно створити мовну ситуацію. Мовні ситуації, які пропонується обговорити студентам, мають бути життєвими, професійно-орієнтованими, природними та цікавими для них. Також вони мають бути підібрані таким чином, щоб відповідати рівню розвитку студентів та бути посилюючими для них. Діалогічна мова – це процес спілкування, який характеризується репліками двох або більше партнерів, що по

черзі змінюються, де кожен з партнерів по черзі виступає як і той, хто говорить і слухає. При навчанні англійській мові для професійного опанування термінологічною лексикою, втому числі через діалогічне мовлення, є одним із невід'ємних компонентів мовного спілкування, оскільки більшу частину розмовної мови займає саме діалогічне мовлення (близько 70 відсотків). Без уміння вести розмову неможливе повноцінне спілкування. Діалогічна мова є формою соціально-мовленнєвого спілкування, основою співробітництва та взаєморозуміння між людьми у процесі спільної діяльності. Діалогічну мову не можна спланувати, «запрограмувати», оскільки мовна поведінка одного партнера залежить від мовної поведінки іншого. Щоб діалог був успішним, необхідно, щоб здобувач вищої освіти мав ряд умінь та навичок. Він має навчитися стимулювати співрозмовника на висловлювання (задати питання, висловити твердження, звернутися з проханням тощо). Студента слід навчити реагувати на мовленнєвий стимул реплікою - реакцією (послідовно відповідати на запитання, поставити запитання у відповідь, висловити твердження чи сумнів, вживати вступні слова та мовні кліше). Також, необхідно навчитися розширювати репліки – відповіді, щоб надати висловлюванню характеру розмови і надати емоційне забарвлення діалогу (висловити прохання, вигук, твердження, згоду, незгоду, задоволення, незадоволення, пропозицію, відмову, сумнів, спогад тощо). Для оволодіння діалогічною промовою іноземною мовою викладачеві слід враховувати деякі фактори, які можуть ускладнити цей процес: відсутність часу на підготовку; часта зміна тематики; необхідність реагувати на опорну репліку, виявляти ініціативу продовження спілкування тощо. Виходячи з цього, у методиці викладання іноземної мови простежуються два підходи до навчання діалогічного мовлення: дедуктивний (від загального до приватного) та індуктивний (від приватного до загального) (Коротка, 2018 : 3). При дедуктивному підході навчання починається з того, що діалог прослуховується цілком, завивається напам'ять, потім відбувається варіювання його лексичного наповнення, відпрацювання елементів, і, нарешті, студентам пропонується скласти аналогічний діалог. При цьому можуть використовуватися, наприклад, такі вправи: прослухайте діалог з використанням візуальної опори; прочитайте діалог по ролях; заповніть перепустки, розкрийте дужки у діалозі; відтворіть діалог; самостійно розширте репліки в діалозі; складіть діалог за аналогією зі зразком. Другий підхід – індуктивний – передба-

чає шлях від засвоєння елементів діалогу до самостійного його ведення з урахуванням мовної ситуації. Мовна ситуація може бути реальною, умовною чи проблемною. Цей підхід має перевагу в тому, що він уже з перших кроків спрямовує на навчання взаємодії, що лежить в основі діалогічного мовлення. Становлення мовних умінь і навичок за такого підходу відбувається у процесі спілкування. При реалізації індуктивного підходу першому плані постає завдання навчити студентів самостійно планувати мовні дії через усвідомлення мотивів, цілей, результатів дії, і навіть розгортати зміст і форму мовних значень, адекватних сенсу. Важлива роль процесі навчання діалогічної мови відводиться ігор. При переході до етапу ведення вільної розмови можливе проведення скетчів, рольових ігор, круглих столів. У процесі проведення рольових ігор має відбуватися тісне та активне поєднання умінь та навичок, якими студенти вже оволоділи, із соціокультурними реальностями іноземної мови за тісної участі викладача та використання інших засобів навчання (Креко-тень, Байдак, 2020: 58). Навчання діалогічного мовлення з допомогою рольових вправ переслідує, поруч із практичної, ще освітню і виховну мети. Практична мета полягає у формуванні умінь діалогічного мовлення, у розвитку мовної компетенції. Загальноосвітня – у розвитку умінь активно та творчо застосовувати отримані знання, а виховна – у формуванні творчої та ініціативної особистості. Відмінною рисою рольових вправ та його перевагою над іншими видами роботи, спрямованої в розвитку діалогічної мови, і те, що у даних вправи мовленнєве спілкування відбувається і натомість соціального взаємодії особистостей. Учасники діалогу постають один перед одним не як окремі особи, бо як носії певних ролей. Отже, мовна діяльність у соціальному контексті, з урахуванням теми розмови, сфери використання мови та рольових відносин між учасниками діалогу, обстановки, у якій відбувається спілкування. Все це сприяє наближенню процесу навчання до реального життя. Зрозуміло, що вміння та навички говоріння взагалі та діалогічного мовлення зокрема не формуються самі собою. Для формування необхідно використовувати спеціальні вправи і завдання. Навчання діалогічного мовлення в немовному вузі необхідно проводити кілька етапів. На першому етапі перед студентами потрібно ставити конкретні завдання. Мета навчання студентів діалогічного мовлення полягає у формуванні мовних навичок та комунікативних умінь, здатності логічно правильно вибудовувати усне висловлювання. Для вирішення цього

завдання викладачеві потрібно заздалегідь чітко сформулювати мовленнєву установку і припустити, який різновид діалогу він очікує отримати в результаті. Щоб, за необхідності, полегшити студентам розуміння завдання, можна підготувати картки з описом рольових ситуацій передбачуваного діалогу, додати картинки чи схеми. Потрібно намагатися, щоб усі здобувачі вищої освіти немовленнєвих вузів мали більші можливості для спілкування іноземною мовою з професійної тематики. Для цього потрібно ширше використовувати парні режими роботи та режими роботи в міні-групах, що складаються з 3-4 студентів. І найважливіше, викладачеві потрібно намагатися створювати такі рольові ситуації, де рівень мотивації високий. Принаймні формування діалогічних мовних умінь розмір діалогу має збільшуватися, поступово мають ускладнюватися комунікативні завдання, а мовні опори, яких студенти вдаються у вигляді підказок, повинні скорочуватися. На цьому етапі, таким чином, розвиваються здібності до навчання безпосереднього іншомовного спілкування групи на професійні теми. Далі, на другому етапі навчання діалогічного мовлення, особливу увагу варто приділити таким основним характеристикам діалогічного мовлення, як реактивність та ситуативність (Фільштейн, Журавльов, 2016 : 14). Реактивність зумовлює об'єктивні проблеми оволодіння вміннями та навичками спілкування іноземною мовою. При навчанні діалогічного мовлення велике значення має навчання спонтанного реагування на репліки партнера, і навіть вміння реалізовувати мовні функції з допомогою різних мовних і мовних засобів. Ситуативність визначає і мотив говоріння, який, своєю чергою, є джерелом породження промови. Мотивація становить суть і визначає логіку цієї форми спілкування. Як передбачуваного кінцевого результату навчальної іншомовної діяльності має виступати перетворена дійсність, пов'язана як із задоволенням пізнавальних і практичних потреб студентів, а й створенням сталої мотивації до спілкування іноземною мовою на професійні теми. А це означає, що результатом навчання діалогічного мовлення стають і засвоєні знання, і вміння та навички, за допомогою яких ці знання були набуті. Вони, безперечно, сприятимуть підвищенню ефективності навчання, розвитку комунікативної компетенції та, зрештою, розвитку особистості студента. А позитивні емоції, що виникають у процесі спілкування іноземною мовою, сприятимуть розвитку творчих резервів здобувачів вищої освіти та зроблять вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням у немовленнєвому ЗВО як корисним, так і цікавим.

Серед основних методик, які застосовуються для навчання діалогічному мовленню на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням, слід зазначити: створення сценаріїв, де студенти можуть відобразити ситуації з реального професійного життя; рольові ігри, де кожен учасник виступає у ролі спеціаліста в своїй області, обмінюючись інформацією та обговорюючи професійні питання. Надзвичайно ефективним є використання реальних кейсів із професійної сфери для обговорення та аналізу, де студенти мають висловлювати свої думки, аргументувати свої позиції та приймати рішення відповідно до професійних ситуацій. Групова робота, де кожна група представляє різні професійні області, обговорення та обмін думками між групами стимулюють активну діалогічну взаємодію. Такі завдання, як задачі та вправи, спрямовані на розширення словникового запасу в професійній галузі; обговорення та обмін ідеями щодо актуальних тем в професійному світі; створення ситуацій, що відображають реальні умови роботи у конкретній професійній області, а також використання відеоматеріалів, аудіозаписів та онлайн-ресурсів для слухання та обговорення професійних тем, наряду з проведенням віртуальних екскурсій чи інтерв'ю з представниками професії є ефективними для більш ефективного оволодіння термінологією.

Ці методи дозволяють студентам практикувати іноземну мову в реальних професійних ситуаціях, що сприяє розвитку навичок з володіння термінологічною лексикою у специфічному контексті майбутньої професійної діяльності.

Висновки. Отже, навчання термінологічній лексиці, особливо під час діалогічного мовлення на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням для здобувачів вищої освіти спеціальності 227 фізична реабілітація є надзвичайно важливим через цілу низку факторів. Діалогічне мовлення сприяє вдосконаленню слухового сприйняття, усного висловлення і розуміння мови. Воно допомагає студентам навчитися ефективно виражати свої думки та слухати інших. Також, обговорення тем і проблем під час діалогу стимулює критичне мислення, допомагає висловлювати аргументи та аналізувати інформацію. Слід зазначити, що діалог створює можливість для спілкування, взаєморозуміння та взаємодії між людьми. Він важливий для розвитку емпатії та соціальних навичок. Обговорення різних точок зору та ідей розширює кругозір і сприяє творчому мисленню. Воно дозволяє знаходити нестандартні рішення проблем, визначати свої цінності, переконання та ідентифікувати себе у спільноті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боровицька О.В. Формування граматичних навичок говоріння (на матеріалі англійської мови). Врідіївка, 2020. 13 с.
2. Коротка Н. В. Роль автентичних матеріалів в вивченні ділової англійської мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. 2018. Вип. 4(72). С. 124–127.
3. Крекотень О. В., Байдак Л. І. Мультиmodalний підхід до роботи з автентичними ресурсами на занятті з іноземної мови. *Інноваційна педагогіка*. 2020, № 20. Том 2. С. 56–61.
4. Фільтшейн Л.М., Журавльов В.М. Професіональна культура в аспекті підготовки фахівців. *Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Економічні науки*. 2016. Вип. 29. С. 12–18.
5. Lindita S. Teaching grammar in ESP classes *Conference: 18th Scientific Conference - The power of knowledge* At: Thessaloniki, Greece. 2018. URL: https://www.researchgate.net/publication/328477328_TEACHING_GRAMMAR_IN_ESP_CLASSES
6. Hyland K. *Academic Discourse: English As A Global Context*. Bloomsbury. 2009, 245p.

REFERENCES

1. Borovytska O. (2020) Formuvannia hramatychnykh navychok hovorinnia (na materialii anhliiskoi movy). [Formatio of grammatical speaking skiils (based on Ukrainian)]. Vradiivka. 13 p [in Ukrainian].
2. Korotka N. V. (2018) Rol avtentychnykh materialiv v vyvchenni dilovoi anhliiskoi movy. [Authentic Materials Role In Business English Learning] *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademii»: seriiia «Filolohiia» – Scientific notes of the National University «Ostroh Academy»: series «Philology»*, Vyp. 4(72). 124–127 [in Ukrainian]
3. Krekoten O. V., Baidak L. I. (2020). Multymodalnyi pidkhyd do roboty z avtentychnymy resursamy na zaniatti z inozemnoi movy [Multimodal approach to authentic texts use in foreign language class]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 20. 56–61 [in Ukrainian].
4. Filtshin L.M., Zhuravlov V.M. (2016) Profesionalna kultura v aspekti pidhotovky fakhivtsiv [Professional culture professional culture in terms of specialist training] *Naukovi pratsi Kirovohradskoho natsionalnoho tekhnichnoho universytetu. Ekonomichni nauky – Scientific works of the Kirovohrad National Technical University. Economic sciences*, 29. 12–18. [in Ukrainian].
5. Lindita S. Teaching grammar in ESP classes (2018). *Conference: 18th Scientific Conference - The power of knowledge* At: Thessaloniki, Greece. URL: https://www.researchgate.net/publication/328477328_TEACHING_GRAMMAR_IN_ESP_CLASSES
6. Hyland K. (2009) *Academic Discourse: English As A Global Context*. Bloomsbury. 245p.

УДК 37.016:811.112.2 (477)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/76-3-19>

Юлія РІЗНИК,

orcid.org/0000-0002-5693-1061

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

Наталія БОНДАР,

orcid.org/0000-0002-6768-5863

*кандидатка філологічних наук,
доцентка кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) natalija-bondar@ukr.net*

ІНТЕГРАЦІЯ КУЛЬТУРНИХ АСПЕКТІВ У ВИКЛАДАННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ: ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ТА РОЗУМІННЯ КРАЇНИ НОСІЯ МОВИ

У даній науковій статті розглядається актуальне питання інтеграції культурних аспектів в освітній процес з вивчення німецької мови та її вплив на підвищення мотивації студентів і розуміння країни носія мови. Сучасний світ вимагає від громадян глибокого розуміння та адаптації до культур інших націй, що робить інтеграцію культурних аспектів у вивченні мов надзвичайно важливою. На основі аналізу попередніх досліджень в статті обговорюються різноманітні методи та стратегії інтеграції культурних матеріалів у освітній процес. Зокрема, розглядається важливість використання аутентичних текстів, відеоматеріалів, аудіозаписів, ігор, віртуальних екскурсій, проектних завдань та інших педагогічних інструментів для створення поглибленого іммерсивного середовища вивчення мови. У процесі дослідження також звертається увага на значення використання інтерактивних методів навчання, таких як: рольові ігри, дискусії, які сприяють активній участі студентів у процесі вивчення мови та культури. Крім того, розглядається вплив інтеграції культурних аспектів на розвиток когнітивних, соціокультурних та міжособистісних навичок студентів, що робить процес навчання більш комплексним та продуктивним. У статті автором розглядається також роль міжкультурного навчання у формуванні толерантного міжкультурного сприйняття та відкриття до іншого. Додатково, аналізується вплив інтеграції культурних аспектів на розвиток мовної компетенції студентів та їхню підготовку до міжкультурного спілкування. Крім того, наводяться приклади педагогічних практик та інноваційних методів, які сприяють успішній інтеграції культурних аспектів у процес вивчення німецької мови. Дана стаття є цінним додатком до методичної бази викладачів німецької мови та дослідників у галузі іноземної лінгвістичної освіти, які прагнуть покращити ефективність освітнього процесу та підвищити мотивацію студентів. Вона сприятиме подальшому розвитку і вдосконаленню методології навчання німецької мови в умовах сучасного освітнього середовища.

Ключові слова: *культурна інтеграція, викладання, мотивація, культурна інтерпретація, носій мови, інтерактивні методи навчання, педагогічна стратегія, культурна компетенція.*

Yuliia RIZNYK,

orcid.org/0000-0002-5693-1061

*Lecturer at the Department of General Linguistics and Foreign Languages
National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»
(Poltava, Ukraine) howerla2015@gmail.com*

Nataliia BONDAR,

orcid.org/0000-0002-6768-5863

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

INTEGRATING CULTURAL ASPECTS INTO GERMAN LANGUAGE TEACHING: INCREASING MOTIVATION AND UNDERSTANDING OF THE NATIVE SPEAKER'S COUNTRY

The given scientific article addresses the pertinent issue of integrating cultural aspects into the educational process of learning the German language and its impact on enhancing students' motivation and understanding of the country of the

target language. The modern world demands citizens to have a profound understanding and adaptation to the cultures of other nations, which makes the integration of cultural aspects in language learning exceptionally important. Based on the analysis of previous research and the author's own pedagogical experience, the article discusses various methods and strategies for integrating cultural materials into the educational process. Specifically, the importance of using authentic texts, videos, audio recordings, games, virtual excursions, project tasks, and other pedagogical tools is examined to create an immersive learning environment for language acquisition. The article also emphasizes the significance of interactive teaching methods such as role-playing games, discussions, which foster active student participation in the language and culture learning process. Additionally, the impact of integrating cultural aspects on the development of students' cognitive, socio-cultural, and interpersonal skills is explored, making the teaching process more comprehensive and productive. The article also discusses the role of intercultural education in fostering tolerant intercultural perception and openness to the other. Furthermore, it analyzes the influence of integrating cultural aspects on the development of students' language competence and their preparation for intercultural communication. Moreover, examples of pedagogical practices and innovative methods are provided to facilitate the successful integration of cultural aspects into the German language learning process. This article serves as a valuable addition to the methodological toolkit of German language instructors and researchers in the field of foreign language education, aiming to improve the effectiveness of the educational process and enhance student motivation. It will contribute to further development and refinement of German language teaching methodology in the context of modern educational environment.

Key words: cultural integration, teaching, motivation, cultural interpretation, native speaker, interactive teaching methods, pedagogical strategy, cultural competence.

Постановка проблеми. Вивчення німецької мови в сучасному світі відіграє ключову роль у підготовці студентів до глобального спілкування та розвитку міжкультурної компетенції. При цьому, важливим аспектом навчання є не лише володіння мовними навичками, але і вивчення культурних особливостей країн носія мови. Інтеграція культурних аспектів у викладанні німецької мови є ефективним методом, який сприяє підвищенню мотивації студентів та розумінню культурних контекстів. Знання про культурні особливості німецькомовних країн розширює горизонти студентів, допомагаючи їм краще зрозуміти світову культуру та розвивати повагу до різноманітності культурних традицій.

Подальше вдосконалення мовної освіти вимагає пошуку нових підходів, що сприяють активній участі студентів у процесі навчання. Інтеграція культурних аспектів у викладанні німецької мови є одним з таких підходів, який стимулює цікавість та мотивацію студентів. Використання аутентичних матеріалів, таких як: тексти, відео, музика, фільми та інші ресурси, дозволяє студентам поглиблювати своє розуміння культурних аспектів німецької мови та стимулює їхній інтерес до вивчення.

Аналіз досліджень. Обрана тематика недостатньо представлена у наукових розвідках. При розгляді даної теми було акцентовано увагу на напрацюваннях вчених, які безпосередньо чи опосередковано розглядали різні аспекти проблеми. Варто відзначити наступних: Ю. В. Бунтурі, Т. В. Полянська, С. І. Ніконоров розглядали сучасні підходи до викладання німецької мови, які є корисними для розуміння методик інтеграції культурних аспектів у викладанні. Ю. А. Бори-

сенко розглядала важливість діалогу культур у процесі викладання німецької мови. О. Д. Горбань, І. І. Письменна, В. В. Щербицька актуалізували увагу на інтегрованому підході до вивчення іноземних мов. Р. О. Гришкова розглянула процес формування соціокультурної компетенції студентів у процесі вивчення іноземних мов. А. В. Постригань охарактеризувала міжкультурну комунікацію як важливий аспект формування особистості через вивчення мови. Л. В. Прокопчук запропонувала розгляд вивчення іноземних мов як засобу пізнання інших культур. Н. Р. Харчук дослідила вплив міжкультурної комунікації на формування комунікативної компетенції.

Мета статті полягає у дослідженні ефективних методів і стратегій використання культурних матеріалів у навчанні німецької мови з метою підвищення мотивації студентів та їхнього кращого розуміння країни-носія мови.

Виклад основного матеріалу. Мова за своєю природою є традиційною. Її традиційність забезпечується і підтримується безперервністю мовного спілкування між поколіннями. Розвиток мови – це процес удосконалення форм і засобів передачі думок, вираження почуттів і сприйняття світу. Кожне наступне покоління обирає з мовленнєвого досвіду найкраще і найдосконаліше, найбільш придатне для вираження власних ідей, ставлення до життя, ідеалів. Так народжується традиція в еволюції літературної мови, у використанні мови новими поколіннями.

Культура як явище суспільного і духовного життя людей твориться завдяки традиції. Традиція сприяє формуванню жанрів мистецтва та літератури, формуванню в них напрямів і стилів. Саме завдяки традиції створюються сприятливі умови

для виникнення наукових течій, шкіл і філософських течій. Розвиток і культивування професійних навичок, знань у різних ремеслах і мистецтвах, принципів і методів наукового аналізу зумовлені традицією. І мова, і культура об'єднують народ. Це визначається їхнім призначенням – збирати, узагальнювати, культивувати, виражати і увічнювати в слові, в художніх образах, в живописі, скульптурі, танці, в усьому, що є значущим для людей (Постригань, 2016).

Країнознавство є невід'ємною частиною вивчення іноземної мови. Мову не можна вивчати у відриві від знання особливостей культури, історії, географії, традицій, переваг у їжі, одязі і поведінці її носія. Національна мова розвивається разом з народом, вбирає в себе всі результати його культурологічної, політичної та економічної діяльності. Оскільки в житті окремо взятого народу постійно відбуваються зміни, це безпосередньо позначається і в мові. Тому дуже важливим є включення елементів країнознавчого матеріалу в процес навчання іноземної мови. Кожне заняття з іноземної мови є одночасно і заняттям з країнознавства. Під країнознавством розуміють головним чином передавання культурних і соціальних знань про країну та людей, чия мова вивчається. З одного боку, тексти і вправи мають пробуджувати інтерес до країнознавчої інформації. З іншого боку, передавання інформації з країнознавства має служити вивченню мови. На занятті з іноземної мови інтерес студентів до країни, людей, традицій має бути пробуджений і задоволений. При виборі країнознавчого матеріалу велике значення мають потреби й інтереси студентів, а також рівень володіння мовою (Горбань, Письменна, Щербицька, 2020: 146).

У програмах нового покоління інтеркультурна компетентність постає як складова частина комунікативної компетенції, що вказує на здатність самовираження особистості, на її вміння усвідомлювати культурно та національно зумовлені концепти для успішної участі у діалозі культур. Останнім часом викладачі не бачать різниці між соціокультурною та інтеркультурною компетентностями. Багато дослідників виступають проти постановки знаку рівності між цими компетентностями. Соціокультурна компетентність є показником поінформованості студента про країну мови, що вивчається. А інтеркультурна компетентність, у свою чергу, тісно пов'язана з областю усвідомлення людиною загальних та специфічних особливостей своєї та іншої лінгвокультури. Сьогодні при вивченні німецької мови розширюється та поглиблюється як соціокультурний кругозір студента, так і усвідомлення, розуміння та прийняття ним чужорідних елементів інших лінгвокультур. Але тільки міжкультурна комунікація дозволяє студенту володіти інтеркультурною компетентністю. При цьому особистість, врахову-

ючи досвід, традиції та особливості своєї культури робить спроби зрозуміти та визнати іншомовний код, його інші особливості щодо норм поведінки, звичаїв та традицій при усвідомленні їхньої чужорідності (Nemati, Marzban, Maleki, 2014: 8).

У контексті обраної теми найпопулярнішим методом викладання мови є навчання у співпраці (корпоративне навчання). Цей метод описується як найпопулярніший через його високі результати у вивченні мови. Спільне навчання визначається як робота в партнерстві або в групах для спільного досягнення результатів. Завдяки методологічній різноманітності та високій активності студентів у межах когнітивної сфери, можна досягти високих результатів, які будуть стійкими в майбутньому. Важливою передумовою успішності спільного навчання є позитивний настрій. Таким чином, кооперативне навчання розуміється як форма освітнього процесу, що сприяє стабільному підвищенню результатів навчання за умови спільної діяльності студентів і викладачів.

Стабільно високі показники успішності досягаються завдяки методичній різноманітності та високого рівня активності у когнітивній сфері. На особливу увагу заслуговують три основні методи навчання:

1. Методика «від мене до мене».
2. Навчання через навчання.
3. Групові пазли (або метод мозаїки) (Бунтурі, Полянська, Ніконоров, 2018: 2).

Базові навички міжкультурної комунікації є необхідним і достатнім набором знань і вмінь для успішного використання мови в іншомовній культурі. Тому критерієм сформованості базових навичок міжкультурної комунікації слід розглядати як не суто лінгвістичну, а скоріше комунікативну компетенцію, що означає здатність людини ефективно спілкуватися іноземною мовою, встановлювати та підтримувати позитивні стосунки зі співрозмовником, досягати адекватного рівня взаєморозуміння та співпраці. Міжкультурне навчання охоплює низку різних аспектів, починаючи від лінгвістичних, прагматичних, культурних естетичних та етичних питань (Гришкова, 2007: 72).

Німецька мова відкриває перед молодими людьми широкі перспективи. Німецька мова – це мова, яка підтримує молодих українців у їхньому професійному розвитку та кар'єрних перспективах. Історична та критична пам'ять, постійна активність громадянського суспільства є важливими елементами стабілізації та зміцнення України, які підтримуються дискусіями та проектами обміну між двома країнами. При цьому важливо сприяти формуванню пам'яті, що приймає багатогранність і різноманітність підходу, який підкреслює особисту відповідальність, тим самим заохочуючи громадянську активність та особисту відповідальність (Харчук, 2018: 78).

Процес розвитку міжкультурної компетенції у процесі вивчення німецької мови складається з трьох етапів:

- 1) формування достатнього обсягу знань про національну культуру країни, мова якої вивчається;
- 2) формування адекватного сприйняття іноземної мови та її реалій;
- 3) практичне навчання міжкультурної комунікації.

Перший етап. Необхідність включення фонових знань у процес комунікації сьогодні є загальноновизнаною. Існує три типи контекстуальних знань: універсальні, регіональні, специфічні для країни.

Останній тип – це знання, які відомі всім членам певної етнічної та мовної спільноти, і які, в свою чергу, пов'язані зі знаннями про національну культуру. Країнознавчі фонові знання включають систему світогляду, погляди, поширені в даному суспільстві, етнічні оцінки, естетику, норми вербальної та невербальної комунікації, а також більшу частину знань, якими володіють усі члени даної спільноти.

Другий етап. Окрім накопичення достатнього обсягу фонових знань про культуру та спосіб життя в країні, мова якої вивчається, компонент міжкультурної освіти включає також формування у студентів позитивного ставлення до німецької мови та культури народу, який нею розмовляє.

Процес формування адекватного сприйняття німецької мови не як чужої для користувача, а як мови, притаманної іншим людям та іншій культурі, має враховувати такі параметри:

- особливості мовленнєвої поведінки в міжособистісному спілкуванні з представниками інших культур;
- безеквівалентна та еквівалентна лексика;
- країнознавчі дані;
- способи передачі реалій рідної мови іноземною мовою (Прокопчук, 2020: 114).

Третій етап – формування міжкультурної компетенції через практичні вправи комунікативного та дослідницького характеру. Такі вправи можуть включати в себе наступні:

- вправлення мовних одиниць та граматичних структур у ситуаціях, які максимально наближені до реальних життєвих ситуацій і є типовими для культури відповідної країни (наприклад, спілкування в аеропорту, в ресторані, магазині, під час візиту в гості і т.д.);
- за допомогою необхідних технічних засобів реальне спілкування з представниками іншої культури (листування через електронну пошту, чат, форум, ідеальний варіант – спілкування через Skype);
- вирішення мовних та культурологічних завдань (щоб моли змогу відповісти на запитання носію німецької мови, яким були дії в певній ситуації);

– дослідницькі та творчі проекти, рольові ігри, які пов'язані з темами, що вивчаються, але крім дослідження та представлення інформації, вони включають також лінгвістичний та когнітивний аналіз автентичних матеріалів, від друкованих видань до фільмів і новин національних каналів країни, мову якої ви вивчаєте (Zeuner, 2009).

Фразеологічні одиниці (ФО) є автентичними за своїм походженням, оскільки виникають усередині німецькомовної спільноти, а не привносяться у неї ззовні. Добір таких ФО для використання у лекціях, на семінарських (практичних) заняттях, у завданнях для самостійної роботи може здійснюватися за кількома принципами. Один з них можна визначити як принцип стрижневого слова, коли групування фразеологізмів відбувається на основі спільного для кількох ФО базового лексичного компоненту. При цьому семантика кожного фразеологізму визначається особливостями ключового слова або тими асоціаціями, які пов'язані з ним у колективній свідомості німців. Як засвідчує практичний досвід, у ФО, згрупованих за принципом спільності стрижневого слова, таким національно-маркованим словесним компонентом найчастіше виступають топоніми різних типів – назви країн, міст, міських районів, річок тощо. Наприклад, це ФО, що містять відтопонімний маркер *Berliner*. Стійкі вирази з цим лексичним компонентом транслюють інформацію, що в образній формі відображає риси, притаманні мешканцям міста, їхні ціннісні пріоритети, характерні риси міської архітектури, геопросторові характеристики тощо, пор.: *Berliner Kind* – уродженець Берліна; *Berliner Schnauze* – берлінський діалект; *jmd. hat eine Berliner Schnauze* – типовий берлінець; той, хто за словом у кишеню не полізе; *die deftige Berliner Lippe* соковите, грубувате, повне гумору берлінське просторіччя; *eine (echte) Berliner Pflanze* – оцінке: справжній мешканець/справжня мешканка Берліна (Борисенко, 2023: 220).

Впровадження культурних матеріалів та текстів у освітній процес дозволяє створити цікаве та змістовне середовище для студентів. Вони отримують можливість вивчати мову у контексті культурних традицій, обрядів, літературних та мистецьких творів німецькомовних країн, що розширює розуміння мови та сприяє їхній мотивації.

Інтеграція культурних аспектів у процес вивчення німецької мови допомагає студентам легше впізнавати та розуміти різноманітні аспекти культурного життя німецькомовних країн. Вони здобувають важливі знання про історію, традиції, суспільство та культуру, що робить їхнє вивчення мови більш цікавим та змістовним.

Однак для успішної інтеграції культурних аспектів у навчання необхідно використовувати різноманітні методи та підходи, які враховують

індивідуальні потреби та інтереси студентів. Важливо також забезпечити доступ до різноманітних культурних ресурсів та матеріалів, які відповідають рівню та інтересам аудиторії.

Висновки. Отже, можна зробити висновок, що досліджено роль і значення інтеграції культурних аспектів у викладанні німецької мови з метою підвищення мотивації та розуміння країни носія мови. Інтеграція культурних аспектів стає важли-

вим чинником для досягнення успіху у вивченні мови та поглиблення міжкультурного розуміння та має великий потенціал для підвищення мотивації студентів та розуміння культурної спадщини країни носія мови. Цей підхід сприяє розвитку повноцінного мовного середовища, де студенти можуть не лише вивчати мову, але й поглиблювати своє розуміння та зацікавленість у культурі німецькомовних країн.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бунтурі Ю. В., Полянська Т. В., Ніконов С. І. Сучасні методики викладання англійської та німецької мов. Вчені записки Таврійського національного університету ім. В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації. 2018. Т. 29 (68), № 1. С. 1–4.
2. Борисенко Ю. А. Діалог культур та його реалізація при викладанні німецької мови в українських вишах. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. Острог: Вид-во НаУОА, 2023. № 17 (85). С. 218–221.
3. Горбань О. Д., Письменна І. І., Щербицька В. В. Інтегрований підхід до вивчення іноземної мови у ЗВО. Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія, 2020, № 1. С. 144–150.
4. Гришкова Р. О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей. Миколаїв: Вид-во Чорноморського державного університету ім. Петра Могили, 2007. 424 с.
5. Постригань А. В. Мова як інструмент міжкультурної комунікації для формування особистості. Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ВНЗ: зб. матеріалів Міжнар. наук. – практ. конф., м. Київ (15 берез. 2016 р.). Київ: КНЕУ, 2016. С. 112–115.
6. Прокопчук Л. В. Вивчення іноземної мови – шлях до пізнання чужої культури. 2020. URL: <https://ir.kneu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/70f77aed-0988-4c37-965a-6ec9553c77e2/content>
7. Харчук Н. Р. Міжкультурна комунікація як домінуючий фактор формування іншомовної комунікативної компетенції у рамках проведення українсько-німецького року мов 2017 / 2018. Іншомовна підготовка працівників правоохоронних органів та фахівців із права, 2018. С. 76–80.
8. Nemati, A., Marzban, A., Maleki, E. The role of intercultural competence in foreign language teaching. *International Journal of Language and Linguistics. Special Issue: Innovations in Foreign Language Teaching*. 2014. P. 8–12.
9. Zeuner U, Technische Universität Dresden Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaften / Institut für Germanistik, Lehrbereich DaF, Landeskunde und interkulturelles Lernen. Dezember, 2009. 133 p.

REFERENCES

1. Bunturi Yu. V., Polianska T. V., Nikonorov S. I. (2018) Suchasni metodyky vykladannia anhliiskoi ta nimetskoj mov. [Modern methods of teaching English and German]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu im. V. I. Vernadskoho. Seria: Filolohiia. Sotsialni komunikatsii – Scientific Notes of Vernadsky Taurida National University. Series: Philology. Social Communications*, 29 (68), 1, S. 1–4. [in Ukrainian].
2. Borysenko Yu. A. (2023) Dialoh kultur ta yoho realizatsiia pry vykladanni nimetskoj movy v ukrainskykh vyshakh. [Dialogue of cultures and its implementation in teaching German in Ukrainian universities]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»: seriia «Filolohiia» – Scientific Notes of the National University of Ostroh Academy. Philology series. Ostroh: NaUoA Publishing House*, 17 (85), 218–221. [in Ukrainian].
3. Horban O. D., Pysmenna I. I., Shcherbytska V. V. (2020) Intehrovanyi pidkhid do vyvchennia inozemnoi movy u ZVO. [Integrated approach to learning a foreign language in a higher education institution] *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seria: Pedahohika i psykholohiia – Bulletin of the Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology*, 1, 144–150. [in Ukrainian].
4. Hryshkova R. O. (2007) Formuvannia inshomovnoi sotsiokulturnoi kompetentsii studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei. [Formation of foreign language socio-cultural competence of students of non-philological specialties]. *Mykolaiv: Vyd-vo Chornomorskoho derzhavnoho universytetu im. Petra Mohyly*. [in Ukrainian].
5. Postryhan A. V. (2016) Mova yak instrument mizhkulturnoi komunikatsii dlia formuvannia osobystosti. [Language as an instrument of intercultural communication for personality development] *Stratehii mizhkulturnoi komunikatsii v movnii osviti suchasnoho VNZ: zb. materialiv Mizhnar. nauk. – prakt. konf., m. Kyiv (15 berez. 2016 r.). – Strategies of intercultural communication in language education of a modern university: collection of materials of the International scientific and practical conference*, 112–115. [in Ukrainian].
6. Prokopchuk L. V. (2020) Vyvchennia inozemnoi movy – shliakh do piznannia chuzhoi kultury. [Learning a foreign language is a way to learn a foreign culture]. URL: <https://ir.kneu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/70f77aed-0988-4c37-965a-6ec9553c77e2/content> [in Ukrainian].
7. Kharchuk N. R. (2018) Mizhkulturna komunikatsiia yak dominuiuchyiy faktor formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentsii u ramkakh provedennia ukraïnsko-nimetskoj roku mov 2017 / 2018 [Intercultural communication as a dominant factor in the formation of foreign language communicative competence in the framework of the Ukrainian-German Year of Languages 2017 / 2018]. *Inshomovna pidhotovka pratsivnykiv pravookhoronnykh orhaniv ta fakhivtsiv iz prava. – Foreign language training for law enforcement officers and legal professionals*, 76–80. [in Ukrainian].
8. Nemati, A., Marzban, A., Maleki, E. (2014) The role of intercultural competence in foreign language teaching. *International Journal of Language and Linguistics. Special Issue: Innovations in Foreign Language Teaching*. 8–12.
9. Zeuner U. (2009) Technische Universität Dresden Fakultät Sprachund Literaturwissenschaften [Dresden University of Technology Faculty of Languages and Literature] *Institut für Germanistik, Lehrbereich DaF, Landeskunde und interkulturelles Lernen*. Dezember. [in German].

UDC 811.111'276.5:811.161.2
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/76-3-20>

Alla SEREDA,

orcid.org/0009-0002-3374-8456

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

Svitlana MANHURA,

orcid.org/0000-0002-7017-7317

*Senior Lecturer at the Germanic Philology and Translation Department
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) svetmangura@gmail.com*

ENGLISH SLANG IN UKRAINIAN YOUTH COMMUNICATION

This article is devoted to the topic of translating youth slang into English. We have turned to the study of English-language youth slang lexemes as an important component of the linguistic picture of modern society. We examine the peculiarities of the functioning of English-language youth slang lexemes in modern Ukrainian, the peculiarities of their adaptation and the difficulties in translating them into Ukrainian, which has led to the relevance of our study. We believe that the most productive way of translation is to search for alternatives when translating non-equivalent vocabulary, transliteration, abbreviation and other types of abbreviations, direct inclusion or calculation, descriptive translation, always taking into account the context. Often the language of young people is not understood by other segments of the population, which provokes a tendency to actively study these lexemes in modern linguistics as a bright and original phenomenon. Also, youth slang is closely related to other groups of slang: computer slang, SMS slang, professional jargon, the language of drug addicts, prisoners, etc., as young people select the "most fashionable" and "most expressive" lexemes and use them in their vocabulary to be "in trend" and "cool." Because of this, a large number of young people almost completely switch to an informal style of communication, which leads to misunderstandings between them and other members of society, who often do not know what these "trendy" words mean.

The theoretical significance of the study is that it comprehensively outlines the peculiarities of the functioning of English-language youth slang lexemes and ways of translating them into Ukrainian on the example of units collected on the basis of modern websites and forums, social networks, as well as online dictionaries of youth slang, the most modern research on the study of English-language youth slang lexemes and ways of translating them. The results of the study can be used in the compilation of English-Ukrainian dictionaries of youth slang, in the development of special courses related to the study of youth slang vocabulary, for writing graduate theses in higher education, in the further study of youth slang lexemes and in writing articles and theses on this topic.

Key words: *youth slang, anglicisms, translating, non-equivalent vocabulary, transliteration, abbreviation, direct inclusion, calculation, descriptive translation, context.*

Алла СЕРЕДА,

orcid.org/0009-0002-3374-8456

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

Світлана МАНГУРА,

orcid.org/0000-0002-7017-7317

*старший викладач кафедри германської філології та перекладу
Національного університету "Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка"
(Полтава, Україна) svetmangura@gmail.com*

АНГЛІЙСЬКИЙ СЛЕНГ В УКРАЇНСЬКОМУ МОЛОДІЖНОМУ СПІЛКУВАННІ

Ця стаття присвячена темі перекладу молодіжного сленгу англійською мовою. У науковому доробку розглянуто вивчення англомовних молодіжних сленгових лексем як важливої складової мовної картини сучасного суспільства. Ми дослідили особливості функціонування англомовних молодіжних сленгових лексем у сучасній українській мові, особливості їх адаптації та труднощі перекладу українською мовою. Найбільш продуктивним

способом перекладу, на нашу думку, є пошук альтернатив при перекладі безеквівалентної лексики, транслітерація, аббревіація та інші види скорочень, пряме включення або калькування, описовий переклад, обов'язково з урахуванням контексту. Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що в ньому комплексно окреслено особливості функціонування англійських лексем молодіжного сленгу та способи їх перекладу українською мовою на прикладі одиниць, зібраних на основі сучасних веб-сайтів та форумів, соціальних мереж, а також онлайн-словників молодіжного сленгу, що є найсучаснішим дослідженням з вивчення англійських лексем молодіжного сленгу та способів їх перекладу. Часто мова молоді є незрозумілою для інших верств населення, що провокує тенденцію до активного вивчення цих лексем у сучасній лінгвістиці як яскравого та оригінального явища. Також молодіжний сленг тісно пов'язаний з іншими групами сленгу: комп'ютерним сленгом, СМС-сленгом, професійним жаргоном, мовою наркоманів, ув'язнених тощо, оскільки молодь відбирає «наймодніші» та «найекспресивніші» лексеми і використовує їх у своєму лексиконі, щоб бути «в тренді» та «крутим». Через це велика кількість молодих людей майже повністю переходить на неформальний стиль спілкування, що призводить до непорозумін між ними та іншими членами суспільства, які часто не знають, що означають ці «модні» слова. Результати дослідження можуть бути використані при укладанні англо-українських словників молодіжного сленгу, при розробці спекурсів, пов'язаних з вивченням молодіжної сленгової лексики, для написання дипломних робіт у вищих навчальних закладах, у подальшому вивченні молодіжних сленгових лексем та при написанні статей і тез на цю тему.

Ключові слова: молодіжний сленг, англіцизми, переклад, безеквівалентна лексика, транслітерація, аббревіація, пряме включення, калькування, описовий переклад, контекст.

Problem statement. In the modern Ukrainian literary language, trends characterized by the desire to move away from the study of language as a traditional linguistic system are becoming increasingly relevant, and researchers are increasingly attracted to the vocabulary of various social groups as the basis for people's social and practical activities. Since the language of every nation is constantly evolving and being replenished with new lexemes both through the emergence of new words within the mother tongue and through borrowing from other languages, especially English, there is a need to systematize and codify new lexemes.

Research analysis. The theoretical and methodological basis of the work is made up of the works of such foreign and domestic scholars devoted to the coverage of theoretical problems of studying slang, youth slang, computer slang and SMS slang in linguistics (M. Adams, V. Balabin, J. Coleman, E. Partridge, O. Hlazova, I. Nikoliv, O. Ponomariv, L. Stavvytska, O. Forsa, T. Tymoshenko, O. Romanova, O. Selivanova, L. Lysak, S. Martos, I. Kirienkov, V. Dorda, P. Grabovyi, etc.), translation problems (V. Balabin, I. Byk, A. Parshin, V. Komisarov, etc.).

The aim of the work is to examine English-language youth slang lexemes in modern Ukrainian and the peculiarities of translation into Ukrainian.

Article basic material. Youth slang is undergoing particularly rapid changes and additions, as young people are too much resorting to borrowing “buzzwords” and thus actively polluting their native language. Anglicisms are most often borrowed from popular social networks (Facebook, Instagram, etc.), numerous reality shows, sitcoms, media, and computer games, which indicates the active promotion of the American way of life and thinking. In general, the desire to be “in trend” has become the key to the

behavior and, ultimately, the language of a large part of young people.

Therefore, the study of this layer of the vocabulary of the modern Ukrainian language is becoming quite relevant nowadays, since the so-called assimilation of anglicisms into the national language causes certain difficulties in translation and use, since such words have not yet been recorded in dictionaries, which indicates problems with the systematization and codification of youth slang lexemes in the national language. Often the language of young people is not understood by other segments of the population, which provokes a tendency to actively study these lexemes in modern linguistics as a bright and original phenomenon. Also, youth slang is closely related to other groups of slang: computer slang, SMS slang, professional jargon, the language of drug addicts, prisoners, etc., as young people select the “most fashionable” and “most expressive” lexemes and use them in their vocabulary to be “in trend” and “cool.” Because of this, a large number of young people almost completely switch to an informal style of communication, which leads to misunderstandings between them and other members of society, who often do not know what these “trendy” words mean.

As for our study, we have turned to the study of English-language youth slang lexemes as an important component of the linguistic picture of modern society. We examine the peculiarities of the functioning of English-language youth slang lexemes in modern Ukrainian, the peculiarities of their adaptation and the difficulties in translating them into Ukrainian, which has led to the relevance of our study. We believe that the most productive way of translation is to search for alternatives when translating non-equivalent vocabulary, transliteration, abbreviation and other types of abbreviations, direct inclusion or calculation,

descriptive translation, always taking into account the context.

The theoretical basis of our work is the concepts of “slang” and youth slang, which is determined by the topic of our study. Let us turn to the achievements of our predecessors. Linguists from many countries (e.g., M. Adams, J. Coleman, E. Mattiello, G. Mencken, E. Partridge, etc.) have been actively researching social dialects, especially professional jargon and youth slang, for many years, since these social groups are rapidly replenished with new lexical items in parallel with the emergence of new realities or trends in modern society. Thus, in Ukrainian linguistics, slang and youth slang in particular have been studied: I. Andrusiak, O. Hlazova, P. Hrabovyi, V. Dorda, M. Makovskyi, S. Martos, L. Lysak, O. Ivanova, I. Nikoliv, O. Petryshyn, O. Romanova, L. Stavytska, T. Tymoshenko, O. Fursa, etc, foreign linguists have also devoted a lot of work to the subject (M. Adams, J. Coleman, M. Krongaus, E. Mattiello, G. Mencken, E. Partridge, L. Tepesch, etc.). It should be noted that there is no single definition of the term “slang” in linguistics, which refers to non-standardized speech along with “argot” and “jargon” (Stavytska, 2005). In general, linguists emphasize that there is no clear distinction between the concepts of “jargon” and “slang”, and a significant number of linguists call “argo”, “jargon”, “slang” synonyms, as they “intersect and pass into each other” (Romanova, 2013).

The need to distinguish between the concepts of “jargon” and “slang” emphasizes L. Stavytska, noting that jargon “historically indicates the limited group of its speakers, as well as the narrowness of the semantic field of lexical units”. Instead, “the language environment of communication of a large number of people, which differs from the language norm, was called ‘slang’” (Stavytska, 2005:61). According to O. Romanova, “the language of a modern city is a complex linguistic space that is subject to a three-dimensional coordinate system: age, territorial, social and group” (Romanova, 2013). The following groups of slang are most often distinguished: “youth slang”, “business slang”, “SMS slang”, slang of rockers, rappers, hip-hoppers, students, computer slang, slang of drug addicts, musicians, members of informal groups, etc. However, according to the researchers, it is impossible to unambiguously divide these lexemes into groups, since they “are not isolated from each other... and thus can be used in different communication situations” (Doloh, 2006). In general, researchers of social dialects divide “slang” into two groups: general («vernacular vocabulary ... which is not limited in its use to any professional or social dialects (Doloh, 2006) and special (slang of the

military, students, musicians, athletes, etc.) (Hrabovyi, 2008; Fursa, 2002; Dorda, 2009).

In our opinion, among all the groups of slang speakers, the most vivid and active is the group of youth slang speakers, since it is young people who react most quickly to any social changes. It is young people aged 12 to 25 who are active speakers of this linguistic phenomenon. Many researchers understand the concept of “youth slang” as “a special linguistic subcode characterized by the use of non-normative, often stylistically reduced, lexical and phraseological units that perform evaluative, euphemistic and nominative functions and are used in casual communication by young people” (Hrabovyi, 2008), “a set of language means of high expressive power, which are constantly transformed and used in communication by young people” (S. Martos, O. Potsulko)(Martos, 2004:12; Potsulko, 2017:299). Also, according to P. Hrabovyi and L. Stavytska, it is difficult to separate youth slang from special slang, as young people actively use slangisms of drug addicts, computer users, and even criminal jargon, etc. L. Stavytska and P. Hrabovyi emphasize the metaphorical nature of both youth and computer slang, as semantic humor ... and behavior as a language game are vivid examples” (Stavytska, 2005:191; Hrabovyi, 2008). Almost unexplored remains “the problem of the existence of the so-called SMS-slang, which is actively developing and functioning among the teenage generation, and, in turn, should influence youth slang” (Hrabovyi, 2008). Thus, according to P. Hrabovyi, “youth slang as a complex linguistic formation, which is characterized by mobility and openness, actively interacts with other group slangs and subcodes. Youth slang appears as a certain accumulator of slang vocabulary from other language subcodes (Hrabovyi, 2008) and actively influences the development of the modern Ukrainian literary language. It should be noted that the most common means of replenishing slang are: terminology, borrowed foreign words, borrowings from criminal jargon, metaphorization, etc. (O. Romanova, I. Nikoliv, L. Stavytska, T. Tymoshchuk, V. Fursa, M. Makovskyi, S. Martos, etc.) Also, a large part of youth slang vocabulary consists of neologisms that are formed and changed along with changes in society. Thus, “slang”, being an open system, is constantly being replenished with new words that denote various changes in our society, are characterized by expressiveness, metaphoricality, wit, and even some vulgarization. According to L. Stavytska, the study of youth slang lexemes is relevant for linguistics, since “substandard vocabulary is changing, developing, and therefore it will always be relevant to study it ‘here and now...’ (Stavytska, 2005:345).

Let us consider computer slang and SMS slang, which are related to youth slang and are actively used in the vocabulary of modern youth. Computer slang is a heterogeneous phenomenon that “encompasses lexical items formed on the basis of the national language. These lexemes constitute the lexical and grammatical basis of slang; slang words and phrases that duplicate terms officially accepted in a special computer language and name something that has no officially accepted terminology” (Shchur, 2006). According to I. Shchur, “most often, stylistically neutral words in English acquire a functionally determined reduced stylistic color in the slang speech of computer users: roughly familiar, ironically dismissive, actually vernacular” (Shchur, 2006), which is very appealing to young people. “English words not only enter the computer slang, but also receive morphological formations in it, tend to be Ukrainized. Another researcher of youth slang, O. Potsulko, singles out the group of youth computer slang as a combination of youth slang and computer slang in general into one group. It can be said that youth computer slang is “a mediator between inter-jargon and the language practice of the people, the colloquial and everyday language of the general population” (Potsulko, 2017). As for another type of slang, SMS slang or Mobileslang, which is actively used by young people, it is a new linguistic phenomenon that has not yet been sufficiently studied in linguistics. Thus, in this paper we will follow P. Hrabovuyi’s definition of slang as a complex linguistic formation “characterized by mobility and openness, actively interacting with other group slangs and subcodes.” We will also conditionally include youth computer slang and SMS slang in the youth slang category, as young people actively use these types of slang in their speech, so it is difficult to clearly distinguish between these groups.

According to many researchers, the translation of English-language youth slang lexemes and related youth computer and SMS slang into Ukrainian is a complex process. The problem often lies in the delay in fixation and codification in modern dictionaries or the absence of these concepts. Another problem is the ambiguity of translation due to the expressiveness, metaphorical nature, and vulgarization of youth slangisms. Just as Ukrainian slangisms and English slangisms may be similar in their basic meaning, they may have different expressive colors or differences in usage in a particular context when translated. Another problem is the translation of non-equivalent vocabulary by finding a good match in the target language. According to Y. Nyzenko and N. Hryhorenko, “the first reason for the difficulties of adequate translation

of non-standard units of English into Ukrainian is the difference in the composition of lexical and semantic groups of words, although in general the direction of lexical and semantic variation of words in these languages coincides” (Nyzenko, 2012). The second reason is the divergence of pragmatic components of the meaning of words equivalent in their basic lexical and semantic variants, which causes the results of lexical and semantic variation of these words in English and Ukrainian to differ” (Nyzenko, 2012). International slangisms, according to researchers, are transmitted in translation by a calque and do not require additional interpretation, for example: bucks – “бакси”, rap – “реп”, уррпие – “яппи”.

The difficulty for the translator is posed by new words based on such units, as well as puns and their updated variants. For example, the word buck (buck, dollar) has become the basis of the megabucks, gigabucks, extrabucks, meaning “a big pile of money”, and the colloquial phrase to make/earn a quick/fast buck – “to get rich quickly” in the updated form to make/earn megabucks has the meaning “to earn fabulous money” (Nyzenko, 2012).

In general, most scholars use the following main methods when translating slang: transcription, transliteration, calquing, descriptive translation, direct translation, and approximate translation. However, according to Y. Nyzenko and N. Hryhorenko, it is most appropriate to use the following methods when translating youth slang: 1) searching for a non-standard unit of similar expressiveness in the Ukrainian language (when translating slangisms and vulgarisms); 2) using descriptive translation, interpretation and explanation of the subject-logical meaning (when translating jargonisms and argotisms). The researchers also clarify that “when it comes to the meaning of non-standard units in the original text and their transmission by certain units of the language into which the text is translated, one cannot, of course, ignore the context in which they appear in the original and should be in the translation” (Nyzenko, 2012).

Researcher of translation theory I. Byk identifies the following methods of translation that should be used when translating youth slang, namely: 1) an equivalent is a permanent equivalent to a certain word or phrase in another language..., it does not depend on the context (Byk, 2014); 2) an analogue is one of several possible synonyms..., it depends on the context (Byk, 2014); 3) explanatory or descriptive translation – an explanation of the word is used..., it is used when there is no equivalent or analogues... of the original (Byk, 2014). Let us turn directly to the ways of translating these lexemes. Let us first consider youth slang, then the slang of users of social

networks, various websites and forums, SMS slang, and youth computer slang related to youth subculture, since young people actively use modern IT and computer terminology in everyday life, resorting to abbreviations, metaphorization, reinterpretation, often vulgarization, using affixes of the Ukrainian language or direct inclusion.

In our opinion, the following methods of translation are the most appropriate: transliteration and transcription. In our opinion, this group is the most numerous of all the ways to translate youth slang. Examples: фейл – failure, (transliteration); ізі – easy, without problems (transliteration), хайп – sensation – (from English hype) (transliteration); лузер – loser, (transliteration), слайм – lick toy (transliteration), чіл – chill (from the English word chill out – “to relax”). A separate group consists of lexemes that are translated by means of transliteration and denote modern greetings in the field of youth slang: for example, Хай! (Hi!), окей (okay), сенкс (thanks), сорі (sorry), супер (super), файн (fine), кул (cool), крейзі (crazy). Names of software (Word, Google, Point); names of social networks, chats, forums, channels, online platforms, blogs, etc. (YouTube, Facebook, Twitter, etc.), names of various computer games and related concepts (Dotcom, Counter-Strike, Tanks) are used in the youth slang.

Another common way to translate youth slang is to use the original spelling of the English word in the translated text, it is called direct translation. Another productive way of translating youth slang into English is calquing and abbreviation – replacing the constituent parts – morphemes or words (in the case of stable phrases) of the borrowed word (phrase) with their lexical equivalents in the target language). Ukrainian affixes, including suffixes, are used: – Suffixes -er, -ast: for example: hater is a hostile person, a lexeme formed from the word hate, chill (a calque, a verb formed from the word chill. Other translation methods are less commonly used: literal translation, equivalent, analog.

Conclusion. Thus, the active creation of new words in the national language, in particular by borrowing from other languages, most often English, by using transcription and transliteration, abbreviations, various types of abbreviations, calquing with the use of national affixes, direct inclusion, translation of an equivalent or search for its analogues, as well as the use of descriptive translation is currently a relevant and ambiguous trend in the study of slang in general and youth slang in particular in the modern Ukrainian language, which provokes a lot of research and scientific dissertations. This is evidenced by a significant number of studies on the topic of our

work. Youth slang is a vivid linguistic phenomenon that incorporates features of the vocabulary of other social groups, including SMS slang, computer slang, prison slang, etc. That is why we considered along with youth slang also SMS slang and youth computer slang, which arose due to the active use of computer vocabulary and various abbreviations from this sphere by young people.

In this paper, we have briefly investigated the problem of learning slang, youth slang, SMS slang and youth computer slang. It is the addition of English-language youth slang lexical items to the lexicon of the modern Ukrainian language that is currently a relevant and productive trend, since not only is the IT and computer sphere, science, and industry actively developing, but the process of globalization is taking place, which forms a “single” Internet language and the language of youth subculture, blurs the boundaries of national and international.

After analyzing the above-mentioned groups of lexemes, we found out that the most productive ways to translate youth slang and related groups are: transliteration, various types of calquing, abbreviation and various types of abbreviations and truncations, and direct translation. Less used are the selection of equivalents from the Ukrainian vocabulary, search for analogues, literal and descriptive translation, and metaphorization. It should also be noted that when using these translation methods, the authentic meaning may often be lost or acquire a different stylistic or lexical connotation, and certain expressiveness may be lost or gained, so it is imperative to take into account the context and national peculiarities of both the “donor language” and the recipient language. However, in general, we should note that the use of English-language youth slang lexemes and the process of finding their successful translation is a productive and relevant linguistic mechanism for replenishing the modern vocabulary of the Ukrainian language. It is young people who are almost the first to feel and adopt new trends and modern trends in society and actively transfer them to their speech and communication, thus enriching the informal layer of the lexicon of the modern Ukrainian literary language. However, this, on the other hand, complicates the process of communication between young people and other segments of the population. That is why the study, systematization and codification of English-language youth slang lexemes along with lexical items of other social groups contributes to the replenishment and enrichment of the lexical richness of the modern Ukrainian language in the process of studying the linguistic picture of a modern speaker.

BIBLIOGRAPHY

1. Бик І. С. Основи перекладу для студентів факультетів міжнародних відносин. Львів: Вісник Львівського національного університету імені Івана Франка, 2014. 254 с.
2. Грабовий П. Молодіжний сленг у системі соціолектів сучасної української мови. *Лінгвістичні студії*. 2008. Випуск 16. URL: <http://litmisto.org.ua/?p=7963>.
3. Дорда Віталій. Співвідношення студентського сленгу з загальним та спеціальним сленгом. URL: https://www.researchgate.net/publication/277819670_Spivvidnosenna_studentskogo_slengu_z_zagalnim_ta_specialnim_slengom
4. Дьолог Ольга. Загальна характеристика складу новітніх англіцизмів в українській мові. URL: <http://archive.ndiuv.org.ua/fulltext.html?id=251>.
5. Короткий словник молодіжних сленгізмів. URL: <https://sites.google.com/site/leksikologiafrazologia/korotkij-slovník-molodiznihslengizmiv-1>.
6. Мартос С. А. Молодіжний сленг: міф чи реальність? *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2004. № 11. С. 12–15.
7. Низенко Я., Григоренко Н. Основні труднощі адекватного перекладу нестандартної лексики англійської мови. URL: http://www.rusnauka.com/16_NPRT_2012/Philologia/6_111668.doc.htm
8. Погоріла А.І., Тимчук О.Т. Особливості перекладу неологізмів українською мовою. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/3.1/35.pdf>.
9. Поцулко О. А. Українськомовний комп'ютерний сленг як комунікативна девіація сучасної молоді. URL: http://www.tpsjournal.kpu.zp.ua/archive/1_2017/14.pdf.
10. Романова О. О. Молодіжний сленг як засіб самовираження студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Сер. Філологічна. 2013. Вип. 35. С. 298-300.
11. Ставицька Л. Арго, жаргон, сленг: Соціальна диференціація української мови. Київ: Критика. 2005. 464 с.
12. Фурса О. Англіцизми українського молодіжного сленгу: чинники динаміки та проблеми класифікації. *Мова та історія*. Київ, 2002. Вип. 61. С. 57–65.
13. Щур І. І. Українськомовний комп'ютерний сленг: формування і функціонування: автореф. дис. канд. філол. наук. Київ. 2006. 19 с.

REFERENCES

1. Byk I. S. (2014) *Osnovy perekladu dlia studentiv fakultetiv mizhnarodnykh vidnosyn* [Basics of translation for students of international relations]. 254 p. [in Ukrainian].
2. Hrabovyi P. (2014) *Molodizhnyi slen h u systemi sotsiolektiv suchasnoi ukrainskoi movy*. [Youth slang in the system of sociolects of the modern Ukrainian language] *Linhvistychni studii – Linguistic studies*, vypusk 16. URL: <http://litmisto.org.ua/?p=7963>. [in Ukrainian].
3. Dorda Vitalii (2007) *Spivvidnoshennia studentskoho slenhu z zahalnym ta spetsialnym slengom* [Correlation of student slang with general and special slang]. URL: https://www.researchgate.net/publication/277819670_Spivvidnosenna_studentskogo_slengu_z_zagalnim_ta_specialnim_slengom. [in Ukrainian].
4. Doloh Olha (2006) *Zahalna kharakterystyka skladu novitnikh anhlitsyzmiv v ukrainskii movi*. [General characteristics of the composition of modern anglicisms in the Ukrainian language]. URL: <http://archive.ndiuv.org.ua/fulltext.html?id=251>. [in Ukrainian].
5. Korotkyi slovník molodizhnykh slen hizmiv (2009) [A short dictionary of youth slangisms] URL: <https://sites.google.com/site/leksikologiafrazologia/korotkij-slovník-molodiznihslengizmiv-1>. [in Ukrainian].
6. Martos S. A. (2004) *Molodizhnyi slen h: mif chy realist? Vyvchaimo ukrainsku movu ta literaturu* [Youth slang: myth or reality?] *Vyvchaimo ukrainsku movu ta literature – We study Ukrainian language and literature*, 11. 12–15. [in Ukrainian].
7. Nyzenko Ya., Hryhorenko N. (2012) *Osnovnii trudnoshchi adekvatnoho perekladu nestandardnoi leksyky anhliskoi movy* [The main difficulties of adequate translation of non-standard English vocabulary]. URL: http://www.rusnauka.com/16_NPRT_2012/Philologia/6_111668.doc.htm. [in Ukrainian].
8. Pohorila A.I., Tymchuk O.T. (2018) *Osoblyvosti perekladu neolohizmiv ukrainskoiu movoiu* [Peculiarities of translating neologisms into Ukrainian]. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/3.1/35.pdf>. [in Ukrainian].
9. Potsulko O. A. (2017) *Ukrainskomovnyi kompiuternyi slen h yak komunikatyvna deviatyia suchasnoi molodi* [Ukrainian-language computer slang as a communicative deviation of modern youth]. URL: http://www.tpsjournal.kpu.zp.ua/archive/1_2017/14.pdf. [in Ukrainian].
10. Romanova O. O. (2013) *Molodizhnyi slen h yak zasib samovyrazhennia studentiv*. [Youth slang as a means of students' self-expression] *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*. Ser. Filolohichna – Scientific notes of the National University «Ostroh Academy». Philological series, 35. 298-300 [in Ukrainian].
11. Stavyt'ska L. (2005) *Arho, zharhon, slen h: Sotsialna dyferentsiatsiia ukrainskoi movy* [Argo, jargon, slang: Social differentiation of the Ukrainian language]. 464 s. [in Ukrainian].
12. Fursa O. (2002) *Anhlitsyzmy ukrainskoho molodizhnoho slenhu: chynnyky dynamiky ta problemy klasyfikatsii*. [Anglicisms of Ukrainian youth slang: factors of dynamics and problems of classification.] *Mova ta istoriia – Language and history*, 61. 57–65. [in Ukrainian].
13. Shchur I. I. (2006) *Ukrainskomovnyi kompiuternyi slen h: formuvannia i funktsionuvannia* [Ukrainian computer slang: formation and functioning]. 19 s. [in Ukrainian].

УДК 821.111.09-312.9(410)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/76-3-21>**Юлія СИРОТА,***orcid.org/0000-0002-4259-0390*

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов

Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

(Полтава, Україна) *yulia_syrota@yahoo.com***Наталія КОМЛИК,***orcid.org/0000-0002-1004-5603*

викладач кафедри загального мовознавства

та іноземних мов

Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

(Полтава, Україна) *nataly-off@i.ua***ХРИСТИАНСЬКИЙ КОНТЕКСТ КАЗКИ К.С. ЛЬЮІСА «ХРОНІКИ НАРНІЇ:
ОСТАННЯ БИТВА»**

Стаття присвячена дослідженню особливостей сьомого роману циклу «Хроніки Нарнії» британського письменника Клайва Стейплза Льюїса «Остання битва» (1956). Автор статті наголошує на важливості контекстуального вивчення твору, зокрема, пропонується детальне вивчення біблійного контексту казкової повісті. Ю.О. Сирота доводить, що ігнорування дослідниками біблійного контексту роману К.С. Льюїса призводить до одностороннього сприйняття його твору, героїв, неповного розуміння концепції авторського художнього наміру. У статті аналізуються праці зарубіжних та вітчизняних дослідників, присвячені творчості Льюїса. Зокрема висвітлюючи дослідження Р.К. Трупіа, Д.В. Монтгомери Ч.А. Гуттар, П. Шакель, К. Кілбі, Г.М. Бичек, О.М. Головка, М.І. Зінченко, Ю.В. Глюдзик, Г. Пастушук, Л. Яворської, В. Яремчук, Ю.О. Сирота доводить новизну своєї наукової розвідки.

Метою статті є дослідження контекстуальних зв'язків роману К.С. Льюїса «Остання битва» з євангельськими смислами та християнськими інтенціями, а також аналіз поетики біблійних мотивів і образів, присутніх у романі.

Авторка детально аналізує біблійні алюзії та ремінісценції, якими рясно насичений текст казкової повісті. У дослідженні розкриваються найважливіші євангельські настанови, які письменникові вдалося втілити у казковій формі через призму біблійних мотивів та образів. Зокрема, проаналізовано мотиви приходу антихриста, Армагеддону, зречення Христа людством, постать Ісуса Христа, образи Світла, Дверей, есхатологічні мотиви кінця світу, воскресіння мертвих тощо. Детально проаналізовано проблему релігійного синкретизму, яку письменник піднімає у творі.

У статті звертається увага на ті місця у тексті К.С. Льюїса, які відсилають читачів до книг Біблії, зокрема, виокремлено християнські ідеї з Євангелій, послань апостолів, Об'явлення Івана Богослова, книги Псалмів.

Автор статті демонструє, що за допомогою казкового сюжету письменник піднімає достатньо складні теми духовного розвитку людини, її боротьби зі злом, протистояння темним силам, спасіння душі, теми пошуку Бога і зустрічі з Ним.

Ключові слова: контекст, інтертекст, алюзія, ремінісценція, образ, мотив.

Yulia SYROTA,*orcid.org/0000-0002-4259-0390*

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of General Linguistics and Foreign Languages

National University «Yury Kondratyuk Poltava Polytechnic»

(Poltava, Ukraine) *yulia_syrota@yahoo.com***Nataliia KOMLYK,***orcid.org/0000-0002-1004-5603*

Lecturer at the Department of General Linguistics and Foreign Languages

National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»

(Poltava, Ukraine) *nataly-off@i.ua***THE CHRISTIAN CONTEXT OF THE FAIRY TALE BY K.S. LEWIS “THE
CHRONICLES OF NARNIA: THE LAST BATTLE”**

The article deals with the study of the peculiarities of the seventh novel in “Chronicles of Narnia” by the British writer C.S. Lewis, “The Last Battle” (1956). The author of the article emphasizes the importance of contextual study of the

novel, in particular, a detailed study of the biblical context of the fairy tale is proposed. It is proved that the researchers' disregard of the biblical context of the novel by C.S. Lewis leads to a one-sided perception of his work, characters, incomplete understanding of the concept of the author's artistic intention. The article analyses the works of foreign and domestic researchers on Lewis's works. In particular, highlighting the research of R. Trupia, D. Montgomery, Ch. Guttar, P. Shakel, C. Kilby, H. Bychek, O. Holovko, M. Zinchenko, Y. Gludzik, H. Pastushuk, L. Yavorska, V. Yaremchuk, the author proves the novelty of her own scientific research. She shows that the aspect of a special consideration of biblical motifs and images, allusions and reminiscences of The Chronicles wasn't carried out before.

The purpose of the article is to study the contextual connections of the novel by C. Lewis "The Last Battle" with evangelical meanings and Christian intentions, as well as an analysis of the poetics of biblical motifs and images present in the novel.

The author analyzes in detail biblical allusions and reminiscences in the Lewis's text. The study reveals the poetics of the most important biblical motifs and images in the novel: the figure of Jesus Christ, the images of the Light, the Door, eschatological motifs of the end of the world, the resurrection of the dead, etc.

The article draws attention to those places in the text of C.S. Lewis, which refer readers to the books of the Bible, in particular, Christian ideas are singled out from the Gospels, the epistles of the apostles, the Apocalypse, and the book of Psalms.

The author demonstrates that with the help of a fairy-tale plot, the writer raises rather complex topics of the spiritual development of a person, his struggle with evil, resistance to dark forces, salvation of the soul, topics of searching for God and meeting Him.

Key words: context, intertext, allusion, reminiscence, image, motif.

Постановка проблеми. Вивчаючи смисли художнього тексту, дослідник має враховувати те оточення, той контекст, котрий супроводжує конкретний твір чи всю творчість письменника. Адже розуміння окремого твору може бути відносним, і навпаки, встановлення його контексту дозволить проаналізувати і зрозуміти його глибше й повніше. Сучасні літературознавці справедливо вважають, що вивчення контекстів літературної творчості – це необхідна умова проникнення в смислові глибини творів, одна із суттєвих передумов осягнення як авторських концепцій, так і первинних інтуїцій письменника (Сирота, 2008: 6).

Як відомо, Клайв Стейплз Льюїс (1898-1963) писав свої книги переважно для аудиторії, що добре була знайома з текстами Біблії і читала Закон Божий з дитинства. Сам К.С. Льюїс є найвідомішим апологетом ХХ століття. Він прославився, навіть, не через цикл «Хроніки Нарнії» (1950-1956), який зараз широко став відомими завдяки екранізаціям, а завдяки авторським релігійним радіопередачам на радіо БіБіСі у 1941-1943 роках. Він має більше праць теологічного характеру, аніж художніх творів. Проте всі вони пов'язані з християнською традицією. Тому, вважаємо, що вивчати особливості та смисли романів «Хроніки Нарнії» неможливо поза біблійним контекстом, який є найближчим контекстом циклу.

Звернувшись до жанру казки, письменник знайшов безпомилковий спосіб повідати про християнство своїм читачам, не ризикуючи їх втомити. При цьому цільова аудиторія «Хронік Нарнії» далеко не лише діти. К.С. Льюїс бачив у чарівній казці універсальну форму для того, щоб розповісти про зустріч людини з Богом.

Аналіз досліджень. Загалом, творчість К.С. Льюїса досліджувалася багатьма провідними вченими зі світовим визнанням. Показово, що низка дослідників відзначає християнську основу

концепції автора. Так, на думку Р.К. Трупіа, в основі всього циклу «Хронік» лежить ідея про християнські чесноти (Trupia, 2002: 10). Д.В.Монтгомері вважає, що темою, яка об'єднує «Хроніки» в «єдину інтегровану концепцію» (an integrated single conception), є «Спокута Христа» (redemption through Christ) (Montgomery, 1974: 23). Ч.А.Гуттар дає високу оцінку «Хронікам Нарнії», називаючи твір К.С.Льюїса «у певному сенсі Біблією» (a sort of Bible) (Huttar, 1977: 130). Ч.А. Гуттар бачить своєрідність книги Льюїса в тому, що в тексті представлено велике зібрання різноманітного художнього матеріалу, що вказує на основні події в біблійній історії світу, від його створення і до логічного завершення – «кінця світу». П. Шакель знаходить приховані паралелі між «Хроніками Нарнії» та філософським трактатом К.С. Льюїса «Просто християнство» (Schakel, 2005: 13), К. Кілбі досліджує християнський світогляд письменника (Kilby, 1965).

Що стосується українського літературознавства, то можна назвати ряд вчених, що зверталися до вивчення та аналізу окремих аспектів роману Льюїса «Хроніки Нарнії». Зокрема, це дослідження Г.М. Бичек (ономастика) (Бичек, 2011), О.М. Головка, М.І. Зінченко (особливості реалізації казкового світу у романі) (Головка, Зінченко, 2013), Ю.В. Глюдзик (лінгвокультурологічні особливості поетонімії роману К.С. Льюїса "The Chronicles of Narnia") (Глюдзик, 2015), Г. Пастушук (виявлення християнських ідей у романі) (Пастушук, 2007), Л. Яворської (класифікація жанру «Хроніки Нарнії» як християнського фентезі) (Яворська, 2014), В. Яремчук (особливості міфоепічного світу у «Хроніках Нарнії») (Яремчук, 2014).

Як очевидно з наведених вище досліджень творчості К.С. Льюїса українськими літературознавцями, аспект спеціального розгляду біблій-

них мотивів та образів, алюзій та ремінісценцій «Хронік Нарнії» в них не здійснювався, що свідчить про актуальність висунутого нами наукового завдання.

Мета статті – дослідити контекстуальні зв'язки роману К.С. Льюїса «Остання битва» з євангельськими смислами та християнськими інтенціями, проаналізувати поетику біблійних мотивів і образів, наявних у романі «Остання битва».

Виклад основного матеріалу. «Остання битва» (англ. *The Last Battle*) — казка, що завершує цикл хронік, була написана Льюїсом останньою (1956). Саме ця книга стала лауреатом Медалі Карнегі від Бібліотечної Асоціації – як найкраща книжка року для дітей, написана в Британській Співдружності. І це викликає здивування, тому що саме ця книга так не схожа на традиційну казку. Адже в ній описуються події досить трагічні. Читач спостерігає загибель усієї Нарнії, яку так полюбив. Починаючи роман словами “*In the last days of Narnia..*”, письменник з самого початку відсилає читача до алюзії з Апокаліпсису, підкреслюючи, що цей світ має кінець. Остання книга «Хронік Нарній» найбільш пронизана християнськими інтенціями, християнським відношенням до світу. Письменнику вдалося в рамках дитячої казки показати, як так стане можливим, що звичайна людина, добра людина, раптом почне поклонятися злу. Змова по знищенню Нарнії вже існує давно, і в пізніших розділах читач про це дізнається. Однак змова була б безсилою без нарнійців, віслюка, без короля Нарнії. Зло стає сильним, тому що жителі Нарнії стали віслюками, як Лопух, стали нерозумними. Потрібно лише набрехати, і людина дурна, нерозумна повірить в будь-що. Король Тіріан зображений як відважний, сильний, мужній юнак, однак таким, якому не вистачає мудрості, оскільки він постійно робить помилки, і найсумніше, вірить брехні, тому що не знає істинного Бога, і здатен повірити в нісенітницю про Нього.

У другому розділі «Останньої битви» прочитуємо діалог короля Нарнії з його другом єдинорогом Алмазом, в якому вони обговорюють новини приходу Аслана до Нарнії. Розмова Алмаза з Тіріаном є алюзією на Євангеліє від Матвія, і алюзія в цілому на есхатологічні євангельські місця. Адже там Христос чітко попереджає, що прийдуть часи, коли вам будуть говорити, що Христос там, чи тут, чи в іншому місці, чи в потаємних кімнатах, не вірте їм!: «Тоді, як хто скаже до вас: «Ото, Христос, тут» чи «Отам», – не йміть віри» (Мт. 24: 23). Але, якщо ти не читаєш Євангелія, Святого Письма, не маєш живого спілкування з Богом, а значить не володієш мудрістю, то тоді ти

віриш тим, хто приходить і говорить, що Христос ось там. Принаймні обдурити таку людину буде легко. Так і сталося з королем Нарнії, й іншими її мешканцями. Брехня настільки загуманює здоровий глузд Тіріанові, що він робить ряд необачних вчинків, які згодом, призводять до трагічних подій. Євангельською алюзією є розмова кентавра Руномудра з королем. Кентавр намагається переконати Тіріана бути обачним, як і Христос, говорячи про останні дні світу, попереджає нас бути пильними (Мр. 13:23). Повіривши брехні, що Аслан нібито вже прийшов і поневолює, знищує Нарнію, душа короля Тіріана бентежить: “*What lies before us? Horrible thoughts arise in my heart. If we had died before to-day we should have been happy*” (Lewis, 1956: 23). Це також алюзія на останню книгу Нового Заповіту Об’явлення Іоанна Богослова, де вказується, що в останні дні живі будуть заздрити мертвим (Об. 9: 6).

Часто в дослідженнях зустрічаємо проведення паралелей між постаттю Віслюка і антихристом. Однак, вважаємо, Льюїс не намагається зробити з віслюка антихриста. Адже автор від самого початку навмисно бере образ доброго і слабкого, щоб показати чому в принципі можливий прихід антихриста. Тому що добрі люди вже давно не спілкуються з живим Богом, перестали молитися, перестали читати Святе Письмо, і благодать покинула їх. Льюїс показує, що навіть із віслюка можна зробити антихриста, коли в цьому світі не залишиться благодаті. Забувши Бога, люди стають легковажними. Легковажність одна з ознак останніх днів світу. Звірі Нарнії легко вірять «лже-пророку» Мавпу, що нібито язичницька богиня Таш і могутній лев Аслан одне й те саме. І лише маленьке ягня насмілилося, протистояти такій неправді: “*I can't understand. What have we to do with the Calormenes? We belong to Aslan. They belong to Tash. They have a god called Tash. They say he has four arms and the head of a vulture. They kill Men on his altar. I don't believe there's any such person as Tash. But if there was, how could Aslan be friends with him?*” (Lewis, 1956: 33). Образ наївного ягняти, яке отримує перемогу у дискусії над зверхнім Мавпом містить у собі алюзію до євангельського тексту слів Ісуса Христа, який порівнює апостолів із ягнятами «*Оце посылаю я вас як ягнят між вовків*» (Лук. 10:3), а також нагадує нам слова з книги Псалмів Старого Заповіту, про те, що істина буде оголошуватися вустами немовлят: «*З уст дітей та немовлят учинив Ти хвалу...*» (Пс. 8:3). Гадаємо, завдяки образів ягня письменникові вдається підкреслити думку, що брехні та легковажності не піддадуться ті люди, які будуть чисті серцем як немовлята. Недарма у

світ Нарнії зі світу Англії можуть потрапити лише діти, адже саме дітям властива простота віри. «бо таким належить Царство Небесне» (Мр.10:14). Головних героїв часто у «Хроніках Нарнії» називають «синами та доньками Адама і Єви» («*Sons and Daughters of Adam and Eve*»). Така ремінісценція на старозавітні імена також демонструє пряму інтертекстуальність між Біблією та текстом роману.

На жаль, фундаментальна брехня, що Аслан і Таш одне й те саме, отруєє нарнійців, вони вірять лже-пророку, вірять у лже-аслана, вірять, що зла Таш і добрий «*Син Імператора-з-за-моря*» Аслан одне і те саме. До речі, таке цікаве ім'я Аслана у романі є ремінісценцією з Біблії, про те що Христос Син Божий. Так автор порушує проблему релігійного синкретизму, який неодмінно приводить до того, що люди взагалі перестануть вірити в Бога. Брехня розмиває віру, убиває її. Це ми спостерігаємо в образі kota і тархістанського офіцера, які вочевидь не вірять ні в Таш, ні в Аслана, і тому не маючи страху Божого, постійно призивають інші сили. За що і поплатяться. Це важливий момент, алюзія на слова Біблії: «*Не призывай Імення Господа Бога твого, надаремно...*» (2М. 20: 7). Так буває і в нашому житті. Не можна гратися в жарти з призиванням будь-кого. І якщо ми призиваємо не Бога, а інші сили, то вони приходять і втручаються в наше життя: “*It will be a surprise for the Ape. People shouldn't call for demons unless they really mean what they say*” – говорить гном друзям, коли вони побачили Таш, яка рухалася в серце Нарнії (Lewis, 1956: 76). І пізніше, орел Дальнозор теж скаже: “*There goes one,*» thought Farsight, «*who had called on gods he does not believe in. How will it be with him if they have really come?*” (Lewis, 1956: 106).

Інтертекстуальні зв'язки з Апокаліпсисом, та посланням апостола Павла до солунян, очевидні, коли письменник показує абсурдність брехні, що огорнула Нарнію: «... його прихід <...> і з усякою обманною неправди між тими, хто гине, бо любови правди вони не прийняли, щоб їм спастися» (2 Сол. 2:9-10) Читаючи рядки в Об'явленні Івана Богослова, що люди поклоняються «звіру», ми дивуємося, невже люди так озлобляться в останні дні, що поклоняються Злу. Коли брехня починає керувати світом, вона проростає настільки, що ти починаєш вірити будь-якій неправді. К.С. Льюїс показує важливу річ. Брехня приведе до того, що антихристу поклоняються як Богу. Спочатку скажуть, що ось Христос, десь ходить тут, потім побудують храм в якому посяде антихрист (образ хліва у романі), потім скажуть, що між Богами різниці немає (Ташлан). А потім скажуть, що існує лише їхній бог, бог зла. У Євангелії є чудові слова

святого апостола Івана: «Бог є світло, і немає в Нім жодної темряви!» (1 Ів. 1: 5). Образ Світла постійно зустрічаємо в тексті роману і він є алюзією текстів Біблії, в яких світло є поширеною метафорою. Так, у книзі Приповістей праведність порівнюється зі «світлом зорі» (Пр. 4: 18). У посланні до Филип'ян проведено паралель між «невинними дітьми Божими», названими «бездоганими та щирими», і світлом у світі (Фил. 2: 15). «Ви світло для світу», говорить Ісус (Матв. 5: 15). Отже, світло є символом правди і добра. Герої роману К.С. Льюїса теж згадують цю християнську істину. Так, Тіріан у сцені визволення гномів він тархістанців виголошує “*The light is dawning, the lie broken*” (Lewis, 1956: 65).

Королю Тіріану вистачило розуму не повірити неправді про «Ташлана»: “*Ape,*” he cried with a great voice, “*you lie. You lie damnably. You lie like a Calormene. You lie like an Ape*” (Lewis, 1956: 35). В образі Тіріана автор показує людину душевну, добру, сміливу, мужню, з цілим набором позитивних особистісних якостей, однак людину мертву духовно. Коли він призиває ім'я Аслана, він робить це вперше в своєму житті, він молиться Богу вперше, раніше він цього не робив. Так, він вимовляв ім'я Аслана раніше, але це не було молитвою. Він не знає як молитися, як це робити, але коли він це робить, то нічого не змінюється зовні: “*And he called out «Aslan! Aslan! Aslan! Come and help us Now.» But the darkness and the cold and the quietness went on just the same*” (Lewis, 1956: 42). Однак, коли людина вимовляє молитву, то змінюється щось в самій людині, починається наш духовний розвиток: “*And still there was no change in the night or the wood, but there began to be a kind of change inside Tirian. Without knowing why, he began to feel a faint hope. And he felt somehow stronger*” (Lewis, 1956: 42). Кульмінаційною є розділ де описується остання битва останнього короля Нарнії, яка і дала назву книзі. Це останній напружений сюжет. Опис того, як зневіра і страх запанували в Нарнії перегукується з описом стану світу в останні дні в Апокаліпсисі: “*All that was silenced: gloom and fear reigned over Narnia*” (Lewis, 1956: 63).

К.С. Льюїс був на Першій світовій війні. Він знає, що таке страх. В кожному свою казку він обов'язково вставляє битву, аби людина пам'ятала, що боротися все одно доведеться. Герої казки, діти вчаться долати свій страх. Тут варто виокремити цитату, яка, на нашу думку, є ключовою в романі. Помираючи на полі битви кентавр Руномудр сказав: “... to remember that all worlds draw to an end and that noble death is a treasure which no one is too poor to buy” (Lewis, 1956: 84). Пам'ятаючи

ці слова кентавра, Тіріан в останній своїй битві, розуміючи вже, що світ Нарнії скінчений, думав лише про те, як би «дорожче продати своє життя». В останній битві в Нарнії, її Армагеддоні, автор зображує загибель останніх захисників цього світу.

Важливим є образ Дверей у романі. Перед дверима хліву розгортається остання битва. Сцена перед дверима хліву – це метафора людського життя. І всі люди врешті опиняться перед цими дверима. Образ дверей – це євангельський образ. «Я – двері», – говорить Христос – «коли через Мене хто ввійде, спасеться, і той ввійде та вийде, і пасовисько знайде» (Ів. 10: 9). І за Цими дверима на одних там чекає слава і честь, як це відбувається з Тіріаном і його друзями, а інших – вічна смерть, як у випадку з Мавпом та тархистанським офіцером. Образ Дверей дає змогу письменникові також провести євангельське розуміння смерті людини. За порогом смерті людина стрічає того, кому вірить, кому служить. Так Тархистанець стрічає Таш, а Тіріан Аслана. Тіріан також зустрічає й інших героїв Нарнії, перших королів і королів, своїх друзів. Тут мимоволі згадуєш слова заупокійних молитов: «Зі святими упокой...», які виражають віру християн в те, що коли людина переступає поріг смерті, святі зустрінуть її. Також ремінісцентним є мотив змінених тіл героїв. Вони всі відчують і бачать, що їхні тіла змінилися на краще за Дверима, вони всі помолодшали знову, зникли всі рани, кров, навіть одяг став ошатним. Тіріан спочатку не впізнає Джил і Юстаса, так вони змінилися. Апостол Павел у посланні до Коринтян пише: «не всі ми помremo, та всі переминемся» (1 Кор. 15: 51). Формально Тіріан не помер, але він через ці двері пройшов і змінився. Таким чином письменник нагадує уважному читачеві, що всі ми задумані Богом як королі і королеви вічного Царства, в якому ми також змінимося, ми не ввійдемо в той світ незміненими. Зустріч в Саду всіх персонажів попередніх частин циклу «Хроніки Нарнії» нагадує читачеві пророцтво про есхатологічне воскресіння мертвих і про Нову Землю. Автор демонструє, як усі загиблі з'явилися перед Богом живими, і пройшли через своєрідний суд совісті. К.С. Льюїс доводить, що для кожного смерть – це певний «момент істини». Ісус сказав: «Я Світло для світу. Хто йде вслід за Мною, не буде ходити в темряві той, але матиме світло життя» (Ів. 8: 12), і всі ті, хто ідуть до Нього, прагнуть до Світла, а ті, хто злі, вони біжать від світла. Так ті, хто любили Лева – пройшли через відчинені двері хліва у його Царство, а ті хто не любили його – зникли у тіні і про них не було більше жодної згадки. Цікавим

є образ Емета, відважного тархистанця, який все життя вірив у Таш, бо народився у цій вірі, але все життя робив добро, і цим служив справжньому Господу. Він проситься сам зайти до хліву, і коли потрапляє туди, він бачить одразу світло, тому що світло всередині нього. У діалозі Аслана з Еметом письменник розкриває чудову закономірність: “Child, all the service thou hast done to Tash, I account as service done to me” (Lewis, 1956: 147). У цьому місці своєї казкової повісті автор перефразує розділ 2й і 3-й послання апостола Павла до Римлян: «Недоля та утиск на всяку душу людини, хто чинить зле, юдея ж перше та геллена, а слава, і честь, і мир усякому, хто чинить добре, юдеєві ж перше та гелленові. Бо не дивиться Бог на обличчя!» (Рим. 2: 9-11).

Образ гномів, які знаходяться в хліві – один із головних лейтмотивів книги Льюїса. За допомогою їхнього образу автор показує, чому Бог не може врятувати всіх. Адже все у нас всередині: «Божее Царство всередині вас!» – говорить Христос (Ів. 17: 20). “They will not let us help them. They have chosen cunning instead of belief”, – так напише письменник про гномів, чийм образом К.С. Льюїс змальовує тих людей, які не хочуть спасіння (Lewis, 1956: 134). Бог діє в нашому світі тільки через людину. Богу потрібна сама людина, яка вірить Йому. Все залежить від людини. Адже все, що потрібно для спасіння людини Бог зробив. Від людини потрібно лише в це спасіння вийти. Але, як не старається Аслан, гноми все одно, не бачать навколо себе Саду, а продовжують бачити себе у затхлому темному хліві.

Висновки. У результаті проведеного контекстуального аналізу тексту роману «Хроніки Нарнії: Остання битва» К.С. Льюїса можна зробити висновок про те, що текст твору рясно насичений біблійними алюзіями, ремінісценціями. Письменникові вдалося у казковій формі передати найважливіші християнські ідеї, біблійні мотиви і образи. Постать Ісуса Христа, образи Світла, Дверей, мотиви приходу антихриста, Армагеддону, зречення Христа людством, кінець світу, воскресіння мертвих знаходять місце у казковому світі Нарнії. Текст К.С. Льюїса наповнений відсиланнями до книг Біблії, зокрема, знаходимо християнські ідеї з Євангелій, послань апостолів, Об'явлення апостола Івана Богослова, книги Псалмів тощо. Через призму казкового сюжету автор твору піднімає досить складні теми духовного розвитку людини, її боротьби зі злом, протистояння темним силам, спасіння душі, теми пошуку Бога і зустрічі з Ним, та доводить, що про досить складні духовні речі можна говорити мовою казки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бичек Г. М. Ономастика серії романів К.С. Льюїса «Хроніки Нарнії» *Наукове видання Чернівецького національного університету*. 2011. № 565. С. 10–13.
2. Глюдзик Ю. В. Лінгвокультурологічні особливості поетономії К.С. Льюїса «The Chronicles of Narnia» : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філ. наук : 10.02.04. Львів, 2015. 21 с.
3. Головка О. М., Зінченко М. І. Особливості реалізації казкового світу у романі К.С. Льюїса «Лев, Чаклунка та Шафа». *Нова філологія*. 2013. № 57. С. 14–16.
4. Пастушок Г. «Хроніки Нарнії» К. С. Льюїса в контексті розвитку англійської християнської літератури для дітей. *Іноземна філологія*. 2007. № 119. С. 93–103.
5. Сирота Ю.О. Російськомовна проза Є.П. Гребінки в контексті російської літератури 1830–1840-х років : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філ. наук : 10.01.02. Сімферополь, 2008. 22 с.
6. Яворська Л. Жанрова своєрідність християнського фентезі у романі К.С. Льюїса «Хроніки Нарнії». *Проблеми гуманітарних наук. Філологія*. 2014. № 34. С. 248–255.
7. Яремчук В. Особливості міфоепічної моделі світу в «Хроніках Нарнії» К.С. Льюїса в контексті християнського романтизму. *Львівський національний університет імені І. Франка Сучасні літературознавчі студії*. 2014. № 11. С. 604–614.
8. Huttar C. A. C.S. Lewis's Narnia and the "Grand Design". *The Longing For a Form, Essays on the Fiction of C.S. Lewis*. Kent, OH: Kent State University Press, 1977. P. 130-171.
9. Kilby C. The Christian world of C.S. Lewis. London : Abington, 1965. 450 p.
10. Lewis C.S. The Last battle. New York : the Macmillan company, 1956. 166 p.
11. Montgomery J. W. Myth, Allegory and Gospel: an Interpretation of J.R.R.Tolkien, C.S.Lewis, G.K.Chesterton, Charles Williams. Minneapolis : Bethany Fellowship Inc., 1974. 159 p.
12. Schakel P. J. Reading with the Heart: The Way into Narnia. Wm. B. Eerdmans Publishing Co, 2005. 212 p.
13. Trupia R. C. Learning Christian Behaviour: The Way of Virtue in The Chronicles of Narnia. *The Lamp -Post*. The Lamp-Post of the Southern California C.S. Lewis Society. Vol. 26, № 1/2 (Spring-Summer 2002), P. 10-15.

REFERENCES

1. Bychek H. M. (2011) Onomastyka serii romaniv K.S. Liuisa «Khroniky Narnii» [Onomastics of the series of novels by K.S. Lewis «The Chronicles of Narnia»] *Naukove vydannia Chernivetskoho natsionalnoho universytetu*, 565. 10–13. [in Ukrainian].
2. Hliudzyk Yu. V. (2015) Linhvokulturolohichni osoblyvosti poetonomii K.S. Liuisa «The Chronicl of Narnia» [Linguistic and cultural features of poetry K.S. Lewis «The Chronicles of Narnia»] : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. fil. nauk : 10.02.04. Lviv. [in Ukrainian].
3. Holovko O. M., Zinchenko M. I. (2013) Osoblyvosti realizatsii kazkovoho svitu u romani K.S. Liuisa «Lev, Chaklunka ta Shafa» [Peculiarities of the implementation of the fairy-tale world in the novel by K.S. Lewis "The Lion, the Witch and the Wardrobe"] *Nova filolohiia*, 57. 14–16. [in Ukrainian].
4. Pastushuk H. (2007) «Khroniky Narnii» K. S. Liuisa v konteksti rozvytku anhliiskoi khrystyianskoi literatury dlia ditei. ["The Chronicles of Narnia" by C. S. Lewis in the context of the development of English Christian literature for children] *Inozemna filolohiia*, 119. 93–103. [in Ukrainian].
5. Syrota Yu.O. (2008) Rosiiskomovna proza Ye.P. Hrebinky v konteksti rosiiskoi literatury 1830–1840-kh rokiv. [Russian-language prose by Ye.P. Hrebinka in the context of Russian literature of the 1830-s and 1840-s] : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. fil. nauk : 10.01.02. Simferopol. [in Ukrainian].
6. Iavorska L. (2014) Zhanrova svoieridnist khrystyianskoho fentezi u romani K.S. Liuisa «Khroniky Narnii» [Genre originality of Christian fantasy in the novel by K.S. Lewis "The Chronicles of Narnia"] *Problemy humanitarnykh nauk. Filolohiia*, 34. 248–255. [in Ukrainian].
7. Iaremchuk V. (2014) Osoblyvosti mifoepichnoi modeli svitu v «Khronikakh Narnii» K.S. Liuisa v konteksti khrystyianskoho romantyzmu [Peculiarities of the mytho-epic model of the world in "The Chronicles of Narnia" by K.S. Lewis in the context of Christian romanticism] *Lvivskiy natsionalnyi universytet imeni I. Franka Suchasni literaturoznachchi studii*. - I. Franko Lviv National University : Modern Literary Studies, 11. – 604–614. [in Ukrainian].
8. Huttar C. A. (1977) C.S.Lewis's Narnia and the «Grand Design». *The Longing For a Form, Essays on the Fiction of C.S.Lewis*. Kent, OH: Kent State University Press. 130- 171.
9. Kilby C. (1965) The Christian world of C.S. Lewis. London : Abington.
10. Lewis C. S. (1956) The Last battle. New York: the Macmillan company.
11. Montgomery J. W. (1974) Myth, Allegory and Gospel: an Interpretation of J.R.R.Tolkien, C.S. Lewis, G.K.Chesterton, Charles Williams. Minneapolis : Bethany Fellowship Inc.
12. Schakel P. J. (2005) Reading with the Heart: The Way into Narnia. Wm. B. Eerdmans Publishing Co.
13. Trupia R. C. (2002) Learning Christian Behaviour: The Way of Virtue in The Chronicles of Narnia. *The Lamp-Post*. The Lamp-Post of the Southern California C.S. Lewis Society. Vol. 26, № 1/2. 10-15.

УДК 378.147:811.111'271.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/76-3-22>**Галина ТАЛОВИРЯ,***orcid.org/0000-0003-2667-8322*

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов

Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

(Полтава, Україна) *halyna.talovyria@gmail.com***Андрій АБАКУМОВ,***orcid.org/0009-0000-3279-1917*

аспірант кафедри загального мовознавства та іноземних мов

Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

(Полтава, Україна) *aaabakumov@ukr.net*

НАВЧАННЯ МУЛЬТИМОДАЛЬНОЇ ГРАМОТНОСТІ ЯК СУЧАСНА ТЕНДЕНЦІЯ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті проаналізована актуальність вивчення понять «мультимодальність» (поєднання мультимодального досвіду навчання, багатьох способів спілкування, таких як зображення, звук, друк, відео та музика, які створюють сенс у тексті) та «мультимодальна грамотність», які є невід'ємним компонентом опанування англійської мови у сучасній мультимедійній ері, описано те, як мультимодальна грамотність впливає на коригування змісту поняття «мовна грамотність», досліджені основні компоненти мультимодальної грамотності: сприйняття та репрезентація мультимедійних текстів, можливості розвитку рецептивних і продуктивних мовленнєвих умінь студентів через створення мультимодальних текстів як способу вивчення англійської мови, представлені принципи та практичні ідеї, які допоможуть викладачам ефективно інтегрувати згадану вище грамотність у свою педагогічну практику. Також розглянуті способи втілення мультимодальної грамотності у змісті курсу англійської мови і матеріалах, які застосовуються на заняттях.

Приділено увагу тому, що мультимодальна грамотність має бути повністю визнана як окремий компонент мовної грамотності, її формування впроваджене як елемент занять з вивчення англійської мови і як частина навчального курсу з англійської мови, як наслідок, рівні сформованості навичок сприйняття та створення англійськомовних мультимодальних текстів повинні бути відображені у критеріях оцінювання знань студентів.

Ефективне сучасне спілкування вимагає від молодих людей уміння розуміти, реагувати та усвідомлювати його значення за допомогою мультимодальних текстів у різноманітних формах, як наслідок, розвиток мультимодальної грамотності готує студентів до ефективного спілкування в приватному, соціальному, академічному та робочому середовищі. У статті також описані поняття «спосіб спілкування», розглянуті різні способи, за допомогою яких створюються мультимодальні тексти.

Крім того, розглянута необхідність використання мультимодальних текстів у навчанні людей з обмеженими можливостями, висвітлена їхня користь для полегшення опанування англійської мови цими студентами.

Ключові слова: мультимодальність, мультимодальна грамотність, викладання англійської мови.

Halyna TALOVYRIA,*orcid.org/0000-0003-2667-8322*

PhD, Associate Professor;

Associate Professor at the Department of General Linguistics and Foreign Languages

National university "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"

(Poltava, Ukraine) *halyna.talovyria@gmail.com***Andrii ABAKUMOV,***orcid.org/0009-0000-3279-1917*

Postgraduate Student at the Department of General Linguistics and Foreign Languages

National university "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"

(Poltava, Ukraine) *aaabakumov@ukr.net*

TEACHING MULTIMODAL LITERACY AS A MODERN TENDENCY OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING

The article analyzes the relevance of studying the concepts of "multimodality" (a combination of multimodal learning experiences, multiple modes of communication such as images, sound, print, video and music that create meaning in the

text) and “multimodal literacy”, which are an integral component of learning English in the modern multimedia era, describes how multimodal literacy affects the adjustment of the content of the concept of “language literacy”, the main components of multimodal literacy are investigated: perception and representation of multimedia texts, development opportunities receptive and productive speaking skills of students through the creation of multimodal texts as a way of learning English, principles and practical ideas are presented that will help teachers to effectively integrate the above-mentioned literacy into their pedagogical practice. Methods of implementing multimodal literacy in the content of the English language course and materials used in classes are also considered.

Attention is paid to the fact that multimodal literacy should be fully recognized as a separate component of language literacy, its formation is implemented as an element of English language classes and as part of the English language training course, as a result, the level of formation of skills of perception and creation of English-language multimodal texts should be reflected in the criteria for evaluating students' knowledge.

Effective modern communication requires young people to be able to understand, respond to, and make sense of multimodal texts in a variety of forms, and as a result, developing multimodal literacy prepares students to communicate effectively in private, social, academic, and work environments. The article also describes the concept of “method of communication”, considers various methods by which multimodal texts are created.

In addition, the necessity of using multimodal texts in the education of people with disabilities is considered, and their usefulness for facilitating the mastering of the English language by these students is highlighted.

Key words: multimodality, multimodal literacy, teaching English.

Постановка проблеми. Традиційно на заняттях з англійської мови студентів навчали чотирьох навичок: аудіювання, читання, говоріння та письма. Однак через необхідність йти в ногу зі світом, у якому живуть наші студенти: світом, наповненим зображеннями та звуком, змішаним із текстом – мультимодальним світом, потрібно переглянути розуміння того, що означає сучасне спілкування іноземною мовою також, і навчити студентів реалістично спілкуватися з навколишнім світом. Вони повинні навчитися читати мультимодальні тексти і відтворювати їхнє значення. Ця нова мультимодальна грамотність є життєво необхідною, якщо студенти хочуть вивчати англійську мову таким чином, щоб своєчасно реагувати на зміни у способі взаємодії із людьми, які їх оточують.

Аналіз досліджень. Дослідженням поняття «мультимодальність» та формування мультимодальної грамотності займалися С. Апкон, який писав про вплив унаочнення на формування грамотності у студентів, Д. Бегорай, який присвятив окрему працю поняттю «візуальна грамотність», Б. Коуп та М. Каланіц, які були одними з перших учених, що почали говорити про, так звану «мультиграмотність» та необхідність її формування на заняттях з англійської мови, Б. Голдштейн та П. Драйвер вивчали використання цифрових технологій як інструмент опанування англійською мовою, К. Хавнер і Дж. Хо займалися оцінюванням вміння студентів створювати цифрові мультимодальні тексти під час вивчення іноземної мови, К. Дживіт написав підручник по мультимодальному аналізу, С. Карастасі досліджував включення елементів формування візуальної грамотності у навчальні програми з вивчення англійської мови, Дж. Кеді описував використання онлайн відео на

заняттях з англійської мови, Дж. Кресс присвятив монографію оновленню поняття «грамотність» з огляду на сучасну еру засобів масової інформації і їхній вплив на формування грамотності у студентів, С. Мавріді та Д. Ксері писали про «англійську 21-го століття», наголошуючи на тому, що опанування мови вже вийшло за рамки давно знайомих чотирьох мовленнєвих навичок, ставши їхньою комбінацією із сучасними інформаційними засобами. Як бачимо, питання вивчення мультимодальності та мультимодальної грамотності цікавить сучасних учених через зміну середовища, у якому вивчається англійська мова, і є надзвичайно актуальним у перегляді підходів до її викладання.

Мета статті. Аналіз понять «мультимодальність» та «мультимодальна грамотність» у контексті вивчення англійської мови на занятті у вищому навчальному закладі, їхній вплив на формування мовної грамотності у студентів та урахування можливостей мультимодальності у вивченні англійської мови студентами з обмеженими можливостями.

Виклад основного матеріалу. Більшість курсів з вивчення англійської мови зазвичай сприймають комунікацію як письмове та усне мовлення. Однак у поточному комунікаційному середовищі суто письмові та усні тексти замінюються як основний спосіб спілкування комбінуванням тексту, нерухомих і рухомих зображень, які ми сприймаємо на екранах.

Мультимодальність набирає популярності як основний напрям мовної освіти, оскільки сучасна комунікація стає все більш мультимодальною за своєю природою. Нинішня актуальність мультимодальності пов'язана зі зміною характеру спілкування та грамотності в епоху цифрових технологій. Традиційно грамотністю вважається навчання

читання та письма буквеного тексту (Дж. П. Джі, 1996) Крім того, на занятті з англійської мови не менш важливо говорити. У традиційному розумінні грамотності спілкування – це письмо і усне мовлення (Б. Голдштейн, 2016), а буквена грамотність є домінуючою формою смислотворення. Однак у сучасному суспільстві комунікація стає все більш цифровою та мультимодальною (Дж. Кресс, 20003).

Більшість текстів, з якими стикаються наші студенти (наприклад, відео YouTube, меми, публікації в соціальних мережах та інфографіка), більше не є лише словами на сторінці – вони цифрові та мультимодальні. Цифрові технології дозволяють нам створювати тексти та ідеї різними способами та легко ділитися ними. У цифровому середовищі складність мультимодальних текстів значно зростає, і це відповідно впливає на характер спілкування та грамотність. Важливо визнати, що сучасна комунікація – це набагато більше, ніж письмо та усне мовлення, і що сучасна грамотність – це набагато більше, ніж тільки мова (С. Апкон, 2013). Більше не можливо сприймати грамотність лише як суто мовне досягнення особи (С. Діамантопулу, 2021). Для опанування сучасного текстового світу, студентам потрібно набагато більше, ніж уміння читати та писати слова та речення.

Письмо та мовлення – це лише два з багатьох способів спілкування. У сучасному комунікаційному середовищі письмові та усні тексти замінюються як основний спосіб спілкування поєднанням тексту, нерухомих та рухомих зображень, які ми спримаємо на екранах.

Перш, ніж говорити про мультимодальну грамотність, потрібно згадати способи спілкування, комбінація яких є причиною утворення мультимодальних текстів.

Спосіб – це те, як люди спілкуються. Кожен спосіб служить різним цілям спілкування і працює по-різному. Важливо знати про різні способи, які люди використовують під час спілкування, щоб повністю зрозуміти значення, які передаються у тексті (Ф. В. Лім, 2022).

Існує п'ять способів спілкування: лінгвістичний, візуальний, звуковий, жестовий і просторовий (К. Джевіт, 2009).

Лінгвістичний спосіб зосереджується на значенні письмового чи усного мовлення у спілкуванні. Це включає вибір слів, складання їх у речення та абзаци, багатство словникового запасу, граматику та конструювання тексту.

Візуальний спосіб фокусується на значенні того, що може побачити глядач. Цей спосіб міс-

тить зображення, символи, знаки та відео. Він також включає такі аспекти візуального дизайну, як колір, фізичне розташування (спосіб розташування частин чогось), тип шрифту (стиль і дизайн літер), а також розмір.

Звуковий спосіб фокусується на значенні того, що може почути слухач. Це поняття включає у себе голос, звукові ефекти, фоновий шум, музику та тишу. Ідеї, які передаються звуковим способом, можна усвідомити через гучність, тон, висоту (наскільки високий чи низький звук), швидкість і ритм.

Жестовий спосіб фокусується на донесення смислу комунікативного акту через рух. Це включає у себе вирази обличчя, жести рук, мову тіла та взаємодію між людьми.

Просторовий спосіб зосереджується на передачі значення спілкування через фізичне розташування. Це передається положенням тіла чи об'єкту, відстанню між елементами у тексті та між людьми чи об'єктами.

Якщо текст містить більше одного з цих способів спілкування, то він вважається мультимодальним. Мультимодальні тексти можуть бути як паперовими, так і цифровими. Мультимодальні тексти на паперовій основі включають книжки з картинками, підручники, графічні романи, комікси та плакати. Тут ідеї передаються читачеві за допомогою різних комбінацій лінгвістичних (писемне мовлення), візуальних (нерухомі зображення) і просторових способів. Цифрові мультимодальні тексти, такі як відео, відеоблоги, слайд-презентації, відеоігри та веб-сторінки, передають смисл різними способами: за допомогою комбінацій лінгвістичних (писемне та усне мовлення), візуальних (нерухомі та рухомі зображення), слухових, жестів та просторових способів.

Розглянемо приклад стандартної книги у друкованому вигляді. Такий текст спирається насамперед на лінгвістичний спосіб, оскільки він складається з літер і слів з деякими ілюстраціями. Книжки часто вважаються прикладами мономодальних текстів.

Однак у тексті з великою кількістю ілюстрацій, розташованих у різних частинах тексту працюють інші способи спілкування. У друкованому письмовому тексті застосований лінгвістичний спосіб. Візуальний спосіб включає ілюстрації та фотографії, а також форматування тексту (наприклад, використання широких полів) і вибір шрифту (наприклад, використання курсиву для маркування діаграм і використання напівжирного шрифту для лексики, наведеної у глосарії). Просторовий спосіб комунікується через макет тексту (наприклад, через розміщення ілюстрацій у верхній половині

сторінки, яка продовжується на поле). Жестовий спосіб передається у міміці, позах, жестах і рухах людей, тварин чи об'єктів, які зображені на ілюстраціях.

У теперішньому швидкозмінному світі важливо, щоб студенти могли вивчати різні способи спілкування та опановувати інформацію, використовуючи їх. Таким чином, вони мають змогу навчатися один в одного та практикувати способи спілкування, якими вони, можливо, ніколи раніше не користувалися.

Поняття «мультимодальність» означає використання більш ніж одного способу спілкування в тексті для створення сенсу. У 1990-х роках так звана «Нова лондонська група» (Нова лондонська група, 1996), перспективна група вчених, досліджувала соціальні, культурні та технологічні зміни у світі комунікацій. Вони виявили текстове явище, яке назвали «мультимодальність» в якому два або більше способів спілкування взаємодіяли в одному тексті для створення сенсу.

Вчені цієї групи виступили проти зосередження уваги лише на мові в оцінці поняття «грамотність» та запропонували термін «мультиграмотність» (Дж. Кресс, 2010). «Мультиграмотність» (або множинна грамотність) відноситься до розширеного поняття грамотності, що виводить його за межі вивчення мови. Згадана вище група науковців стверджувала, що традиційне поняття «буквенна грамотність» потребує розширення і включення у нього «навчання мультиграмотності»; і це означало б навчання студентів сприйняттю та створенню мультимодальних текстів. Отже, виходячи зі слів «Нової лондонської групи», потрібно допомогти студентам читати, бачити і слухати текст так, щоб вони бачили, як контекст, створений багатьма способами, впливає на те, що вони розуміють.

У сучасній комунікації буквенний текст відносно зрідка існує сам по собі; художні книги є одним із таких прикладів. Набагато частіше зустрічаються мультимодальні тексти, які поєднують буквенний текст, зображення та інші способи створення контексту, ніж тексти, які зосереджені лише на письмовому мовленні. Наприклад, якщо взяти до уваги YouTube, можна побачити дивовижне поєднання зображень і звуку, накладених на буквенний текст. Кожен спосіб має свої певні обмеження та можливості, пов'язані із його смислотворчим потенціалом. Концепція мультимодальності описує, як кожний спосіб робить свій внесок у загальне значення мультимодального тексту. У міру того як сучасна комунікація стає все більш цифровою та мультимодальною, те, як формується значення

за допомогою різних способів стає все більш важливим. Увага до мультимодальних текстів, що постійно зростає, є прямою ознакою мінливого середовища спілкування.

Мультимодальна грамотність означає здатність розуміти мультимодальні тексти, реагувати на них, а також складати їх (Ф. Серафіні, 2013). Термін «мультимодальна грамотність» поєднує сприйняття та створення мультимодального тексту разом в єдину концепцію (Ф. В. Лім, 2022). У відповідь на зміни у сучасному комунікаційному середовищі багато систем освіти в усьому світі включили у свої навчальні програми мультимодальну грамотність.

Наприклад, у Сінгапурі мовна програма 2020 року об'єднує навички сприйняття та створення тексту з аудіюванням, читанням, говорінням і письмом таким чином, щоб вона включала формування контексту за допомогою різних способів спілкування в мультимодальних текстах (Міністерство освіти Сінгапура, 2020).

Розглянемо поняття «сприйняття» тексту. Згідно з Д. Бегорай, сприйняття належить до активного процесу розуміння мультимодальних текстів і реагування на них (Д. Бегорай, 2001). На базовому рівні сприйняття передбачає, що студенти помічають різні способи спілкування, що використовуються у мультимодальному тексті, і реагують на текст на емоційному рівні. На вищому рівні сприйняття передбачає аналіз та репрезентацію мультимодального тексту студентами та критичну реакцію на нього. Сприйняття пов'язане з рецептивними навичками читання та аудіювання.

Студенти повинні, сприймаючи мультимодальні тексти, уміти розуміти їх. Допомагаючи студентам зробити це, ми об'єднуємо їхній життєвий досвід в одне ціле з класом. Окрім допомоги у отриманні інформації, сприйняття також допомагає студентам оцінити ідеї та досвід, мультимодально оформлені іншими, і розвиває їхню власну мультимодальну комунікативну компетентність.

Численні дослідження вказують на те, що уміння інтерпретувати мультимодальні тексти покращує розуміння студентами прочитаного, сприйняття на слух, здатність запам'ятовувати нові слова, розвиває критичне мислення і мотивацію (Дж. Шерман, 2003).

Сприйняття є життєво важливою частиною процесу вивчення мови в епоху цифрових технологій і передбачає увагу студентів до аналізу та інтерпретації мультимодальних текстів, а також до критичного реагування на них. Коли викладачі інтегрують сприйняття згаданих вище текстів у свою практику на занятті, важливо, щоб вони не

розглядали його як щось абсолютно відмінне від своєї поточної практики викладання, і усвідомлювали, що цей спосіб пов'язаний з тим, чим вони вже займаються на занятті.

Репрезентація мультимодального тексту стосується передачі студентами інформації та ідей за допомогою створення відповідних текстів, таких як плакати, колажі, комікси та розкадровки (Д. Бегорай, 2001).

Однак у навчанні мультимодальної грамотності особлива увага приділяється використанню цифрових технологій, які є надзвичайно поширеними зараз для того, щоб надати студентам можливість створювати цифрові мультимодальні тексти, такі як відео, фанфіки та цифрові історії.

Компонування культурно автентичних (або «реальних») мультимодальних елементів допомагає зв'язати життєвий світ студентів із матеріалом заняття, оскільки студенти часто вже створювали ці типи текстів у своєму повсякденному житті. Дослідження показують, що репрезентація покращує креативність студентів, критичне мислення, мотивацію, емпатію (здатність уявити, що відчують інші), мовні навички та впевненість у письмовому та усному висловлюванні англійською мовою (Дж. Кедді, 2014).

Тексти з цифровою композицією включають відео, слайд презентації, інфографіку та меми. Мультимодальне створення текстів є ключовим у розвитку мультимодальної грамотності, оскільки воно не лише надає студентам можливість представити свої знання, але й дозволяє їм навчатися через власну творчість, адже продуктивні навички письма та говоріння пов'язані з репрезентацією.

Оскільки сучасне спілкування стає все більш мультимодальним, концепція комунікативної компетентності у навчанні англійської мови потребує переосмислення. Хоча викладачі англійської мови повинні зосереджуватися на навчанні мові, необхідно також допомагати студентам розвивати їхню мультимодальну комунікативну компетентність (С. Карастасі, 2016).

Студенти повинні розуміти, як зображення та інші способи створення змісту у мультимодальних текстах взаємодіють з усним та писемним мовленням.

Більшість текстів, до яких студенти мають доступ поза класом, є мультимодальними, і їм слід надати можливість критично сприймати, тобто аналізувати та інтерпретувати, ці типи текстів на занятті.

Оскільки більшість цих мультимодальних текстів – відео YouTube, веб-сайти, блоги, сайти соці-

альних мереж – є комбінацією друкованого тексту, зображення та інших способів створення тексту, студентам можна допомогти дослідити, як ці різні способи взаємодіють, створюючи комунікативний акт (С. Мавріді, Д. Ксері, 2020).

Студентам також слід надати можливість доносити інформацію та ідеї за допомогою мультимодальної композиції. Розвиток мультимодальної грамотності готує студентів бути ефективними комунікаторами.

Одним з неостанніх факторів, які слід враховувати, розглядаючи поняття «мультимодальна грамотність» є доступність та інклюзивні практики навчання. Є студенти, яким важко читати письмові тексти через додаткові потреби у формуванні навичок читання чи письма або через сенсорний дефіцит. Використання викладачами мультимодальних текстів на своїх заняттях і заохочення студентів до створення власних мультимодальних текстів, є фундаментальною частиною практики інклюзивного навчання. Мультимодальність може зробити інформацію більш доступною за рахунок розширення традиційних способів розуміння, усвідомлення та обміну інформацією, а також створення нових знань. Розвиток мультимодальної грамотності студентів робить інформацію зрозумілішою, а деякі завдання – простішими – особливо для студентів із проблемами навчання та обмеженими можливостями, наприклад, завдяки використанню інтегрованого відео, матеріалів для інтерактивної дошки та програм, які допомагають вивчати нові слова. Аудіоверсії текстів дозволяють студентам слухати під час читання текстів, що допомагає їм розвивати відчуття ритму та інтонації мови.

Висновки. Підвищення уваги до мультимодальності та мультимодальної грамотності у мовній освіті є ознакою зміни середовища спілкування.

Ефективна комунікація сьогодні вимагає від студентів умінь розуміти, складати мультимодальні тексти в різноманітних формах і реагувати на них. Отже, необхідно переосмислити, що означає комунікативна компетентність у мовній освіті. Розвиток мультимодальної грамотності з використанням таких прийомів, як сприйняття та репрезентація мультимодальних текстів на занятті, допомагає студентам бути ефективними комунікаторами іноземною мовою також. Використання мультимодальних текстів на занятті робить інформацію більш доступною для всіх студентів, у тому числі для тих, хто має труднощі у навчанні та обмежені можливості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Apkon, S. The age of the image: Redefining literacy in a world of screens. Farrar, Straus & Giroux, 2013. 288 p.
2. Begoray, D. Through a class darkly: Visual literacy in the classroom. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 2001. № 26(2), P. 201–217
3. Diamantopoulou, S., & Ørevik, S. Multimodality in English language learning. Taylor & Francis, 2021. 302 p.
4. Gee, J. P. Social linguistics and literacies: Ideology in discourses. Taylor & Francis, 1996. 290 p.
5. Goldstein, B. Visual literacy in English language teaching. Cambridge University Press, 2016. 12 p.
6. Jewitt, C. (Ed.). The Routledge handbook of multimodal analysis. Routledge, 2009. 562 p.
7. Karastathi, S. Visual literacy in the language curriculum. Visual Arts Circle. 2016. bit.ly/3SQtxMR
8. Keddie, J. Bringing online video into the classroom. Oxford University Press, 2014. 160 p.
9. Kress, G. Literacy in the new media age. Routledge, 2003. 208 p.
10. Kress, G. Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. Routledge, 2010. 236 p.
11. Lim, F. V., & Tan-Chia, L. Designing learning for multimodal literacy. Taylor & Francis, 2022. 170 p.
12. Mavridi, S., & Xerri, D. English for 21st century skills. Express Publishing, 2020. 208 p.
13. Ministry of Education (MOE), Singapore. English language teaching and learning syllabus 2020. 54 p.
14. New London Group. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 1996. № 66(1), P. 60–92.
15. Serafini, F. Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacies. Teachers College Press, 2013. 208 p.
16. Sherman, J. Using authentic video in the language classroom. Cambridge University Press, 2003. 277 p.

REFERENCES

1. Apkon S. (2013) The age of the image: Redefining literacy in a world of screens. Farrar, Straus & Giroux. 288 p.
2. Begoray D. (2001) Through a class darkly: Visual literacy in the classroom. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 26(2). 201–217.
3. Diamantopoulou S., & Ørevik S. (2021) Multimodality in English language learning. Taylor & Francis, 302 p.
4. Gee J. P. (1996) Social linguistics and literacies: Ideology in discourses. Taylor & Francis. 290 p.
5. Goldstein B. (2016) Visual literacy in English language teaching. Cambridge University Press. 12 p.
6. Jewitt C. (Ed.) (2009) The Routledge handbook of multimodal analysis. Routledge. 562 p.
7. Karastathi S. (2016) Visual literacy in the language curriculum. Visual Arts Circle. URL: bit.ly/3SQtxMR
8. Keddie J. (2014) Bringing online video into the classroom. Oxford University Press. 160 p.
9. Kress G. (2003) Literacy in the new media age. Routledge. 208 p.
10. Kress G. (2010) Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. Routledge. 236 p.
11. Lim F. V., & Tan-Chia L. (2022) Designing learning for multimodal literacy. Taylor & Francis. 170 p.
12. Mavridi S., & Xerri D. (2020) English for 21st century skills. Express Publishing. 208 p.
13. Ministry of Education (MOE), Singapore (2020). English language teaching and learning syllabus. 54 p.
14. New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1). 60–92.
15. Serafini F. (2013) Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacies. Teachers College Press. 208 p.
16. Sherman J. (2003) Using authentic video in the language classroom. Cambridge University Press. 277 p.

UDC 316.772.4:316.732

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/76-3-23>**Yuliia FEDORENKO,***orcid.org/0000-0002-9561-5475**Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the General Linguistics and Foreign Languages Department
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) everest388@gmail.com***Ludmila MARTIROSYAN,***orcid.org/0000-0003-0338-0240**Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Studies, Culture and Documentation
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
(Poltava, Ukraine) ludmila_martirosyan@ukr.net*

INTERCULTURAL COMMUNICATION AS A KEY ASPECT OF THE MODERN WORLD

Intercultural communication in today's world is becoming increasingly important due to globalization and cultural diversity growing. In today's world, where globalization and technological advancements open up new opportunities for international relations, understanding intercultural communication is becoming a key aspect for achieving success and solving complex problems. Establishing and building relationships in various spheres of human life and activity, the rapid process of globalization and integration of countries into the global information space raise the issue of the need to establish communication. Integration processes involve regular contacts in various spheres between representatives of different cultures and require solving practical problems and issues of cultural adaptation of representatives of one culture in the context of another cultural community. Socio-economic, political and socio-cultural transformations have significantly changed the image of the modern world. World globalization, expansion of economic, trade and cultural contacts, growth of tourism, and the possibility of obtaining education abroad, international student exchanges, organization of foreign states have actualized the problems of intercultural communication and interaction. Intercultural communication is a rather complex, controversial, and dynamic process.

The authors of the article examine the role of intercultural communication in the modern world, the concept and essence of intercultural communication, its definition, key aspects and challenges that arise in the process of interaction between representatives of different cultures, and analyze the impact of intercultural communication on modern society. The influence of cultural factors on the communication process and ways to overcome intercultural barriers are explored.

Intercultural communication is an important aspect of the modern world, where cultural differences are not only a source of positive change but also a cause of conflicts. The article explores the importance of effective intercultural interaction in the context of globalization and international cooperation. In particular, it highlights the problems arising from misunderstandings and cultural differences and suggests ways to resolve such conflicts through the enhancement of cultural competence and the development of intercultural sensitivity.

The research emphasizes the importance of developing intercultural communication skills to overcome interethnic and intercultural conflicts and identifies strategies for improving intercultural communication.

Key words: *intercultural communication, intercultural competence, globalization, cross-cultural education.*

Юлія ФЕДОРЕНКО,*orcid.org/0000-0002-9561-5475**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) everest388@gmail.com***Людмила МАРТИРОСЯН,***orcid.org/0000-0003-0338-0240**кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри українознавства, культури та документознавства
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) ludmila_martirosyan@ukr.net*

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК КЛЮЧОВИЙ АСПЕКТ СУЧАСНОГО СВІТУ

Міжкультурна комунікація в сучасному світі набуває все більшої важливості у зв'язку з глобалізацією та зростанням культурного різноманіття. У сучасному світі, де глобалізація і технологічний прогрес відкривають нові можливості для міжнародних відносин, розуміння міжкультурної комунікації стає ключовим аспектом для

досягнення успіху та вирішення складних проблем. Встановлення та налагодження стосунків у різних сферах життя та діяльності людини, швидкий процес глобалізації та інтеграції країн у світовий інформаційний простір ставлять питання необхідності налагодження комунікацій. Інтеграційні процеси передбачають регулярні контакти у різних сферах між представниками різних культур а також вимагають вирішення поставлених практичних завдань та питань культурної адаптації представників однієї культури в умовах існування іншої культурної спільноти. Соціально-економічні, політичні та соціокультурні трансформації істотно змінили образ сучасного світу. Світова глобалізація, розширення економічних, торговельних і культурних контактів, зростання туризму, можливість отримання освіти за кордоном, міжнародні студентські обміни, організації закордонних стажувань актуалізували проблеми міжкультурного спілкування та взаємодії. Міжкультурна комунікація є доволі складним, та доволі суперечливим та водночас динамічним процесом.

Автори статті розглядають роль міжкультурної комунікації у сучасному світі, поняття та сутність міжкультурної комунікації, її визначення, ключові аспекти та виклики, що виникають у процесі взаємодії між представниками різних культур, а також аналізують вплив міжкультурної комунікації на сучасне суспільство. Досліджується вплив культурних факторів на комунікаційний процес та шляхи подолання міжкультурних бар'єрів.

Міжкультурна комунікація є важливим аспектом сучасного світу, де культурні розбіжності стають не тільки джерелом позитивних змін, але й причиною конфліктів. У статті досліджується важливість ефективної міжкультурної взаємодії в умовах глобалізації та міжнародного співробітництва. Зокрема, висвітлюються проблеми, що виникають внаслідок непорозумінь і культурних розбіжностей, та пропонуються шляхи вирішення таких конфліктів через підвищення культурної компетентності й розвиток міжкультурної чутливості.

Науковий доробок підкреслює важливість розвитку міжкультурних комунікаційних навичок для подолання міжнародних та міжкультурних конфліктів і виокремлює стратегії для покращення міжкультурного спілкування.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, міжкультурна компетентність, глобалізація, крос-культурне навчання.

Problem statement. Modern world is becoming more and more globalized, which opens up wide opportunities for intercultural interaction. Increasing international mobility and rapid technological development have led to the fact that interaction between representatives of different cultures has become a necessary and sometimes key aspect of interaction. Due to the growing number of international interactions in the areas of economics, politics, culture and others, intercultural communication is becoming a key skill for success in both professional and personal spheres. Intercultural communication turns out to be a key aspect that determines the effectiveness of communication, business success, and the stability of international relations. Intercultural communication plays a key role in promoting understanding, tolerance and cooperation between different cultures.

Intercultural communication encompasses the interaction between people from different cultures, languages and religions, and requires that the participants in the communication process not only understand other cultures, but also be able to adapt their speech and non-speaking behavior to reflect these differences. Such communication is becoming a key aspect in today's world, where people from different cultures constantly meet and interact with each other. The growing mobility of the population, the convergence of cultures, and the development of technology have made intercultural communication essential for successful functioning in diverse socio-cultural environments.

Research analysis. The study of intercultural communication plays an important role in the development of various scientific disciplines, such as anthropology, sociology, psychology, international

relations and linguistics. American scholars Larry Samovar and Richard Porter in their book "Communication between Cultures" first proposed the concept of "intercultural communication" in 1972. Edward T. Hall, an American anthropologist, is known for his research on non-verbal communication and cultural differences. His works, "The Time Vault and Boundless Contexts" in particular, have become the basis in the field of intercultural communication. Geert Hofstede's research focuses on cultural differences in international organizations, in particular on factors that affect cultural dimensions, such as individualism versus collectivism, power in the organization etc. D. Tannen is an American linguist who studies speech styles and their impact on intercultural communication. The works of such researchers as D. Wunderlich, X. Bausinger, D. Krusche, J. Bolten, Y. Gudenko are also worthy of interest. N. Vysotska, O. Hrytsenko, L. Hubersky, I. Dziuba, L. Pochebut devoted their works to the study of intercultural communication.

Research aims. In today's world, where globalization defines new rules of cooperation and cultural barriers disappear, intercultural communication is becoming a key aspect of human interaction. The growing mobility of the population and the information technology development are changing the interaction between cultures, emphasizing the need to understand and be able to interact with diverse cultural contexts. In this article, we will analyze the importance of intercultural communication in the context of the modern world, highlight the challenges it faces, and suggest ways to overcome these challenges.

Display of the main material. In today's globalized world, where people from different parts of the world

can easily communicate, intercultural communication is becoming a necessary component of the successful functioning of society. Intercultural communication is important for several reasons. The first reason is that it promotes understanding and acceptance of the cultural heritage diversity. Understanding other cultures helps to avoid stereotypes and conflicts that can arise due to misunderstandings. The other one is that intercultural communication is a key element in facilitating international trade, diplomacy and cooperation. Effective interaction between cultures contributes to the development of the economic and international relations. Finally, intercultural communication contributes to personal growth by broadening minds and understanding of culture with contrast with others.

Intercultural communication is defined as the process of interaction between representatives of different cultures, including the exchange of information, ideas and values. It is becoming an important tool in the modern world, where people from different cultures and traditions meet in the workplace, in educational institutions and in international relations. According to I. Myazova intercultural communication is a science and a set of skills that need to be mastered during communication, when interaction with another culture requires certain knowledge and skills, focus on inherited and established norms of social practice of people belonging to different national and ethnic communities (М'язова, 2006:110). F. Batsevych considers intercultural communication as a process of communication (verbal and non-verbal) between people (groups of people) belonging to different national linguistic and cultural communities, who use different languages, feel the linguistic and cultural "foreignness" of the communication partner, have different communicative competence, which can cause communicative failures or cultural shock during communication" (Бацевич, 2004:67).

Effective intercultural communication in society contributes to the preservation of peace and understanding between nations. In business, it is a key success factor in the global market, where enterprises interact with customers, partners and employees from different cultures. Successful international businesses are increasingly realizing the importance of intercultural communication in expanding their influence and increasing their profits. It helps to broaden our understanding of the world, fosters cultural diversity, and promotes peace and cooperation among peoples. In today's world, where migration, tourism and international trade have become the average thing, the ability to communicate effectively

with people from different cultures has become a necessity. International conflicts often arise due to misunderstandings and insufficient communication between cultures.

Let us consider the key aspects of intercultural communication. Depending on the direct subject of study, certain aspects of intercultural communication are distinguished, such as cultural, linguistic, ethical, social and communicative, psychological, professional and applied. It is also worth noting speech and non-speaking behavior, cultural stereotypes, the level of cultural competence and the perception of cultural differences. Every culture has its own unique values, beliefs, and ways of communicating. Understanding and respecting such differences is the basis for successful intercultural communication. Language is the primary tool for communication, but language differences can also be an obstacle to effective information exchange. It is important to consider not only the words but also the context in which they are used. Different cultures use different languages, and even if a person speaks several languages, misunderstandings can arise due to differences in language conventions and expressiveness. Addressing these barriers requires not only language skills but also an understanding of cultural contexts. The modern world requires us to develop intercultural sensitivity skills, which include the ability to listen, perceive and respond to cultural differences with respect and understanding. The Internet and social media make the world more connected, but can also create new intercultural challenges due to virtuality and lack of non-verbal cues.

Among all positive aspects, intercultural communication also faces challenges. One of the most serious challenges is culture shock, which can occur when people move or work in a new cultural environment. It can be a stimulus for development, but it can also lead to stress and uncertainty.

Another challenge is correct translating of cultural codes and norms. It applies not only to language but also to non-verbal communication, such as gestures, facial expressions and personal space also. It can be particularly difficult when the norms and values of one culture contradict with another and requires great sensitivity and adaptability of the person.

The language barrier is another obstacle to successful communication, as language is one of the main tools of communication, but the diversity of languages in the world creates significant barriers. The inability to communicate in the same language often leads to misunderstandings and misinterpretation of information.

Political and economic differences between countries also affect international communication.

For example, trade barriers, restrictions or political conflicts can limit the ability to share information effectively.

Several strategies can improve the effectiveness of intercultural communication. It is important to be open to new ideas and willing to learn about other cultures. Active listening and searching for commonalities can help to understand the views and values of another culture. It is also important to be aware of cultural differences and avoid judgment or prejudice. Cultural context should be taken into account when interacting with people from other cultures. It is important to develop intercultural sensitivity and empathy skills to create a positive and productive dialogue. Intercultural competence training programs at universities and schools help people understand and respect the diversity of cultures. Open-mindedness to new ideas and tolerance of cultural differences contribute to higher level of intercultural communication. Cultural contexts understanding and communication strategies to specific audiences adapting helps to avoid misunderstandings and conflicts and build peaceful coexistence.

To overcome the challenges of intercultural communication, it is important to pay attention to education and training. One of the ways to overcome language barriers is to learn foreign languages and learn about the linguistic characteristics of other cultures. It includes both formal language learning in schools and universities and courses for adults involved in international business or diplomacy. Learning languages can help reduce misunderstandings and increase communication efficiency. People should learn to understand and respect cultural differences, as well as develop effective intercultural communication skills. Education and cultural exchange can help to reduce stereotypes and create a more tolerant society and increase cultural competence.

The development of international exchange programs, intercultural trainings and other similar initiatives can contribute to the development of intercultural competence among the population. It is also important to develop multicultural communities where people can learn and solve problems together. Hiring professional translators and using modern translation technologies can greatly facilitate communication between representatives of different language communities. However, it is important to keep in mind the limitations of automatic translators and the importance of the human factor.

We believe that the most relevant aspect in overcoming the challenges of intercultural communication is cross-cultural training of communication participants at different levels. Cross-

cultural training is an important element in problems solving, as it contributes to the development of intercultural competence necessary for successful interaction in a multicultural environment. Cross-cultural training involves the process of learning and adapting individuals to new cultural environments. It is based on the concepts of intercultural communication, culture shock, adaptation and cultural intelligence. The goal of such training is to raise awareness of cultural differences, develop effective communication and adaptation skills and promote positive attitudes toward representatives of other cultures.

The main components of cross-cultural training are defined in a such way:

- *cultural awareness* of the person, which means understanding culture and realizing how it affects beliefs and behavior. It includes learning about the history, traditions, language and social norms of other cultures.

- *language skills*, which involve language knowledge of the country and are an important aspect of cross-cultural training. Even basic language skills can significantly improve mutual understanding and demonstrate respect for another culture.

- *non-verbal communication*, such as gestures, facial expressions, spatial arrangement are part of non-verbal communication, which can vary significantly between different cultures. The ability to interpret such signals correctly can prevent many misunderstandings.

- *cultural stereotypes and prejudices* which you should learn to recognize and avoid. They can be a serious obstacle to effective communication.

The main components of cross-cultural training are as follows:

- information component, which consists of providing knowledge about cultural characteristics, history, traditions, values and norms of behavior;

- cognitive component which includes development of critical thinking and the ability to analyze cultural differences.

- emotional component includes the formation of a positive attitude and empathy towards representatives of other cultures.

- behavioral component involves the development of practical skills of interaction in an intercultural environment, including verbal and non-verbal communication skills.

There are also several methods of cross-cultural training, among which we consider the following to be the most effective:

- educational programs, trainings and seminars where interactive classes are held to develop practical skills. They can include cultural awareness courses,

intercultural communication training and language courses. Also, online courses and webinars, when distance learning programs are organized that allow you to obtain knowledge in a convenient format (both in the traditional format and online);

- simulation games, in which real-life situations are modeled to practice communication strategies;

- case studies, which involve analyzing specific cases of intercultural interaction to help participants better understand situations they may face in real life;

- mentoring and coaching, which provides individual support and mentoring from experienced professionals. Working with a mentor or coach, you can get personal advice and support in the process of adapting to a new cultural environment.

- gaining own practical experience, which involves immersion in the culture while travelling, having internships or work abroad, which is the most effective way to gain cross-cultural skills.

For the effective implementation and realization of cross-cultural training, certain recommendations should be followed:

- conduct a preliminary analysis of the needs of the organization, group or individuals to determine the main areas of training;

- integrate the training into training programs, as well as include cross-cultural training in the system of professional training and development.

- conduct regular evaluation of the training results in order to improve programs.

- provide opportunities for continuous intercultural competence improvement.

Cross-cultural training is an integral part of successful international communication. It helps people to understand and respect cultural differences, which promotes effective cooperation and mutual understanding. Investing in cross-cultural training is an investment in a future that promises harmonious and productive international relations.

Research shows that cross-cultural training significantly improves the quality of international communication by reducing misunderstandings

and conflicts related to cultural differences. Trained professionals demonstrate a higher level of adaptability, tolerance, and efficiency in interpersonal and business contacts. This, in turn, contributes to the successful implementation of international projects, improved business relations, and strengthened international cooperation. Improved diplomatic and economic relations between countries can significantly reduce barriers to communication. It includes signing international agreements, participating in global forums and organizations and supporting international cooperation.

Conclusion. Intercultural communication is a key aspect of the modern world, where globalization makes it an integral part of professional and personal life. Understanding the implications and challenges of this process allows society to work effectively to build a peaceful and harmonious world in which each person can realize his or her potential in cooperation with representatives of different cultures. Intercultural communication is an important element of the modern world, which requires us to understand, tolerate and be open to the diversity of cultures.

Understanding cultural differences and being able to communicate effectively with people from different cultures is becoming an increasingly important skill. Improving intercultural communication leads to cooperation that is more effective, reduces conflicts and contributes to building harmonious international relations.

The challenge of international communication establishing is a complex and multifaceted process but it can be solved by a comprehensive approach that includes education, technology, cultural training and international cooperation.

In order to achieve successful interaction between different cultures, it is necessary to pay attention to education, develop intercultural competence and promote mutual understanding and respect for different cultural and linguistic heritages. Only then will we be able to enrich the world with intercultural dialog and common efforts.

BIBLIOGRAPHY

1. Gudykunst W. B. Theorizing About Intercultural Communication. URL: [https://books.google.com.ua/books?hl=uk&lr=&id=E12VSljBmvAC&oi=fnd&pg=PR7&dq=1.+Gudykunst,+W.+B.+\(2005\).&ots=FzPGOEvWZi&sig=FyxfZvr0qt0P9ehEiUqh9uHZ99M&redir_esc=y#v=onepage&q=1.%20Gudykunst%2C%20W.%20B.%20\(2005\).&f=false](https://books.google.com.ua/books?hl=uk&lr=&id=E12VSljBmvAC&oi=fnd&pg=PR7&dq=1.+Gudykunst,+W.+B.+(2005).&ots=FzPGOEvWZi&sig=FyxfZvr0qt0P9ehEiUqh9uHZ99M&redir_esc=y#v=onepage&q=1.%20Gudykunst%2C%20W.%20B.%20(2005).&f=false). (дата звернення 01.05.2024)

2. Лебедева Л. Е. Міжкультурна комунікація: лінгвістичний аспект. Філологічні студії. 2013. Вип. 9. С. 246-252.

3. Галицька М. М. Міжкультурна комунікація та її значення для професійної діяльності майбутніх фахівців. Освітлогічний дискурс. 2014. № 2 (6). С. 23 – 32.

4. Галицька М.М. Мовленнєвий етикет як елемент культури іншомовного спілкування менеджерів туризму. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2004. №3. С. 134-140.

5. Поняття міжкультурної комунікації. URL: https://stud.com.ua/90288/kulturologiya/ponyattya_mizhkulturnoyi_komunikatsiyi (дата звернення 14.04.2024)

6. М'язова І. Ю. Особливості тлумачення поняття «міжкультурна комунікація». *Філософські проблеми гуманітарних наук*. 2006. № 8. С. 108-113.
7. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. К.: Академія, 2004. 343 с.
8. Манакін В.М. Мова і міжкультурна комунікація. Київ: ЦУЛ, 2012. 288 с.
9. Porter R.E. & Samovar L. A, eds. *Intercultural Communication: A reader*. Fifth edition. Belmont: Wadsworth Publishing Company. 1988. 340 p.

REFERENCES

1. Gudykunst W. B. Theorizing About Intercultural Communication. URL: [https://books.google.com.ua/books?hl=uk&lr=&id=E12VSljBmvAC&oi=fnd&pg=PR7&dq=1.+Gudykunst,+W.+B.+\(2005\).&ots=FzPGOEvWZi&sig=FyxfZvr0qt0P9ehEiUqh9uHZ99M&redir_esc=y#v=onepage&q=1.%20Gudykunst%2C%20W.%20B.%20\(2005\).&f=false](https://books.google.com.ua/books?hl=uk&lr=&id=E12VSljBmvAC&oi=fnd&pg=PR7&dq=1.+Gudykunst,+W.+B.+(2005).&ots=FzPGOEvWZi&sig=FyxfZvr0qt0P9ehEiUqh9uHZ99M&redir_esc=y#v=onepage&q=1.%20Gudykunst%2C%20W.%20B.%20(2005).&f=false). (дата звернення 01.05.2024)
2. Lebedieva L. E. (2013) Mizhkulturna komunikatsiia: linvistychnyi aspekt. [Intercultural communication: the linguistic aspect] *Filolohichni studii – Philological studies*, Вип. 9. 246 – 252. [in Ukrainian]
3. Halytska M. M. (2014) Mizhkulturna komunikatsiia ta yii znachennia dlia profesiinoi diialnosti maibutnikh fakhivtsiv. [Intercultural communication and its importance for the professional activity of future specialists] *Osvitolohichniy diskurs – Educational discourse*, 2 (6). 23 – 32. [in Ukrainian]
4. Halytska M.M. (2004) Movlenniieviy etyket yak element kultury inshomovnoho spilkuvannia menedzheriv turyzmu. [Speech etiquette as an element of the culture of foreign language communication of tourism managers] *Inozemni movy v navchalnykh zakladakh – Foreign languages in educational institutions*, 3. 134-140. [in Ukrainian]
5. Poniattia mizhkulturnoi komunikatsii. [Concepts of intercultural communication] URL https://stud.com.ua/90288/kulturologiya/ponyattya_mizhkulturnoyi_komunikatsiyi (data zvernennia 14.04.2024) [in Ukrainian]
6. Miazova I. Yu. (2006) Osoblyvosti tлумachennia poniattia «mizhkulturna komunikatsiia». [Peculiarities of “intercultural communication” concept interpreting] *Filosofski problemy humanitarnykh nauk – Philosophical problems of humanitarian sciences*, 8. 108–113. [in Ukrainian]
7. Batsevych F.S. (2004) Osnovy komunikatyvnoi linvistyky. [Fundamentals of communicative linguistics]. 343s. [in Ukrainian]
8. Manakin V.M. (2012) Mova i mizhkulturna komunikatsiia. [Language and intercultural communication]. 288 s. [in Ukrainian]
9. Porter R.E. & Samovar L. A. (1988) *Intercultural Communication: A reader*. Fifth edition. Belmont: Wadsworth Publishing Company. 340 p.

УДК 316.472[(=161.2)+(=512.19)]:81'272
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/76-3-24>

Людмила ЧЕРЕДНИК,
orcid.org/0000-0001-9589-8041
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри українознавства, культури та документознавства
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) ludmila.cherednik@gmail.com

Алла БОЛОТНИКОВА,
orcid.org/0000-0003-4781-7475
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) a.p.bolotnikova@gmail.com

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У статті описано проблему вивчення лінгвокультурології з погляду міжкультурної комунікації на прикладі кримської та української лінгвокультур. Автори зазначають, що в результаті зростання міжнародних контактів процес взаємопроникнення мов і культур набуває все більшого значення. Виокремлено мовні зразки, вживання яких зумовлено ментальністю нації, що є виявом ціннісно-символічної системи, передусім, історично зумовлених моральних норм та цінностей, створених народом і відображених у його переконаннях, традиціях, звичаях, обрядах засобами мови. У дослідженні висвітлено зразки прислів'їв та етикетних формул української та кримськотатарської мов у межах міжкультурного діалогу. Описано комунікативно-прагматичний потенціал прислів'їв та розкрито їх роль в процесі міжкультурного спілкування. Наголошено, що етикетні формули, спрямовані на досягнення ефективного комунікативного акту, покликані регулювати процес спілкування й сприяти формуванню гармонійних, доброзичливих та паритетних взаємин. Розглянуто проблему формування здатності особистості до ефективної міжкультурної комунікації як засобу розуміння ментальних особливостей різних культур. Звернено увагу на те, що репрезентація вербального світу в різних етнокультурних спільнотах неоднакова і ці відмінності знаходять своє відображення в мові та мовленні. Наголошено, що успішна міжкультурна комунікація передбачає вміння правильно інтерпретувати комунікативну поведінку представників іноземного соціуму та готовність комунікативних партнерів сприймати відмінності їхньої комунікативної поведінки, розуміти культурну специфіку й необхідність толерантного ставлення один до одного; важливість формування готовності до міжкультурного діалогу, розуміння культурної самобутності інших людей, визнання правомірності інакшого бачення реальності й оволодіння новою концептуальною картиною світу, що вможливує розуміння соціальної дійсності й культури. Доведено, що українці та кримці мають багато спільного в аспектах моральних норм та цінностей, найважливішими з-поміж яких є прагнення до добра, свободи, справедливості, повага до батьків, любов до рідної землі, працелюбність тощо.

Ключові слова: лінгвокультурологія, міжкультурна комунікація, діалог культур, прислів'я, етикетні формули.

Liudmyla CHEREDNYK,
orcid.org/0000-0001-9589-8041
PhD (Philology), Associate Professor,
Associate Professor at the Ukrainian Studies, Culture and Documentation Department
National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»
(Poltava, Ukraine) ludmila.cherednik@gmail.com

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

LINGUISTIC AND CULTURAL ASPECTS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION BETWEEN UKRAINIANS AND CRIMEANS

The article describes the problem of studying linguoculturology from the point of view of intercultural communication on the example of Crimean and Ukrainian linguocultures. The authors note that as a result of the growth of international

contacts, the process of interpenetration of languages and cultures is becoming increasingly important. The authors highlight the language patterns whose use is determined by the mentality of the people, which is a manifestation of the value and symbolic system of the people, primarily the historically determined moral norms and values created by the people and reflected in their beliefs, ideals, traditions, rituals through language. The study highlights samples of proverbs and etiquette formulas of the Ukrainian and Crimean Tatar languages in the framework of intercultural dialogue. The communicative and pragmatic potential of proverbs of the two communicative cultures is described and their role in the process of intercultural communication is revealed. It is emphasised that etiquette formulas aimed at achieving an effective communicative act are designed to regulate the process of communication and contribute to the formation of harmonious, friendly relations. The article considers the problem of forming an individual's ability to effective intercultural communication as a means of understanding the mental characteristics of different cultures. The author emphasises that the representation of the verbal world in different ethno-cultural communities is different and these differences are reflected in language and speech. It is emphasized that successful intercultural communication involves the ability to correctly interpret the communicative behaviour of representatives of a foreign-speaking society and the willingness of communicative partners to perceive the differences in their communicative behaviour; to understand cultural specifics and the need for tolerance towards each other; the importance of forming a readiness for intercultural dialogue, understanding the cultural identity of other people, recognising the legitimacy of a different vision of reality and mastering a new conceptual picture of the world.

Key words: *linguocultural studies, intercultural communication, dialogue of cultures, proverbs, etiquette formulas.*

Постановка проблеми. Останнім часом спостерігається розвиток транснаціональних процесів, зокрема збільшення кількості міжнародних компаній, корпорацій тощо, тому дедалі актуальнішою залишається проблема аналізу міжкультурної комунікації та її важливого складника – діалогу різних культур. Під час кроскультурної комунікації до сьогодні існує реальна загроза різних проявів нетолерантності, небажання бачити, розуміти й сприймати багатомірні цінності інших культур та народів, що позначається на взаєморозумінні, а відтак інтерактантам важче зреалізувати свої інтенції. Саме тому проблема пошуку й напрацювання стратегій та тактик міжкультурної взаємодії є одним із важливих шляхів порозуміння.

Аналіз досліджень. Натепер поняття міжкультурної комунікації є об'єктом зацікавлення різних наукових галузей, зокрема соціології, культурології, філології та ін. Серед дослідників, що розглядали проблеми міжкультурного спілкування, заслуговують на увагу праці Ф. Бацевича, З. Гасанова, В. Заслуженюк, С. Кучеряна, О. Левченко, В. Мірошниченка, С. Ніето, Т. Рюлькера, М. Хайруддінова та ін. Учені суголосні в тому, що процес міжкультурної комунікації – це специфічна форма діяльності, яка передбачає знання іноземних мов, матеріальної і духовної культури іншого народу, релігії, цінностей, моральних установок, світоглядних уявлень тощо. Варто наголосити, що поєднання знань мови і культури забезпечує результативне та успішне спілкування, є основою ефективної міжкультурної комунікації. Вивчення цих двох аспектів органічно поєднується у відносно новій галузі лінгвістики – лінгвокультурології, що перебуває на межі декількох гуманітарних дисциплін, зокрема культурології, психолінгвістики, лінгвокраїнознавства та ін.

Загальновідомо, що теоретичні засади сучасної лінгвокультурології заклали наукові праці двох видатних дослідників: німецького філолога й філософа В. фон Гумбольта (XVIII ст.) та українського мовознавця О. Потебні (XIX ст.). Проблеми лінгвокультурології висвітлюють у своїх працях знані вітчизняні та зарубіжні науковці, зокрема: З. Асанова, Ф. Бацевич, А. Вежицька, В. Жайворонко, О. Киричук, О. Селіванова, М. Стельмахович, В. Ужченко, О. Левченко, Т. Уварова, С. Усеїнов, С. Усманов, М. Хайруддінов, Я. Ясницький та ін. Теза про те, що «мова одночасно є і знаряддям творення, розвитку, зберігання культури, та її частиною, оскільки саме за допомогою мови створюються реальні твори матеріальної та духовної культури» (Загнітко, 2017: 18), стала основою лінгвокультурології. Як переконливо наголошують дослідники, «розбір будь-якого комунікативного явища передбачає урахування п'яти складників: Хто повідомляє? Що повідомляє? Яким засобами? Кому повідомляє? З яким результатом?» (Баландіна, Болотнікова, 2020: 232).

Поєднання «двох різних сфер людської діяльності» (Sivitska, Cherednyk, Hohol, Aghayeva, 2022: 831), міждисциплінарний характер цієї галузі пояснюється тим, що вона «досліджує вияви культури народу, відображені та закріплені у мові» (Стахів, 2008: 105). Цю думку підтримує й відомий український учений Ф. Бацевич, який визначає нову галузь мовознавства як наукову дисципліну, що «вивчає взаємозв'язок і взаємодію культури і мови у їхньому функціонуванні» (Бацевич, 2004: 251).

На сьогодні вже сформульовано завдання, що стоїть перед відносно новою галуззю дослідження. Сутність її, на думку науковиці О. Левченко, полягає у тому, щоб «вивчити принципи вербалізації

ментальних одиниць та їхнього функціонування в тексті методом зіставлення з аналогічними одиницями інших мов», що уможливить «виявлення культурно значимої інформації і культурно значимих концептів певної мови» (Левченко 2003: 108). Результатом цього зіставлення, як уважає дослідниця, стане відтворення цілісної мовної картини світу. Крім того, це потрібно для збереження «соціальної, історичної та національної пам'яті» (Dobrovolska, Cherednyk, Hunchenko, 2022: 83).

Мета статті – проаналізувати мовні зразки в культурі кримських татар та українців, які відобразилися в пареміях, зокрема прислів'ях та етикетних формах та описані з використанням різних методів пізнання.

Виклад основного матеріалу. Насамперед варто зазначити, що на мовні форми народу значний вплив має його ментальність, що тісно пов'язана з культурою. Це ті два багатогранні феномени, що є виявом ціннісно-символічної системи та духовної інтенції життя й діяльності людей і, передусім, моральних цінностей – історично зумовлених, створених народом і відображених у його поглядах, переконаннях, ідеалах, традиціях, звичаях, обрядах тощо. На думку дослідників, «морально-етичні цінності – це фундаментальні світоглядні поняття, ідеї та норми, якими живе людське суспільство і якими регулюються прагнення та стосунки всіх людей на землі, життя окремих народів, громади, сім'ї, окремої людини» (Пасько, 2010: 277).

Однією з фундаментальних праць, присвячених вивченню моральних цінностей кримських татар, є монографія М. Хайруддінова та С. Усеїнова «Етикет кримських татар», у якій проаналізовано особливості культури та менталітету кримців. Учені зазначають, що загалом кримські татари «витривалі, покійно витримують голод, спрагу, втому, безсонні ночі, спеку, холод, будь-яку погоду та будь-які труднощі» (Хайруддінов, Усеїнов, 2014: 44). Безумовно, кожен народ має свої особливі моральні цінності, які склалися впродовж тисячоліть. Зокрема, автори наводять ґрунтовне пояснення таких важливих у моральному етикеті понять, які притаманні кримцям, як *злял* та *арам*. *Арам* – це все нечисте, погане, що є довкола. Людина, яка вихована на принципах добра, ніколи не буде мати злих намірів, не зробить шкоди іншому як фізичної, так і моральної, тобто не буде чинити *арам*. Якщо особа сповідує добро, зичить дарує його людям і це приносить моральне задоволення не тільки їй, а й іншим, то цей принцип життя називається *злял*.

Варто коротко схарактеризувати важливі моральні принципи життя кримських татар,

які зафіксовано в прислів'ях. Насамперед, слід наголосити на шанобливому ставленні до старших людей: їм поступаються місцем, встають, коли вони заходять до приміщення чи виходять із нього. Також необхідно зазначити, що порядок розміщення за обіднім столом здійснюється за принципом пошани до старших: *Карт сузин тутмаган картайгачы онгмас (Той, хто не йде за словами старих, до старості не буде щасливим); Ата баласы ач калмас (Батьківський син голодним не залишиться)* (Боданівський, Мартіно, Мурасов, 2017).

Також моральною заповіддю кримських татар є любов до Батьківщини. Саме Крим для них є тим джерелом енергії й сили, яке живить їх упродовж усього життя. Свою любов до рідного краю кримці дуже добре відобразили в усній народній творчості, зокрема у прислів'ях: *Тувгъан иль – дженнет, суву – шербет (Рідний край – що рай, вода – як шербет); Ер кизнинг догган йери Багдад (Кожному своя батьківщина, що Багдад); Туган джерден тойган джер (Місце, де наситився, (краще) місця, де народився)* (Там само).

Крім того, з дитинства виховується любов до рідної мови, у якій відображено історію, звичаї, традиції, усе життя народу, його душа. Для кримців на сьогодні основного ціллю є відродження рідної мови та звільнення землі своїх батьків. Варто зазначити, що кримські татари, коли виховують своїх дітей, звертають велику увагу на навчання ремеслам та наукам, що знайшло відображення в прислів'ях: *Йигитке къыркъ унер де аздыр (Джигиту і сорока спеціальностей мало)* (Там само).

З-поміж прислів'їв кримців морально-етичної тематики багато таких, які перегукуються із загальнолюдськими принципами, наприклад: *Аллагын вергисине карар олмае (Визначити дари Божі – неможливо); Догрыны ярдымджысы хак тыр (Правдивому Бог допомагає); Догрулук су капагы гиби дир-батмас (Правда, що корабель – не тоне)* (Емірова, 2019) тощо.

Дуже багато подібних ліній і в моральних принципах українського народу. Так, для українців характерними є боротьба зі злом в ім'я утвердження добра, шанобливе ставлення до старших, повага до батьків, любов до Батьківщини, сім'ї, природи; виховання, любов до мови, праця – найперша потреба та прагнення до соціальної рівності. Ці принципи також знайшли відображення в прислів'ях, наприклад: *Шануй батька і неньку, буде тобі скрізь гладенько; Трудяща копійка годує довіку; Людина без рідної землі, як соловей без гнізда; Діло майстра величає; Хто мови своєї цурається, хай сам себе стидається; Мати*

годує дітей, як земля людей (Українські народні прислів'я та приказки, 2019) та ін.

Крім того, з-поміж моральних цінностей українців є також такі поняття, як добро, любов, гостинність, товарицькість, наприклад: *Щоб бути щасливим, треба бути добрим; Багатство без щедрості – все одно, що дерево без плодів; Дружба та братство – найбільше багатство матері* (Там само). Люблять українці і свою рідку землю, про що свідчать такі прислів'я, як: *Де рідний край, там і під ялиною рай; За рідний край хоч помирай; Чужина не гріє; Свій край – як рай, а чужа країна – як домовина матері* (Там само).

Багато спільного можна знайти і в прислів'ях, присвячених темі виховання, пор.: крим.: *Едеби едепсиз ден огрен* (Вчись вихованості у невихованого); *Бир севле еки динле* (Раз скажи, а двічі вислухай); *Ель ичун агляян козсиз калур* (Хто плаче за інших, залишається без очей) (Боданівський, Мартіно, Мурасов, 2017) – укр.: *Добрі діти доброго слова послухають, а лихі й дрючка не бояться; Як не навчить батько – не навчить і дядько матері* (Українські народні прислів'я та приказки, 2019).

Заслуговують на увагу прислів'я з подібними мотивами двох лінгвокультур, а саме:

1) засторога бути обережним у висловленнях, пор.: крим.: *Кузги киби ер кордукени севлеме* (Не розповідай про все, що ти бачив, як дзеркало) (Емірова, 2019) – укр.: *Хто язик держить за зубами, то того нічого не кортить матері* (Українські народні прислів'я та приказки, 2019);

2) любов до порядку, пор.: крим.: *Акшам исе ят, сабах исе дур* (Якщо вечір - лягай, якщо ранок – прокидайся) (Емірова, 2019) – укр.: *Який порядок у себе заведеш, таке й життя поведеш матері* (Українські народні прислів'я та приказки, 2019);

3) засудження непорядності у вчинках, пор.: крим.: *Нефиске уйган башыны тузакка кояр* (Той, хто піддається користі, кладе голову в пастку) (Боданівський, Мартіно, Мурасов, 2017) – укр.: *Живи просто, проживеш років зо сто, а будеш лукавить, так чорт тебе задавить матері* (Українські народні прислів'я та приказки, 2019);

4) уміння розбиратися в людях, пор.: крим.: *Кимингле гезерсенг анынгле ангылырсын* (Про тебе думають з того, з ким ти живеш) (Боданівський, Мартіно, Мурасов, 2017) – укр.: *З ким поведешся, від того й наберешся* (Українські народні прислів'я та приказки, 2019).

Отже, обидва народи мають багато спільного в царині моральних норм та цінностей, найвищими з-поміж яких є прагнення до добра, свободи, справедливості, повага до батьків і старших за віком,

любов до рідної землі, працелюбність тощо. Усі ці життєво важливі принципи знайшли своє місце в народнопоетичній творчості, що втілює людську мудрість.

Варто зазначити, що культурні традиції кожної нації, які вироблялися впродовж багатьох століть, знаходять своє вираження і в мовному етикеті. Фундаментом системи сучасного мовного етикету, безумовно, є віковий досвід поколінь, що зафіксований, зокрема, в етикетних формах вітання та прощання. Слід підкреслити, що система норм поведінки кримських татар сформувалася під значним впливом ісламу. Крім того, у мовному етикеті відобразилася культура кримців, для якої характерними є стриманість у прояві почуттів, повага до старших тощо. Наприклад, широко поширеними є такі традиційні форми вітання: *Селям алейкум! – Вітаю (Добрий день) (Мир Вам, Мир над Вами) – Алейкум селям! – Вітаю (Добрий день), (Мир і Вам) (відповідь); Селям!, Мираба! – Привіт! (у повсякденному житті); Мерабанъыз! – Вітаю (Добрий день) (вітання до старших, щоб виявити повагу) [Емірова 2019]. І прощання: Сагълыкънен къалынъыз! – До побачення! – Сагълыкънен барынъыз! – До побачення! (у відповідь); Корюшкендже! – До зустрічі!; Ярынгдадже! – До завтра!; Огъурлы ёллар олсун! – Хай щастить! (Щасливої дороги!); Биз даа корюширмиз – Ще побачимося! (Боданівський, Мартіно, Мурасов, 2017).*

Особливо заслуговують на увагу мовні формули, що висловлюють побажання, у яких відобразилася така притаманна кримським татарам риса, як доброзичливість. Змалечку їхні діти ростуть в атмосфері тепла й любові, у них виховується прагнення робити добро усім тим, хто живе поруч, бо це важливо, передовсім, для самої людини, яка має слідувати заповідям Аллаха. Добром і вірою в милість Аллаха пройняті вербальні форми побажання: *Есселяму алейкум ве рахматуллах ве баракатох – Нехай буде мир над вами і милість Божя, і його благодать (використовує духовенство) – Ве алейкум есселям! – Хай буде мир і над Вами (відповідь); Алла софранъызгъа берекет берсин, Эльхамдюлюлля, берекет берсин – Нехай на столі у вас буде достаток, Слава Аллаху, нехай буде достаток! Хасталанманъыз – Будьте здорові! Айды, хайырлы кунде, хайырлы саата, ёнеймиз. – Ну, з Богом, у дорогу* (Емірова, 2019) та ін.

Однією з важливих рис кримських татар є гостинність. Вони люблять приймати гостей, ходити один до одного в гості та засуджують тих, хто не є гостинним, і називають таку людину *сувукъ адам* (нелюдим) або *къытмырнынъ бири*” (ску-

пий). Гостей запрошують у такий спосіб: *Хош кельдинъиз, сайгъылы мусафирлер!* – Вітаю, любі гості!; *Келип турыньыз!* – Заходьте; *Отурмагъа келиньиз!* – Приходьте посидіти; *Мен сизни уйлеклик ашамагъа давет этем!* – Запрошую Вас пообідати (Емірова, 2019) тощо.

Кримці надзвичайно цінують почуття роду, родинні взаємини, тому вони дуже хвилюються, якщо родичі довго не приходять. Ці вболівання передаються низкою мовних формул, у яких відчувається щира стурбованість: *Не олдыя, келмей къалдынъыз?* – Що трапилося, чому не приходите?; *Ёкъсам бир шейге джаныньыз агъырдымы?* – Чи ми вас чимось образили? (Емірова, 2019). Цікаво, що у кримських татар не заведено ходити в гості з порожніми руками. Цей звичай закріплено у такій мовній формулі: *Мусафирликке къол саллап бармайлар – У гості, розмахуючи руками, не ходять* (Емірова, 2019). До речі, така ж традиція відвідин є і в українського народу, що теж відображено у прислів'ї: *У гості з порожніми руками не ходять* (Українські народні прислів'я та приказки, 2019).

Цікавою з погляду лінгвокультурології є модель української ввічливості, запропонована А. Болотніковою. На думку дослідниці, вона сформована на таких засадах: «дотримання правил пристойності; доброзичливість – вияв уваги до співрозмовника; співучасть – зацікавлення справами співрозмовника; декларування допомоги адресатові; повага до комунікативного партнера; автономність – цінування незалежності, прав та свобод кожної людини» (Болотнікова, 2018: 45). Далі А. Болотнікова висновує «увічливий українець – це особа, яка дотримується правил пристойності, демонструє повагу, доброзичливість, щирість, прихильність, симпатію, зацікавленість співрозмовником, а також маніфестує готовність допомогти, понад усе шанує свободу та право вибору адресата» (Там само: 46).

Органічною частиною української культури спілкування є етикетні формули вітання, прощання, побажання: *Доброго ранку! Добрий день!*

Добридень! Добрий вечір! Здрастуйте! Моє шанування! Вітаю Вас! Привіт! Дай, Боже! тощо. Значимо також, що існує низка сакральних вітань, використання яких зумовлено найбільшими християнськими святами (Великдень, Різдво): *Христос воскрес! Христос рождається!* Поширеними в Україні є й вітання-віншування у формі прислів'їв: *Віншую Вас нині усі добрі люди! Нехай Божа поміч завжди з Вами буде! Хай кожної днини, кожної години Бог благословить Вас, Біда хай загине!* тощо.

З-поміж формул прощання можна виокремити: *До побачення! Прощавай! На все добре! Щасливо! Побачимось!* тощо. Досить часто етикетні формули вітання-прощання містять побажання здоров'я: *Дай, Боже, здоров'я! Здорові будьте! Бувайте здорові!* тощо. Крім того, поширеною є етикетна формула *Хай щастить!*, що містить побажання щастя, варіантами якої є: *Бажаю щастя й добра Вам!; Зичу радості, успіхів!; З води й роси!*

Необхідно також наголосити, що етикетні формули кримців та українців склалися впродовж усього їхнього історичного розвитку і є невід'ємним складником культури кожного з народів. Знання норм мовного етикету має важливу роль у становленні особистості. Мова народу тісно пов'язана з його культурою, тому саме лінгвокультурологічний аналіз уможливило репрезентацію взаємодії і взаємозв'язку мовних явищ з особливостями культури кожного з народів. Етнічні й ментальні особливості чітко простежуються в етикетних формулах, у яких відобразилися традиції життя і побуту кожного з народів.

Висновки. Отже, незважаючи на ментальні й етнічні особливості кримськотатарського та українського народів, у них багато спільного саме в морально-етичній царині. Цей факт можна пояснити тим, що для всіх людей однаково значущими є прагнення до мирного життя, бажання працювати для свого добра та на благо Батьківщини, поважати й вшановувати старших за віком, чинити добро й бути доброзичливим і гостинним.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баландіна Н.Ф., Болотнікова А.П. Польсько-українська пісня «Ней, sokoły!»: як інтеркультурне комунікативне явище. *Przegląd wschodnioeuropejski*. Olsztyn : WMU, 2020. Т. XI/1. С. 231-240.
2. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Академія, 2004. 342 с.
3. Боданінський А., Мартіно Л., Мурасов О. Прислів'я, приказки і прикмети кримських татар, 2017. URL: <http://goloskrimanew.ru/poslovitsyi-pogovorki-i-primetyi-kryimskih-tatar-sobrannyye-a-a-bodaninskim-martino-i-o-murasovyim.html>
4. Болотнікова А.П. Граматичні індикатори вираження категорії ввічливості : дис. ... к-та філол. наук : 10.02.01. Запоріжжя, 2018. 257 с.
5. Емірова. А. М. Сучасна кримськотатарська лексикографія : монографія. 2019 URL: http://phraseoseminar.slovo-spb.ru/documents/emirova_monografia-2019.pdf

6. Кононенко В. І. Українська лінгвокультурологія. Київ : Вища школа, 2008. 327 с.
7. Левченко О. Лінгвокультурологія та її термінальна система. Вісник : Проблеми української термінології. Львів : Національний університет Львівська політехніка, 2003. № 490. С.105–113.
8. Лінгвокультурологія: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / А. П. Загнітка, І. В. Богданова; за ред. А. П. Загнітка. Вінниця : ДонНУ імені Василя Стуса, 2017. 287 с.
9. Пасько Г. М. Особливості вияву комунікативної мети мовленнєвого жанру загадки в аспекті класичної теорії мовленнєвих актів (на матеріалі української мови). Донецький вісник Наук. тов. ім. Шевченка. 2010. Т. 28. С. 273–282.
10. Українські народні прислів'я та приказки, 2019. URL: https://pidru4niki.com/16280414/pedagogika/prislivya_prikazki_ukrayinskogo_narod
11. Стахів М. О. Український комунікативний етикет. Київ : Знання, 2008. 245 с.
12. Українська лінгвокультурологія: навч. посібн. / за заг. ред. проф. О. І. Потапенка. Корсунь-Шевченківський : ФОП Гаврищенко В.М., 2014. 350 с.
13. Хайруддінов М. А., Усеїнов С.М. Етикет кримських татар. Сімферополь : Тезис, 2014, 304 с.
14. Dobrovolska, V., Cherednyk, L., Hunchenko, Y. Modern Library as a Socio-Cultural Space. CEUR Workshop Proceedings [this link is disabled](#), 2022, 3296. Pp. 83–93.
15. Svitlana Sivitska, Liudmyla Cherednyk, Myron Hohol, Konul Aghayeva Semantic and etymological analysis of building and economic terminology. Proceedings of the 4th International Conference on Building Innovations ICBI 2022, Lecture Notes in Civil Engineering (LNCE, volume 299). Pp. 831–844.

REFERENCES

1. Balandina N.F., Bolotnikova A.P. (2020) Polsko-ukrainska pisnia «Hej, sokoły!»: yak interkulturene komunikatyvne yavyshe. [The Polish-Ukrainian song «Hej, sokoły!»: as an intercultural communicative phenomenon] Przegląd wschodnioeuropejski. Olsztyn : WMU. T. XI/1. 231-240. [in Ukrainian].
2. Batsevych F.S. (2004) Osnovy komunikatyvnoyi linhvistyky. [Fundamentals of communicative linguistics]. Kyiv : Akademiya. 342 s. [in Ukrainian].
3. Bodanynskiy A., Martino L., Murasov O. (2017) Prysliv'ia, prykazky i prykmety krymskykh tatar. [Proverbs, sayings and signs of the Crimean Tatars]. URL: <http://goloskrimanew.ru/poslovitsyi-pogovorki-i-primetyi-krymskih-tatar-sobrannye-a-a-bodanynskim-martino-i-o-murasovyim.html> [in Ukrainian].
4. Bolotnikova A.P. (2018) Hramatychni indykatory vyrakhennia katehoriï vichlyvosti. [Grammatical indicators of expressing the category of politeness] : dys. ... k-ta filol. nauk : 10.02.01. Zaporizhzhia. 257 s. [in Ukrainian].
5. Emirova A. M. (2019) Suchasna krymskotatarska leksykohrafiia [Modern Crimean Tatar lexicography] : monohrafiia. URL: http://phraseoseminar.slovo-spb.ru/documents/emirova_monografia-2019.pdf [in Ukrainian].
6. Kononenko V. I. (2008) Ukrainska linhvokulturolohiia. [Ukrainian linguocultural studies] Kyiv : Vyscha shkola. 327 s. [in Ukrainian].
7. Levchenko O. (2003) Linhvokulturolohiia ta yii terminna systema. [Linguoculturology and its term system] Visnyk: Problemy ukrainskoi terminolohii. – Herald: Problems of Ukrainian terminology, 490. 105–113. [in Ukrainian].
8. Linhvokulturolohiia (2017): navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchikh navchalnykh zakladiv / A. P. Zahnitko, I. V. Bohdanova; za red. A. P. Zahnitka. [Linguoculturology: a textbook for students of higher educational institutions] / A. P. Zahnitko, I. V. Bohdanova; za red. A. P. Zahnitka. Vinnytsia. 287 s. [in Ukrainian].
9. Pasko H. M. (2010) Osoblyvosti vyjavu komunikatyvnoi mety movlennievoho zhanru zahadky v aspekti klasychnoi teorii movlennievych aktiv (na materialy ukrainskoi movy) [Peculiarities of Manifestation of the Communicative Purpose of the Speech Genre of Riddle in the Aspect of the Classical Theory of Speech Acts (Based on the Material of the Ukrainian Language)]. Donets'kyi visnyk Nauk. tov. im. Shevchenka – Donetsk Bulletin of the Shevchenko Scientific Society, vol. 28. 273–282. [in Ukrainian].
10. Ukrainski narodni prysliv'ia ta prykazky [Ukrainian folk proverbs and sayings] (2019) URL: https://pidru4niki.com/16280414/pedagogika/prislivya_prikazki_ukrayinskogo_narodu [in Ukrainian].
11. Stakhiv M. O. (2008) Ukrainskyi komunikatyvnyi etyket. [Ukrainian communication etiquette] Kyiv: Znannia. 245 s. [in Ukrainian].
12. Ukrainska linhvokulturolohiia (2014) [Ukrainian linguocultural studies]: navch. posibn / za zah. red. prof. O. I. Potapenko. Korsun-Shevchenkivskiy : FOP Havryshenko V.M. 350 s. [in Ukrainian].
13. Khairuddinov M. A., Useinov S.M. (2014) Etyket krymskykh tatar. [Etiquette of the Crimean Tatars]. Simferopol: Tezys. 304 s. [in Ukrainian].
14. Dobrovolska, V., Cherednyk, L., Hunchenko, Y. (2022) Modern Library as a Socio-Cultural Space. in: CEUR Workshop Proceedings [this link is disabled](#). 3296. pp. 83–93.
15. Svitlana Sivitska, Liudmyla Cherednyk, Myron Hohol, Konul Aghayeva (2022) Semantic and etymological analysis of building and economic terminology. in: Proceedings of the 4th International Conference on Building Innovations ICBI. Lecture Notes in Civil Engineering (LNCE, volume 299). pp. 831–844.

UDC 37.01

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/76-3-25>**Victor CHERNYSHOV,**
orcid.org/0000-0002-0960-8464PhD in Philosophy,
Associate Professor at the General Linguistics and Foreign Languages Department
National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»
(Poltava, Ukraine) chernyshov.v@nupp.edu.ua**Olena BALATSKA,**
orcid.org/0000-0001-8909-2324PhD, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of General Linguistics and Foreign Languages
National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»
(Poltava, Ukraine) balatska2014@gmail.com**«CENTRED» APPROACHES IN THE EDUCATION THEORY
AND PRACTICE: PROS AND CONS**

The paper analyses two “centred” approaches in contemporary education – the teacher-centred approach and the student-centred approach. In recent decades, these two educational approaches have been a point of analysis (and often even discord) among the scholars and writers who write on both the theory and practice of education in general or on a particular educational level – from the kindergarten to universities. The contemporary tendency finds more proponents of the student-centred education, as the teacher-centred education is being usually represented as an out-of-date educational practice, which is unable to bring any positive results in today’s classroom. The analysis of these discussions about the “centred” approaches in education shows that the very terms “the student-centred education” and “the teacher-centred education” are quite ambiguous and used with different meaning by different authors. Yet, the major tendencies of the issue allow to trace these discussions back to the same roots, which can be found in the standpoints of a number of the authors who called to reforms in education since the eighteenth century, such as Jean-Jacques Rousseau, Pestalozzi, Froebel, John Dewey, and some others. It results into conclusion that the “centred” approaches of today are the rudiments of the Modern project. A closer analysis of advantages and disadvantages of these approaches, stated by a number of authors (and which have already become a “common place” in writings on the issue), reveals behinds these formulae the mechanistic approach, which is one of the core characteristics of the Modern project. Both profound relatedness of these approaches to the Modern project and that they are founded on the mechanistic picture of the world necessarily call for their revision. The conclusion is drawn that the “centred” approaches in the proper meaning of the term are definitely the rudiments of the Modern project and therefore are incompatible with the contemporary education needs and social climate. On the other hand, it is clear that many recent publications understand under the name of the “student-centred” (in contrast with the “teacher-centred”) education, an absolutely different reality of education that recognises the abrupt brake with the modern tradition, and endeavours to construct new ways of teaching and learning. Therefore, today both the education theory and pedagogical practice need badly a revision to keep up with the realities of the contemporary world and the newest discoveries and achievements in humanities, science, and technology. It is also noted that the more rigorous language is needed to express the contemporary educational issues and needs, both in theory and practice.

Key words: educational approaches, learner-centred approach, student-centred approach, student-centred education / learning (SCE / SCL), teacher-centred approach, theory of education, educational practices.

Віктор ЧЕРНИШОВ,

orcid.org/0000-0002-0960-8464

кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) chernyshov.v@nupp.edu.ua**Олена БАЛАЦЬКА,**

orcid.org/0000-0001-8909-2324

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(Полтава, Україна) balatska2014@gmail.com**«ЦЕНТРОВАНІ» ПІДХОДИ У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ОСВІТИ: «ЗА» І «ПРОТИ»**

У статті проаналізовано два «центровані» підходи в сучасній освіті – підхід, орієнтований на вчителя, і підхід, орієнтований на учня. В останні десятиліття ці два освітні підходи є предметом аналізу (і часто навіть розбіж-

ностей) серед науковців та авторів, які пишуть як про теорію, так і про практику освіти в цілому, так і про окремі освітні рівні – від дитячого садка до університету. Сучасна тенденція полягає у тому, що освіта, орієнтованої на учня знаходить все більше прихильників, тоді як освіта, орієнтована на вчителя, зазвичай представляється як застаріла освітня практика, яка не здатна принести жодних позитивних результатів у сучасному класі. Аналіз цих дискусій про «центровані» підходи в освіті показує, що самі терміни «студентоцентроване навчання» і «вчительоцентроване навчання» є досить неоднозначними і використовуються різними авторами у різних значеннях. Проте основні тенденції питання дозволяють простежити, що ці дискусії сягають одних і тих самих коренів, які можна знайти у низки авторів, котрі закликали до реформ в освіті, починаючи з XVIII століття, таких як Жан-Жак Руссо, Песталоцці, Фребель, Джон Дьюї та деяких інших. Звідси випливає висновок, що «центровані» підходи сьогодення є вкоріненими у проекті Модерну. Більш уважний аналіз переваг і недоліків цих підходів, про які говорить ціла низка авторів (і які вже стали загальником у працях на цю тему), виявляє за цими формулами механістичний підхід, який є однією з ключових характеристик проекту Модерну. Глибока спорідненість цих підходів з проектом Модерну і те, що вони ґрунтуються на механістичній картині світу, з необхідністю вимагають їхнього перегляду. Зроблено висновок, що «центровані» підходи у власному розумінні цього терміну, безумовно, є рудиментами проекту Модерну, а тому несумісні з сучасними освітніми потребами та суспільним кліматом. З іншого боку, очевидно, що в багатьох останніх публікаціях під «студентоцентричною» (на відміну від «викладацькоцентричною») освітою розуміють зовсім іншу реальність освіти, яка усвідомлює різке розрив з модерною традицією і намагається конструювати нові способи викладання та навчання. Тому сьогодні і теорія освіти, і педагогічна практика гостро потребують перегляду, щоб відповідати реаліям сучасного світу та новітнім відкриттям і досягненням у гуманітарних, природничих і технічних науках. Також зазначається, що потрібна більш сувора мова для вираження сучасних освітніх проблем і потреб, як в теорії, так і на практиці.

Ключові слова: освіта, освітні підходи, освітні практики, студентоцентроване навчання, студентоцентрований підхід, викладачецентрований підхід, теорія освіти.

Problem statement. The present state of education is often described as a crisis. Any crisis, however, may bring one of the two following outcomes: there may be either the decline and fall or it may provide an opportunity to recovery and the better quality of education. In the contemporary studies on both the education theory and practice, one of the central places belongs to discussions about two “centred” approaches: the student-centred approach and the teacher-centred approach. In recent decades, these two educational approaches have been a point of broad analysis (and often even discord) among the scholars and writers, who write on both the theory and practice of education in general or on a particular educational level – from the kindergarten to universities. The relevance of the “centred” approaches, however, may be questioned as, it seems, they are based on opposing the teacher and student(s). This dichotomy (real or imaginable) seems irrelevant under the present conditions and realities of education, and moreover since it seems that today’s education theory and practice must be set free from the burden of the past.

Analysis of recent research and publications. A few recent decades in the education theory and practice are notable for increasing attention to the “centred” approaches. The ongoing debate on the subject covers a broad range of topics (Altun, 2023; Edmondson, 2006; Harmelen, 1998). A number of studies are focused in particular on the nature of these approaches (Blumberg, 2008; Hula, 2020; Shah, 2020) or on their advantages and disadvantages of the “centred” approaches (Azizova, 2023; Bilyakovska, 2023; O’Neil et al., 2005; Rao, 2020). There are a few

works focus on the multiple meanings that arise of the different interpretation of these approaches (Bremner, 2021; Shah, 2020). There are also a few general studies on the topic (Chung, 2000; Weimer, 2002).

Purpose statement. The purpose of the present paper therefore is to analyse two “centred” approaches in contemporary education – the teacher-centred approach and the student-centred approach.

General study. Any “centred” approach, whatever it may be the student-centred approach or the teacher-centred approach, shifts the “centre” of the classroom focus on the side of one or the other party. The problem is that the teacher and student(s) are being regarded as the opposite parties, though in reality the classroom does not require an opposition, but cooperation and fellowship for the common good of both teachers and students.

The contemporary tendency finds more proponents of the student-centre education, as the teacher-centred education is being usually represented as an out-of-date educational practice, which is unable to bring any positive results in today’s classroom. It seems, however, to be rather a matter of fashion, founded on a superficial desire of novelty and prompt changes which became a characteristic of common people in a few recent centuries or an unapt response to the challenges of the swiftly changing world that require the changes in education.

The analysis of these discussions about the “centred” approaches in education shows that the very terms “the student-centred education” and “the teacher-centred education” are quite ambiguous and used with different meaning by different authors.

Thus, Shah, focusing on the learners centred teaching (LCT), as he puts it, writes that “The LCT has been known by a variety of terms, including child-centered education; child-centered pedagogy; child-centered teaching; child-centered learning, learner-centered approach, student-centered teaching, student-centered learning; learner-centredness; or student-centered” (Shun, 2020: 46). So that, the plurality of terms used interchangeably reveals the ambiguousness of the terms and flawlessness of the definition. In the same vein a number of earlier studies maintain the thesis (see: Blumberg, 2008; Dupin-Brayant, 2004; Harmelen, 1998; Chung and Walsh, 2000; Leo et al., 2003; Mazumara, 2011; O’Neil and McMahon, 2005; Weiner, 2002). It should be said that any “centred” approach is a very dubious undertaking, which is very far from being of a common agreement on the educational stage. And it may seem (or even been the case) that everyone understands the term as broadly as one needs or indulges him- or herself to understand it.

Yet, the major tendencies of the issue allow to trace these discussions back to the same roots, which can be found in the standpoints of a number of authors who called to reforms in education since the eighteenth century, such as Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Froebel (1782-1852), John Dewey (1859-1952), and some others.

Rémi Brague in his book *Le Règne de l’Homme: Genèse et échec du projet modern* (2015) writes: “From the dawn of modernity, education was conceived as the object of a distinct discipline, and pedagogy assumed its independence. It found its theoreticians in Alberti, then Montaigne and Comenius. It flourished in the eighteenth century, after Locke’s *Some Thoughts concerning Education* (1693), with Rousseau’s *Émile* (1762), Kant’s *Lectures on Pedagogy* (published in 1803), then, also as practical, with J.H. Pestalozzi. Parallel to these, the “novel of education” became an independent literary genre, quite well represented ever since Fénelon’s *Telemachus*. Enlightenment utopias were “pedagogical poems.” Morelly has a very interesting formulation: man is to be “tamed by the mechanism of an education conformed to our principles.”” (Brague, 2018: 161).

Brague notes that “Rousseau formed the project of an absolute control of the child by the educator, which would be even more effective as the educator was to remain invisible to his charge” (Brague, 2018: 164). So, the modern pedagogic is essentially manipulative at its very foundation. “Pestalozzi, Froebel, and John Dewey extended this approach to thinking about children and their education, developing and revising existing ideas, and ensuring that the application of

these new approaches to education was sound” (Shah, 2020: 48).

John Dewey, in his *School and Society* (1899) draws a direct analogy with so-called the Copernican revolution in astronomy in the sixteenth century: “Now the change which is coming into our education is the shifting of the center of gravity. It is a change, a revolution, not unlike that introduced by Copernicus when the astronomical center shifted from the earth to the sun. In this case the child becomes the sun about which the appliances of education revolve; he is the center about which they are organized” (Dewey, 1913: 51).

The classical “centred” approaches of today, therefore, are the rudiments of the Modern project with the mechanistic way of thinking and crave for domination over nature, things, and other human beings. It is clear enough that the mechanistic foundation of the “centred” approaches in education also necessarily presupposes the subject-object perspective that was fully developed and explained within the philosophical framework of German idealism (see Brague, 2018: 161-162).

A closer analysis of advantages and disadvantages of these approaches, stated by a number of authors (and which have already become a “common place” in writings on the issue), reveals behinds these formulae the mechanistic approach that is one of the core characteristics of the Modern project. Both profound relatedness of these approaches to the Modern project and that they are founded on the mechanistic picture of the world necessarily call for their revision. On the other hand, the other authors endeavour to fill the old terms with new meaning, bringing the educational agenda to the enquiries and requirements of today.

N.K. Rao, for instance, says that “Student centered learning theory and practice are based on the constructivist learning theory that emphasizes the learner’s critical role in constructing meaning from new information and prior experience” (Rao, 2020: 132). But the rise of the constructivist learning theory is normally connected with the name of Jean Piaget (1896-1980) and Lev Vygotsky (1896-1934), who pioneered new approaches to education, more or less definitely breaking with the modern educational paradigm (e.g., see Vygotsky, 1962; Vygotsky, 1978).

Shahlo Azizova notes that “Student-centered approach focuses on the needs and interact of the students. The role of the teacher is facilitating, coaching and guiding. Teachers help students to find their own way of learning effectively. By utilizing this method during the learning process critical thinking, problem solving and creativity can be improved. Students are able to learn to collaborate with others. This can develop the teamwork and social skills”

(Azizova, 2023: 139). In contrast, the author mentions that this “communitarianism” in education has its weak sides both for students, who are introverts or prefer to work independently, and in majority of cases also for teachers as this approach requires smaller classes, a broader range of different resources, the use of various technologies to meet the needs of every student in the classroom. Another threat in using this approach is that students can miss or misinterpret some essential information, which may slow down their learning or even prove it ineffective. So, the final decision on the student-centred approach is that “utilizing student-centered education depends on the students potential and the topics, because some of the themes and information should be clarified by the teacher in a traditional learning environment. According to the available resources, subjects, contexts and students this method can be used.” (Azizova, 2023: 139). This proves that the student-centred approach cannot be considered the only and universal solution of classroom issues and requires a deep consideration before applying it in a particular classroom and for particular student groups.

Geraldine O’Neill and Tim McMahon say that “Another concern regarding student centred learning is the belief that students hold in relation to their learning. Students who value or have experienced more teacher–focused approaches, may reject the student–centred approach as frightening or indeed not within their remit. Prosser and Trigwell’s work in higher education emphasises the different belief systems held by staff and students (2002). They found that lecturers with a teacher–centred approach to teaching held views that students should accommodate information rather than developing and changing their conceptions and understanding. The reverse was true for those with more student–centred approaches to their teaching. Perry’s work on the development of University students highlights how students move from a dualistic view that knowledge is right or wrong to a relativist view that all answers are equally valid (Perry 1970). This study highlights that even during

the University years, students can change their view on learning and as they move through the years so to may their views on student–centred learning change. In support of Perry’s work, Stevenson and Sander (2002) highlighted that 1st year medical students were suspicious of the value of student–centred learning methods” (O’Neil, 2005: 36).

They also add that “The changing demographics of the student population and the more consumer/client–centred culture in today’s society have provided a climate where the use of student-centred learning is thriving. The interpretation of the term ‘student-centred learning’ appears to vary between authors as some equate it with ‘active learning’, while others take a more comprehensive definition including: active learning, choice in learning, and the shift of power in the teacher–student relationship. It is used very commonly in the literature and in University policy statements, but this has not necessarily transferred into practice.” (O’Neil, 2005: 37).

Conclusions. Thus, the conclusion can be drawn, concerning the “centred” approaches in the education theory and practice:

First, the “centred” approaches in the proper meaning of the term are definitely the rudiments of the Modern project and therefore are incompatible with the contemporary education needs and social climate. Therefore, today both the education theory and pedagogical practice need badly a revision to keep up with the realities of the contemporary world and the newest discoveries and achievements in humanities, science, and technology.

On the other hand, it is clear that many recent publications understand under the name of the “student centred” (in contrast with the “teacher-centred”) education, an absolutely different reality of education that recognises the abrupt brake with the modern tradition, and endeavours to construct new ways of teaching and learning, so a new, and more rigorous language is needed to express the contemporary educational issues and needs, both in the area of theory and practice.

BIBLIOGRAPHY

1. Біляковська О.О., Біницька К.М. Студентоцентризований підхід як нова парадигма якості освітнього процесу у закладах вищої освіти. *Гуманітарний форум*, 2023 1(1), 10–15.
2. Гула Л. Студентоцентризований підхід до організації самостійної роботи студентів. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2020, вип 27, том 2, 157-161.
3. Altun M. The Ongoing Debate over Teacher Centered Education and Student Centered Education. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, January 2023, Vol.10, No.1, 106-110.
4. Azizova S.R. Pros and Cons of Student-Centered Education. *Intellectual Education Technological Solutions and Innovative Digital Tools*, 2023, Vol. 2 No. 22, 137-140.
5. Blumberg P. *Developing Learner-Centered Teaching: A Practical Guide for Faculty*. Jossey-Bass, San Francisco, 2008. Brooke C., Frazer E. (eds.) *Ideas of Education. Philosophy and Politics from Plato to Dewey*. London: Routledge, 2013. 293 p.

6. Brague R. *The Kingdom of Man: Genesis and Failure of the Modern Project*; [Transl. by Paul Seaton]. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press, 2018. 331 p.
7. Bremner N. The multiple meanings of 'student-centred' or 'learner-centred' education, and the case for a more flexible approach to defining it, *Comparative Education*, 2021, 57 (2), 159-186.
8. Brooke C., Frazer E. (eds.) *Ideas of Education. Philosophy and Politics from Plato to Dewey*. London: Routledge, 2013. 293 p. [in English].
9. Chung S., and Walsh D.J. Unpacking Child-Centredness: A History of Meanings. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 32, no. 2, 2000, 215-234.
10. Dewey J. *Democracy and Education*. With a Critical Introduction by Patricia H. Gorham, ME: Hinchey. Mayers Education Press, 2018. 386 p.
11. Dewey J. *Experience and Education*. New York: The Macmillan Company, 1953. 116 p.
12. Dewey J. *The School and Society*. The University of Chicago Press, Chicago, 1913.
13. Dewey J. Froebel's Educational Principles. *The School and Society*. Cosmo Publications, New Delhi, 1915, 95-107.
14. Dewey J. My Pedagogic Creed. *School Journal*, vol. 54, no. 3, 1897, 77-80.
15. Dewey J. *Experience and Interaction*. Macmillan, New York, 1938.
16. Dewey J. *The Child and the Curriculum*. University of Chicago Press, 1966.
17. Dupin-Bryant P.A. Teaching Styles of Interactive Television Instructors: A Descriptive Study. *The American Journal of Distance Education*, vol. 18, no. 1, 2004, 39-50.
18. Edmondson H.T. *John Dewey and the Decline of American Education. How the Patron Saint of Schools Has Corrupted Teaching and Learning*. Wilmington, DE: ISI Books, 2006. 200 p.
19. Fairfield P. *Education After Dewey*. London: Continuum International Publishing Group, 2009. 308 p.
20. Harmelen U. Is Learner Centred Education, Child Centred? *Journal for Educational Reform in Namibia*, vol. 8, no. 1, 1998, 1-10.
21. Lea S. et al. Higher Education Students' Attitudes to Student-Centred Learning: Beyond Educational Bulimia? *Studies in Higher Education*, vol. 28, no. 3, 2003, 321-334.
22. Muzumara P.M. *Teacher Competencies for Improved Teaching and Learning*. Bhuta Publishers, Lusaka, 2011.
23. O'Neill G., and McMahon T. Student-Centred Learning: What does it mean for Students and Lecturers? *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*, ed. by G. O'Neill, et al. AISHE, 2005, 27-36.
24. Pestalozzi J.H. *How Gertrude Teaches her Children: An Attempt to Help Mothers to Teach their Own Children*, translated by L.E. Holland and F.C. Turner, 1904.
25. Rao N.K. Advantages and Disadvantages of Student Centered Learning. *Research Journal of English Language and Literature (RJELAL) A Peer Reviewed (Refereed) International Journal*, Vol. 8. S1. 2020 (February), 132-134.
26. Shah R.K. Concepts of Learner-Centred Teaching. *Shanlax International Journal of Education*, vol. 8, no. 3, 2020, 45-60.
27. Vygotsky L.S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, Cambridge, 1978.
28. Vygotsky L.S. *Thought and Language*. The M.I.T. Press, Cambridge, 1962.
29. Weimer M. *Learner-Centred Teaching: Five Key Changes to Practice*. Jossey Bass, San Francisco, 2002.

REFERENCES

1. Altun M. (2023) The Ongoing Debate over Teacher Centered Education and Student Centered Education. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, January, Vol.10, No.1, 106-110.
2. Azizova S.R. (2023) Pros and Cons of Student-Centered Education. *Intellectual Education Technological Solutions and Innovative Digital Tools*, Vol. 2 No. 22, 137-140.
3. Bilyakovska O.O., Binytska K.M. (2023) Studentotsentrovanyi pidkhid yak nova paradyhma yakosti osvithnoho protsesu u zakladakh vyshchoi osvity [Student-Centred Approach as a New Paradigm of the Quality of the Educational Process in Higher Education Institutions]. *Humanitarnyi forum*, 1(1), 10–15. [in Ukrainian].
4. Blumberg P. (2008) *Developing Learner-Centered Teaching: A Practical Guide for Faculty*. Jossey-Bass, San Francisco.
5. Bremner N. (2021) The multiple meanings of 'student-centred' or 'learner-centred' education, and the case for a more flexible approach to defining it, *Comparative Education*, 57 (2), 159-186.
6. Brague R. (2018) *The Kingdom of Man: Genesis and Failure of the Modern Project*; [Transl. by Paul Seaton]. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press. 331 p.
7. Brooke C. Frazer E. (eds.). (2013) *Ideas of Education. Philosophy and Politics from Plato to Dewey*. London: Routledge. 293 p.
8. Chung S. and Walsh D.J. (2000) Unpacking Child-Centredness: A History of Meanings. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 32, no. 2, 215-234.
9. Dewey J. (2018) *Democracy and Education*. With a Critical Introduction by Patricia H. Gorham, ME: Hinchey. Mayers Education Press, 2018. 386 p. [in English].
10. Dewey J. (1953) *Experience and Education*. New York: The Macmillan Company. 116 p.
11. Dewey J. (1913) *The School and Society*. The University of Chicago Press, Chicago.
12. Dewey J. (1915) Froebel's Educational Principles. *The School and Society*. Cosmo Publications, New Delhi, 95-107.
13. Dewey J. (1897) My Pedagogic Creed. *School Journal*, vol. 54, no. 3, 77-80.
14. Dewey J. (1938) *Experience and Interaction*. Macmillan, New York.

15. Dewey J. (1966) *The Child and the Curriculum*. University of Chicago Press.
16. Dupin-Bryant P.A. (2004) Teaching Styles of Interactive Television Instructors: A Descriptive Study. *The American Journal of Distance Education*, vol. 18, no. 1, 39-50.
17. Edmondson H.T. (2006) *John Dewey and the Decline of American Education. How the Patron Saint of Schools Has Corrupted Teaching and Learning*. Wilmington, DE: ISI Books. 200 p.
18. Fairfield P. (2009) *Education After Dewey*. London: Continuum International Publishing Group. 308 p.
19. Harmelen U. (1998) Is Learner Centred Education, Child Centred? *Journal for Educational Reform in Namibia*, vol. 8, no. 1, 1-10.
20. Hula L. (2020) Studentotsentrovanyi pidkhid do orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv [Student-Centered Approach to Organizing Independent Work of Students in Higher Education Institutions]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, vyp 27, tom 2, 157-161. [in Ukrainian].
21. Lea S. et al. (2003) Higher Education Students' Attitudes to Student-Centred Learning: Beyond Educational Bulimia? *Studies in Higher Education*, vol. 28, no. 3, 2003, 321-334.
22. Muzumara P.M. (2011) *Teacher Competencies for Improved Teaching and Learning*. Bhuta Publishers, Lusaka.
23. O'Neill G., McMahon T. (2005) Student-Centred Learning: What does it mean for Students and Lecturers? *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*, ed. by G. O'Neill, et al. AISHE, 27-36.
24. Pestalozzi J.H. (1904) *How Gertrude Teaches her Children: An Attempt to Help Mothers to Teach their Own Children*, translated by L.E. Holland and F.C. Turner.
25. Rao N.K. (2020) Advantages and Disadvantages of Student Centered Learning. *Research Journal of English Language and Literature (RJELAL) A Peer Reviewed (Refereed) International Journal*, Vol. 8. S1. (February), 132-134.
26. Shah R.K. (2020) Concepts of Learner-Centred Teaching. *Shanlax International Journal of Education*, vol. 8, no. 3, 45-60.
27. Vygotsky L.S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, Cambridge.
28. Vygotsky L.S. (1962) *Thought and Language*. The M.I.T. Press, Cambridge.
29. Weimer M. (2002) *Learner-Centred Teaching: Five Key Changes to Practice*. Jossey Bass, San Francisco.

ЗМІСТ

ПЕДАГОГІКА

Анна АГЕЙЧЕВА, Галина ТАЛОВИРЯ, Антон БЕРЕЖНИЙ ІНТЕГРАЦІЯ СПРИЙНЯТТЯ МУЛЬТИМОДАЛЬНИХ ТЕКСТІВ У ЗАНЯТТЯ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	4
Olena BALATSKA, Victor CHERNYSHOV MEANS OF NEGATIVE EVALUATION IN CRITICISM IN ENGLISH-LANGUAGE RESEARCH ARTICLES IN ECONOMICS.....	9
Mariana VANEVYCH LINGUISTIC DESCRIPTION GENESIS OF ENVIRONMENTAL DISCOURSE.....	14
Дмитро БЕГЕКА ПОРАДИ МАЙБУТНЬОМУ ВИКЛАДАЧЕВІ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ.....	20
Serhii BOLOTNIKOV FORMATION OF LINGUOCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS.....	30
Алла БОЛОТНИКОВА СПЕЦИФІКА КАТЕГОРІЇ ВВІЧЛИВОСТІ В ЛІНГВІСТИЧНОМУ АСПЕКТІ.....	36
Наталія БОНДАР, Юлія РІЗНИК КОНЦЕПТ «СТЕП» У СТРУКТУРІ ХУДОЖНЬОГО ДИСКУРСУ БРАТІВ ТЮТЮННИКІВ.....	42
Світлана ГАЛАУР, Софія ГАЛАУР СМІХОВА КУЛЬТУРА УКРАЇНЦІВ ТА ЇЇ МОВНЕ ВТІЛЕННЯ КРИЗЬ ПРИЗМУ СТОЛІТЬ.....	48
Yuliia Hunchenko ESP TEACHING PECULIARITIES IN TERMS OF REMOTED MODE OF STUDYING.....	54
Ірина ДЕНИСОВЕЦЬ СТАНОВЛЕННЯ ПОНЯТЬ НЕПОХІДНА (НЕМОТИВОВАНА) І ПОХІДНА (МОТИВОВАНА) ОСНОВИ В УКРАЇНСЬКІЙ ДЕРИВАТОЛОГІЇ.....	59
Максим ДОМАРЕНКО ДОСЛІДЖЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ РЕСУРСІВ НА ОСНОВІ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (НА ПРИКЛАДІ TWEE).....	64
Марина ЖОВНІР, Тетяна ЛЕЩЕНКО ВІЗУАЛЬНА МЕТАФОРА В МУЛЬТИМОДАЛЬНОМУ ТЕКСТІ.....	69
Наталія КОМЛИК, Марина МОСКАЛЕНКО ФРАЗОВІ ДІЄСЛОВА У СФЕРІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ: СЕМАНТИЧНЕ ТЛО Й ФУНКЦІЙНЕ НАВАНТАЖЕННЯ.....	77
Tetiana KOROL PROSPECTIVE PHILOLOGISTS' TRANSLATION COMPETENCE AS AN ASSESSMENT OBJECT.....	82
Ірина ЛАКТИОНОВА, Микола МОВІН, Олексій МИХАЙЛІЧЕНКО РОЗРОБКА КЛАСИФІКАТОРА ГРАМАТИЧНИХ ПОМИЛОК ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ МАШИННОГО НАВЧАННЯ.....	87
Тетяна ЛЕЩЕНКО, Олена ШЕВЧЕНКО ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ.....	93
Світлана ЛИТВИНСЬКА, Оксана ПРИХОДЬКО, Анастасія СІБРУК З ІСТОРІЇ БУКВЕНИХ ПОЗНАЧЕНЬ ГОЛОСНИХ ЗВУКІВ «И» / «І» В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ.....	102

Марина МОСКАЛЕНКО, Юлія СИРОТА ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ ЛЕКСИКИ У КУРСІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (АНГЛІЙСЬКОЇ) ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 017 ФІЗИЧНА ТЕРАПІЯ, ЕРГОТЕРАПІЯ.....	108
Юлія РІЗНИК, Наталія БОНДАР ІНТЕГРАЦІЯ КУЛЬТУРНИХ АСПЕКТІВ У ВИКЛАДАННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ: ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ТА РОЗУМІННЯ КРАЇНИ НОСІЯ МОВИ.....	113
Alla SEREDA, Svitlana MANHURA ENGLISH SLANG IN UKRAINIAN YOUTH COMMUNICATION.....	118
Юлія СИРОТА, Наталія КОМЛИК ХРИСТИЯНСЬКИЙ КОНТЕКСТ КАЗКИ К.С. ЛЬЮІСА «ХРОНІКИ НАРНІЇ: ОСТАННЯ БИТВА».....	124
Галина ТАЛОВИРЯ, Андрій АБАКУМОВ НАВЧАННЯ МУЛЬТИМОДАЛЬНОЇ ГРАМОТНОСТІ ЯК СУЧАСНА ТЕНДЕНЦІЯ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	130
Yuliia FEDORENKO, Ludmila MARTIROSYAN INTERCULTURAL COMMUNICATION AS A KEY ASPECT OF THE MODERN WORLD.....	136
Людмила ЧЕРЕДНИК, Алла БОЛОТНИКОВА ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	142
Victor CHERNYSHOV, Olena BALATSKA «CENTRED» APPROACHES IN THE EDUCATION THEORY AND PRACTICE: PROS AND CONS.....	148

CONTENTS

PEDAGOGY

Ann AGEICHEVA, Halyna TALOVYRIA, Anton BEREZHNI INTEGRATION OF MULTIMODAL TEXTS VIEWING INTO ENGLISH CLASSES.....	4
Olena BALATSKA, Victor CHERNYSHOV MEANS OF NEGATIVE EVALUATION IN CRITICISM IN ENGLISH-LANGUAGE RESEARCH ARTICLES IN ECONOMICS.....	9
Mariana BANEVYCH LINGUISTIC DESCRIPTION GENESIS OF ENVIRONMENTAL DISCOURSE.....	14
Dmytro BEGEKA RECOMMENDATIONS FOR FUTURE FOREIGN PHILOLOGY TEACHER.....	20
Serhii BOLOTNIKOV FORMATION OF LINGUOCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS.....	30
Alla BOLOTNIKOVA SPECIFICITY OF THE POLITENESS CATEGORY IN THE LINGUISTIC ASPECT.....	36
Nataliia BONDAR, Yuliia RIZNYK THE CONCEPT OF “STEP” IN THE STRUCTURE OF THE ARTISTIC DISCOURSE OF THE TIUTIUNNYK BROTHERS.....	42
Svitlana HALAUR, Sofiia GALAUR LAUGHING CULTURE OF UKRAINIANS AND ITS LANGUAGE IMPLEMENTATION THROUGH THE PRISM OF THE CENTURIES.....	48
Yuliia Hunchenko ESP TEACHING PECULIARITIES IN TERMS OF REMOTED MODE OF STUDYING.....	54
Iryna DENYSOVETS NON-DERIVATIVE (UNMOTIVATED) AND DERIVATIVE (MOTIVATED) CONCEPTS BASES FORMATION IN UKRAINIAN DERIVATIVES.....	59
Maksym DOMARENKO RESEARCH INTO THE USE OF PROFESSIONAL RESOURCES POWERED BY ARTIFICIAL INTELLIGENCE TO PREPARE MATERIALS FOR TEACHING ENGLISH (ON THE EXAMPLE OF TWEE).....	64
Maryna ZHOVNIR, Tetiana LESHCHENKO VISUAL METAPHOR IN MULTIMODAL TEXT.....	69
Nataliia KOMLYK, Maryna MOSKALENKO PHRASAL VERBS IN THE FIELD OF INFORMATION TECHNOLOGY: SEMANTIC BACKGROUND AND FUNCTIONAL LOAD.....	77
Tetiana KOROL PROSPECTIVE PHILOLOGISTS’ TRANSLATION COMPETENCE AS AN ASSESSMENT OBJECT..	82
Iryna LAKTIONOVA, Mykola MOVIN, Oleksiy MYKHAYLICHENKO DEVELOPMENT OF A CLASSIFIER FOR GRAMMATICAL ERRORS IN A FOREIGN LANGUAGE USING MACHINE LEARNING.....	87
Tetiana LESHCHENKO, Olena SHEVCHENKO INTERACTIVE TECHNOLOGIES FOR TEACHING THE UKRAINIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE IN A HIGHER MEDICAL EDUCATION INSTITUTION.....	93
Svitlana LYTVYNSKA, Oksana PRYKHODKO, Anastasiia SIBRUK FROM THE HISTORY OF LETTER DESIGNATIONS OF VOWEL SOUNDS “Г” / “И” IN UKRAINIAN LANGUAGE.....	102

Maryna MOSKALENKO, Yulia SYROTA FEATURES OF TEACHING TERMINOLOGICAL VOCABULARY IN A FOREIGN LANGUAGE (ENGLISH) AS A SPECIFIC COURSE FOR STUDENTS OF SPECIALTY 227 PHYSICAL THERAPY, ERGOTHERAPY.....	108
Yuliia RIZNYK, Nataliia BONDAR INTEGRATING CULTURAL ASPECTS INTO GERMAN LANGUAGE TEACHING: INCREASING MOTIVATION AND UNDERSTANDING OF THE NATIVE SPEAKER'S COUNTRY..	113
Alla SEREDA, Svitlana MANHURA ENGLISH SLANG IN UKRAINIAN YOUTH COMMUNICATION.....	118
Yulia SYROTA, Nataliia KOMLYK THE CHRISTIAN CONTEXT OF THE FAIRY TALE BY K.S. LEWIS "THE CHRONICLES OF NARNIA: THE LAST BATTLE".....	124
Halyna TALOVYRIA, Andrii ABAKUMOV TEACHING MULTIMODAL LITERACY AS A MODERN TENDENCY OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING.....	130
Yuliia FEDORENKO, Ludmila MARTIROSYAN INTERCULTURAL COMMUNICATION AS A KEY ASPECT OF THE MODERN WORLD.....	136
Liudmyla CHEREDNYK, Alla BOLOTNIKOVA LINGUISTIC AND CULTURAL ASPECTS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION BETWEEN UKRAINIANS AND CRIMEANS.....	142
Victor CHERNYSHOV, Olena BALATSKA «CENTRED» APPROACHES IN THE EDUCATION THEORY AND PRACTICE: PROS AND CONS.....	148

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
ГУМАНІТАРНИХ НАУК:**

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

**HUMANITIES SCIENCE
CURRENT ISSUES:**

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

**ВИПУСК 76. ТОМ 3
ISSUE 76. VOLUME 3**

Редактори-упорядники

Микола Пантюк

Андрій Душний

Василь Ільницький

Іван Зиморя

Здано до набору 01.08.2024 р. Підписано до друку 30.08.2024.

Гарнітура Times New Roman. Формат 64×84/8.

Друк офсетний. Папір офсетний.

Ум. друк. арк. 18,37. Зам. № 0824/597. Наклад 300 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1

Телефони: +38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 7623 від 22.06.2022 р.