

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



Сучасні філологічні і методичні студії: проблематика і перспективи

Матеріали

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

18 травня 2022 року



Головний редактор:

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

Редакційна колегія:

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

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

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

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

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

Лембік Сніжана – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри романської філології ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Перлова Вікторія – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської фонетики і граматики ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

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

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

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

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

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

Затверджено редакційно-видавничою радою

*Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
(протокол № 5 від 18 травня 2022 року)*

Сучасні філологічні і методичні студії : проблематика і перспективи [Електронне видання] : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. для науковців, викладачів, учителів, здобувачів вищої освіти, Харків, 18 трав. 2022 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; [редкол.: Ю. Д. Бойчук (голов. ред) та ін.]. – Харків, 2022. – 227 с.

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

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

ЗМІСТ

СУЧАСНІ ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧІ СТУДІЇ	10
<i>Девдюк Іванна</i> P. Kulish as a Translator of English Literature.....	10
<i>Збігнєв Шмит, Алексахіна Ксенія</i> Позатекстуальний контекст у перекладі твору Андрія Аствацатурова «Ліфт».....	12
<i>Коваленко Оксана, Мамедова Юлія</i> Порівняльна характеристика використання фітонімів у романі Д.Г. Лоуренса «Коханець Леді Чаттерлей» та його перекладі на українську мову.....	15
<i>Лактіна Юлія</i> Перекладна відповідність англійської та української лексики для позначення компетенцій користувача.....	17
<i>Столярчук Ганна, Олійник Надія</i> Семантичні аспекти проблеми перекладу англомовної математичної термінології.....	20
<i>Шпак Юлія</i> The Strategies of Proper Names Translation from English into Ukrainian in William Golding’s Lord of The Flies.....	22
СУЧАСНІ МЕТОДИЧНІ СТУДІЇ	26
<i>Subukcu Feryal, Aytekin Arzu</i> Exploring Bergsonian Intuition Levels of Pre-Service Teachers.....	26
<i>Mergen Filiz, Kuruoglu Gulmira</i> L1 in an ELT Class : Evidence from Brain Research.....	30
<i>Байдала Вікторія</i> Сучасні методи викладання англійської мови для студентів немовних факультетів в умовах воєнного стану.....	34
<i>Бортник Світлана</i> Методичні аспекти розвитку навичок анотування та реферування професійно-орієнтованих текстів у формуванні фахових компетенцій студентів немовних спеціальностей.....	36

<i>Васильєва Марина, Холодняк Олена</i> Methods of Teaching English to Senior Learners.....	39
<i>Глотова Олена, Лазаренко Тетяна</i> Використання контекстного навчання для формування професійної компетентності майбутніх перекладачів.....	41
<i>Діхтяр Катерина, Єгорова Олена</i> Використання засобів наочності при навчанні англійської мови в умовах дистанційної освіти.....	45
<i>Єфремова Наталія, Одарчук Наталія</i> Особливості викладання навчальної дисципліни «Теоретичний курс другої іноземної мови» в закладах вищої освіти.	47
<i>Істоміна Раїса</i> Teaching in Challenging Circumstances.....	49
<i>Калініченко Тетяна</i> Підходи до вивчення іноземних мов.....	52
<i>Колісник Вікторія</i> Виконання творчих завдань з іноземної мови майбутніми інженерами-програмістами.....	55
<i>Кучеренко Ірина</i> Методи мотивації навчання мови: шляхи реалізації.....	57
<i>Лемб'юк Сніжана</i> «Педагогіка помилок» у навчанні французької мови як першої або другої іноземної.....	59
<i>Мартинюк Анна</i> Формування позитивної мотивації до навчання в умовах воєнного стану.....	61
<i>Миколаєнко Юлія, Халимон Ірина</i> Використання інтерактивних технологій навчання від витоків до сучасності.....	63
<i>Муляр Ірина</i> Вивчення займенника на уроках української мови як іноземної.....	66

<i>Парфьонова Оксана, Богдан Ольга</i> Рекомендації щодо добору навчальних текстів для технічних спеціальностей та їх використання на заняттях з англійської мови.....	68
<i>Пивовар Юлія, Прокопенко Дар'я</i> Автоматизація граматичних навичок у гібридному форматі навчання.....	71
<i>Разуменко Тетяна</i> Особливості викладання англійської мови у середній школі Польщі.....	74
<i>Самойленко Наталя</i> Canva як інструмент для урізноманітнення уроків з іноземної мови.....	76
<i>Самотой Тетяна</i> Особливості викладання англійської мови молодшим учням в умовах нової української школи.....	78
<i>Сукнов Михайло</i> Комунікативний підхід до викладання граматики англійської мови на немовних спеціальностях.....	80
<i>Тучина Наталія</i> Динаміка змін уявлень і переконань студентів педагогічного університету щодо професії вчителя англійської мови.....	82
<i>Українська Ольга</i> Формування компетентності майбутніх викладачів англійської та французької мов у взаємоконтролі.....	85
<i>Холодняк Олена, Васильєва Марина</i> Формування готовності спортсменів до професійного іншомовного спілкування.....	87
<i>Хомишак Оксана</i> Технології дистанційного навчання під час війни.....	89
<i>Чухно Олена, Назаренко Катерина</i> Selecting Teaching Materials in Developing Middle School Students' Pronunciation Skills.....	92
<i>Щебликіна Таміла</i> Ефективне використання сесійних кімнат платформи ZOOM при викладанні іноземної мови.....	94

<i>Шкриль Катерина, Одегова Наталія</i> The Motivational Aspect of Cooperative Learning in the English Classroom.....	96
СУЧАСНІ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІ СТУДІЇ.....	99
<i>Deniz Suzan</i> A Reconsideration of the Childhood Myth and its Reflections in “The Giver” and “The Last Children”.....	99
<i>Tamošiūnienė Lora</i> Debate of “Distant” vs “Close” Reading in Literature Studies.....	101
<i>Веретюк Тетяна</i> До питання розвитку жанру детектив в українській літературі.....	103
<i>Веретюк Тетяна, Киричук Софія</i> Жанр міського фентезі в українській літературі.....	105
<i>Володарська Маргарита</i> The novel “Little women” by L.M. Alcott: Interpretation Aspects.....	108
<i>Горовенко Марія</i> Scottish Cultural Identity in the Novel ‘Outlander’ by D. Gabaldon.....	111
<i>Князь Ганна</i> Рецепція античності в англійській літературі.....	113
<i>Козлова Алла</i> Осень в лирике Эльдара Рязанова.....	116
<i>Кононова Жанна</i> Balmont – The Translator of English Poetry.....	119
<i>Корнєєва Людмила</i> Кросс-опусний художній світ у контексті колективної сутності культури... ..	122
<i>Лазарева Олена</i> Художня концепція світу та руйнівна саморефлексія у творчості М. Еміса....	124
<i>Приходько Віра, Солошенко-Задніпровська Наталія</i> Духовний світ людини на війні.....	127

Скарбек Ольга Тема еміграції у романі Марії Гагарін «Blonds Étaient Les Blés D'Ukraine»....	129
Старостенко Тетяна Zooetics and Its Terrains.....	132
Черкашин Сергій Трагіфарсова стилістика «Данцизька трилогія» Ґ. Ґраса як відображення індивідуального стилю автора.....	134
Чернишова Світлана Топос зустрічі у романі Діни Найері «Притулок».....	136
СУЧАСНІ ЛІНГВІСТИЧНІ СТУДІЇ.....	139
Raskevičienė Sigita, Mockienė Liudmila Corpus Analysis in Foreign Language Philology Studies.....	139
Белова Марина, Ажніна Лілія Дієслівна транспозиція як основа англомовної граматичної метафори.....	141
Бережна Маргарита The Character's Journey: Psycholinguistic Image.....	144
Борисов Володимир Специфіка термінологічної системи освіти як соціального коду.....	146
Григорова Надія Лінгвістичний аспект сучасних епістемних культур у німецькомовному дискурсі.....	148
Жарковська Інна Phone-in Radio Programmes. Are They Still Worth Studying?.....	150
Зосімова Оксана Структурні особливості британської ергонімії кондитерської галузі.....	153
Коляда Аліна, Тучина Наталія Models of Polymodal Transfers of Synaesthetic Metaphors in Contemporary English Poetry (on the Material of Seamus Heaney's Poetry).....	156
Корнільєва Лілія Феномен прізвиська монарха як лінгво-культурологічна категорія.....	159

Крапівник Ганна On Intertextuality Significance in Public Addresses.....	162
Красовицька Лада Роль комунікативних невдач у створенні комічного ефекту.....	164
Лаврухіна Віра, Чубук Олег До питання про визначення лінгвокультурного концепту у лінгвістиці.....	167
Левченко Яна Репрезентація концепту ЗНАМЕНИТІСТЬ в ювенальному медіа тексті.....	170
М. Латіф Дурланик Сингармонізм та принцип мовної економії як базові лінгвістичні особливості тюркських мов	172
Невська Юлія, Губа Оксана Провідні комунікативні стратегії наукового дискурсу: стратегія переконання	174
Новікова Ольга Етимологічні характеристики концептів CAT та DOG.....	177
Олексенко Олена Функціонально-стилістична реалізація морфологічної атракції в українському поетичному мовленні.....	180
Піддубна Наталія До питання про онімну прецедентність воєнної доби.....	182
Подгурська Інна Мотивація пропріальних одиниць на позначення прізвищк В. Путіна в сучасному англомовному політичному дискурсі.....	185
Подуфалова Тетяна Professional Stereotypes in Terms of Linguistics.....	188
Прокоф'єв Геннадій Іронія як комунікативний вибір.....	192
Редько Євген Деякі коментарі до польської арготичної етимології.....	194
Руда Наталія, Жукова Катерина Поняття мікросинтаксису в китайській мові.....	196

<i>Сазонова Ярослава</i> Pragmatic Effect of the Anaphoric and Cataphoric Use of Pronouns in Texts of Horror Discourse.....	198
<i>Семенова Олена</i> Стилістична ідентифікація заголовка (на матеріалі французьких видань).....	201
<i>Скоробогатова Олена, Панаріна Ірина</i> Grammar and poetics of modern linguistic and poetic studies.....	204
<i>Скразловська Ірина</i> Специфіка методології лінгвістичних досліджень сучасних турецьких антропонімів у межах антропоцентричної парадигми.....	206
<i>Хижя Іван</i> Формування сучасного сленгу у китайській мові (на прикладі сленгу LGBTQ).....	209
<i>Четверик Віктор</i> Співпозиція як активний засіб актуалізації компаративних форм в площині поезії.....	212
<i>Шевченко Альона</i> Мова спортивного коментатора: лінгвістичні та дидактичні особливості (на матеріалі коментарів до автоперегонів «Формула 1»).....	214
ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ	217

СУЧАСНІ ПЕРЕКЛАДОЗНАЧІ СТУДІЇ

P. KULISH AS A TRANSLATOR OF ENGLISH LITERATURE

Ivanna Devdiuk

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ukraine

P. Kulish's activity as a translator was closely connected with his cultural convictions. According to them, the development of the Ukrainian nation depended, first of all, on the growth of culture and science in general. In Kulish's opinion the most important task of the native literature was the development of the Ukrainian literary language. In his critical essays, prefaces, and reviews published on the pages of "Khata" and "Osнова", Kulish defended the eccentricity and originality of the native literature, at the same time, he insisted on the necessity of learning from European writers, watching the way "they worked with their words" (Куліш, 1989, p. 540). In this connection the writer viewed translation as a very necessary thing, because he saw the possibility of improving the literary language with the help of it.

An important part in Kulish's translation activity is dedicated to the works by W. Shakespeare and G. Byron.

P. Kulish admired Shakespeare's plays, and it stimulated him to translate them into Ukrainian as far back as the end of the 1850s. However, later he doubted the practicability of it stating that the Ukrainian language was not developed enough. Only more than ten years later, the writer, nevertheless, began to translate the works of the English playwright. The first volume was published at his expense in Lviv in 1882. It included such plays as "Othello, the Moor of Venice", "Troilus and Cressida", and "The Comedy of Errors." P. Kulish kept on working on the translation of Shakespeare's heritage into Ukrainian. Altogether he translated 13 dramas. All the known versions were ready to be published in 1887; but Kulish did not see them, except those three mentioned above, which saw the world in his lifetime. Later I. Franko set to the editing and publishing these translations. The plays with the preface by Franko were published during 1899 – 1902. In the foreword, the famous critic gave the historical reference to the plays, and a professional evaluation of the translations (Франко, 1981).

Comparing the original texts with the translated ones shows that P. Kulish tried to fully render the content of the original and preserve its ideological and aesthetic filling, but he paid less attention to the form. Such an approach was caused, on the one hand, by the objective state of the Ukrainian literature in the second half of the 19th century, and on the other hand, by the peculiarities of the writer's manner of translating. P. Kulish did not consciously work on the development of the theory and practice of translation; however, he expressed some opinions on this problem in his critical studies which touch the problems of the development of the Ukrainian language and literature on the whole.

So, in the preface to the novel "Chorna Rada", explaining the difference between two texts of the novel (Russian and Ukrainian), he came up with an idea that there was a close harmonious connection between the language and imagination of a writer. That's why it is impossible to adequately render the notions worked out in a

foreign language. Besides, every writer, in his opinion, knows a language peculiar only to him. The richness of such a language one may grasp only in connection with the writer's world outlook, emotions, and intellect. In the process of translation, this connection is lost, and it negatively influences the understanding of the artistic peculiarities of the original (Куліш, 1989, pp. 458–476). Therefore, starting the translation of the plays by Shakespeare, Kulish possessed some principles which coincided with the Romantic tradition of free translation according to which it was impossible to adequately reproduce foreign works with the help of a native language.

The researchers (Y. Hordinskyi, M. Shapovalova) pointed out that the negative aspect of Kulish's translation was that he used a great number of dialecticism, neologisms, Church Slavonic words, and other foreign words that made the works difficult for understanding. But for all that, they did not take note of the writer's opinions on such a vocabulary. In fact the vocabulary in the interpretations was consistent with the convictions of the translator concerning the ways of further development of the national literature, the main point of which lay in the development of the principles of the Ukrainian literary language. So, Kulish considered the words of foreign origin to be only "complement material" for the development of a native word, at the same time warning that it was important to introduce them in such a way not to spoil "the spirit of the native language" (Вибрані листи, 1984, p. 257).

P. Kulish occupies a highly important place in the history of the national Byroniana. He rendered into Ukrainian the poem "Childe Harold's Pilgrimage", which still remains the only complete translation of this famous work in Ukraine; he translated three parts of the novel in verse "Don Juan", and also he rehashed about 20 poems which were included in the collection "Posychena Kobza" ("Borrowed Kobza"). As we may see from the autographs and "Chorna Rukopys" ("Black Manuscript"), Kulish worked on these poems in the stated order during the last decade of his life. He was going to publish "Childe Harold's Pilgrimage" first, then "Don Juan", and only after them the collection "Posychena Kobza." But because of certain reasons the translations were published in a different order: "Don Juan" (the first song) was published in 1890–1891 in the Lviv magazine "Pravda"; the first volume of "Posychena Kobza" appeared in print in 1897 in Geneva after the author's death; and only in 1905 in Lviv there was published "Chaild Haroldova Mandrivka" ("Childe Harold's Pilgrimage").

The translation of Byron's poems yields to the translation of Shakespeare's works in the verse culture. Though in his own creation P. Kulish was one of the first national writers to use Spenserian stanza, but in the "Mandrivka" he did not preserve this poetic form, he left out rhymes; besides, instead of iambic decameter he used iambic thirteen meter. He increased each stanza by one verse that had a negative influence on the rhythm and melodic of the work which is very rich and diverse in Byron's. As for language and stylistic peculiarities, here we may see inclination for more lexical correspondence. Perhaps, taking into account the drawbacks of the interpretation of Shakespeare's works, the author tried to adequately render the language and style of the poems, national coloring. But still he failed to avoid

literalism. While translating “Mandrivka”, P. Kulish used Church Slavonic words, archaisms, neologisms, and common language. And at the same time he sometimes failed to observe the harmony peculiar to Byron who used it to combine words from different stylistic layers. Repeated corrections in the autographs prove that the translator was constantly working on the improvement of the language aspect of his interpretations. For the most part, his corrections were justified.

Striving for adequacy, P. Kulish rather skillfully used the Ukrainian language to render peculiar to Byron such language and stylistic devices as alliteration, anaphora, rhetorical questions, exclamation sentences, divisions of words, etc.

Famous for its complexity and many-sidedness, language and style diversity, sophistication of rhymes, the novel in verse “Don Juan” turned out to be difficult for translation. As we may see from the autographs and “Chorna Rukopys” P. Kulish quitted translating this work in the fourth part, because he was disappointed with the quality of the work. But still, despite all the drawbacks, his interpretation at that time was of great importance, as it was the first serious attempt to acquaint Ukrainian people with the famous work by the British romanticist.

Familiarity with theoretic and artistic achievements of the world culture, good command of languages was important factors in Kulish becoming a translator. In translation he saw a great opportunity to improve the Ukrainian literary language. To him belongs the priority of developing the national adequate translation. In the view of the word culture, Kulish’s interpretations of Shakespeare’s and Byron’s works surpassed in quality those which existed at that time. Using various artistic forms and means, in his works Kulish revealed the flexibility and richness of the Ukrainian language.

References

- Вибрані листи Пантелеймона Куліша українською мовою писані* (1984). Нью-Йорк-Торонто: Укр. Вільна АН у США.
Куліш, П. (1989). *Твори*: у 2-х томах. Київ: Дніпро, т. 2.
Франко, І. Я. (1981). *Зібр. творів*: у 50 т. Київ: Наук. думка, т. 32.

ПОЗАТЕКСТУАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ У ПЕРЕКЛАДІ ТВОРУ АНДРІЯ АСТВАЦАТУРОВА «ЛІФТ»

Збігнєв Шмит

Університет імені Адама Міцкевича,
Польща

Ксенія Алексахіна

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

Професія перекладача є затребуваною у сучасних реаліях, тому що на книжковий ринок постійно надходить нова передова література, яку належить адекватно перекласти. Теорія перекладу вчить того, що перш ніж перекладати будь-який текст або твір, варто ознайомитися з позатекстуальним контекстом, який включає критику, інтерв’ю, рецензії твору, культуру тощо. Також варто

ознайомитися з твором в оригіналі та його перекладами на різні мови. Тому адекватність перекладу передбачає відтворення позатекстуального контексту в тому чи іншому творі. Отже, питання є актуальним і потребує подальшого дослідження.

Цьому питанню присвятили свої роботи впливові науковці аналітичної філософії та філології ХХ ст. Д. Льюїса, С. Кріпке, Я. Хінтікки, Р. Ронен у контексті дискусії У. Еко, Т. Павела, Л. Долежела, М. Раєн, які вивчали сутність концепту «можливий світ» як ментального способу моделювання дійсності шляхом розгляду теорії «можливих світів» для дискурсивного аналізу художнього (нарративного) тексту. Вони акцентували свою увагу на тому, що перекладач має справу ні з словами, ні з реченнями, ні з текстами, ні з дискурсами, а з культурою (Лівицька, 2020, сс. 149).

Мета даної роботи полягає у використанні позатекстуального контексту під час перекладу, культури зокрема, на прикладі твору Андрія Аствацатурова «Ліфт», що раніше не перекладався на англійську мову.

Культура – це все те, що людина створила навколо себе. Мова – це також частина культури. Переклад можна уявити як певний трансфер між трьома складовими: автор – перекладач – читач. Кожен автор живе в своєму вимірі, створюючи «можливий світ». Це теорія множинних світів та уявний світ художнього твору (Лівицька, 2020, сс. 149).

Автор створює свій «можливий світ» у певному часі та у певному просторі. Цей світ може бути правильним, може бути хибним. Тобто, він створює свій світ і продовжує в ньому і свою культуру, і свої знання, і свій культурний досвід. І це все переходить потім до перекладача. І ми маємо фактично світ з новим «можливим світом». Перекладач трактує художній твір і знаходить в ньому якісь свої моменти. З цього етапу починається теорія, що автор з того моменту вже не існує. Перекладач або читач вже трактує цей твір по-своєму і може створювати свій «можливий світ». Звісно перекладач має бути лояльним і до автора, і до читача, і мусить зберігати головний зміст твору, який проектується на читача. Читач в свою чергу зі своїм «можливим світом» трактує світи по-своєму. І скільки є читачів, стільки «можливих світів», і стільки можливих інтерпретацій будь-якого художнього твору. В процесі перекладу це звісно складно. Важливою є в цьому роль перекладача.

Розглянемо твір «Ліфт» Андрія Аствацатурова. Звернемося до аналізу перекладу твору: *Вчера. Промозглый осенний полусумрак. Город, аккуратно затянутый едким смогом. Душная аудитория, наполовину заполненная невыспавшимися студентами* (Аствацатуров, 2010, сс. 3). – *Yesterday. Autumn wet gloom. The city, accurately covered by acid smog. Stifling classroom was a half full of sleeping students*. У англійському перекладі використані фонетичний засіб асонанс для передачі атмосфери: напівтемрява, тиша, шепіт. Це є прикладом того, як у перекладача після прочитання твору з'являється свій «можливий світ». Треба зазначити, що засіб, який було використано, не змінює сутність оригіналу, але домальовує картину.

Розглянемо ще один приклад: *Поел в буфете тяжелой казенной пици* (Аствацатуров, 2010, сс. 3). – *I had junk food in a public canteen*. В цьому прикладі використовується переклад, який сконцентрований на культурному співвідношенні понять «тяжелой казенной пици». При перекладі фраза була розділена на декілька компонентів: *junk food* – *тяжелой пици*, *казенный* – *public*. Щоб передати зміст фрази *казенной пици*, використовується *canteen*, що в перекладі означає «їдальня», і в культурі оригіналу має пряме відношення до поняття «казенний». *Я спрятал книгу в сумку и десять минут давился вместе со всеми, как чихлый лимон в соковыжималке*. – *I hide the book in the bag and then I was squeezed for 10 minutes with all that people inside the carriage like a squeezing lemon in a squeezer*. Переклад оснований на грі слів, що відбувається через використання однокореневих слів та словотворення.

Наступний приклад з тексту стосується порівнянню двох варіантів таблички біля ліфту, а саме оригіналу та переробки хуліганями. *О ВСЕХ СРАНОСТЯХ ЛИФА СООБЩАЙТЕ ДУРНОМУ МОТЕ! – OUT ALL THE FAKES OF LIFE PLEASE CONTACT THE DIRTY SERI. ОБО ВСЕХ НЕИСПРАВНОСТЯХ ЛИФТА СООБЩАЙТЕ ДЕЖУРНОМУ МОНТЕРУ! – ABOUT ALL THE DEFFECTS OF LIFT PLEASE CONTACT THE DUTY SERVICE* Цей приклад демонструє гру слів та каламбур.

Наступний приклад: *Почему-то мне вдруг вспомнилась Люся, моя бывшая жена. Она бы на моем месте этому мужику перезвонила. И скорее всего разговор с жильцом дома номер двадцать один закончился бы в ее пользу. Все-таки жаль, что она ушла. И что я потом не смог ее вернуть* (Аствацатуров, 2010, сс. 4). – *I don't know why, but suddenly I remembered Lucy, my ex-wife. If she were I, she would call back that guy. And her debate with the dweller of house 21 would have been finished by her triumph. I still feel sorrow that she left. And I couldn't turn her back*.

В останньому реченні головний зміст цього твору. Складається враження, що в очах головного героя «Ліфт» відображено обман та нудьгу, які привалюють у відношенні до літератури, романтичних відносин, політики й інших сфер життя.

Відчувається виразний смак передчасного похмілля (Гулин, 2010). В наведеному прикладі можна спостерігати повне співвідношення мови оригіналу та перекладу. Це демонструє той факт, що «можливий світ» перекладача співпадає зі світом автора.

Отже, у автора формується світ у формі картинки, що включає компонент, що викликає образність думок. Це не намальований «можливий світ». Коли перекладач читає, уявляє цей світ і в нього формується загальна картинка, і потім він її відтворює. перекладач малює собі цю картинку засобами рідної мови, абстрагуючись від слів оригіналу. Перекладач має створювати конкретну ситуацію, сюжетну лінію, тобто картинку. І він це передає рідною мовою таким чином, ніби він творить свій текст. Тут перекладач мусить власно відходити від чужої мови і абсолютно наближатися до рідної мови. Але, в тексті є певні поняття, які настільки важливі для розуміння тексту, що перекладач мусить

використовувати слова або словосполучення та речення, щоб зберегти враження від оригіналу. Каламбур, гра слів та відповідні поняття, що ґрунтуються на культурі, якраз належать до них.

Список використаних джерел

- Аствацатуров, А. (2010). *Ліфт*. Відновлено 3
http://loveread.ec/read_book.php?id=37471&p=3#gl_5
- Гулин, И. (2010). *О "Скунскамере" Андрея Аствацатурова*. Відновлено 3
<http://old.admarginem.ru/etc/2066/>
- Лівицька, І.А. (2020). *Теорія множинних світів та уявний світ художнього твору: точки взаємодії*. Відновлено 3
<https://www.researchgate.net/publication/342322382>

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ВИКОРИСТАННЯ ФІТОНІМІВ У РОМАНІ Д. Г. ЛОУРЕНСА «КОХАНЕЦЬ ЛЕДІ ЧАТТЕРЛЕЙ» ТА ЙОГО ПЕРЕКЛАДІ НА УКРАЇНСЬКУ МОВУ

Оксана Коваленко

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

Юлія Мамедова

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

Під час аналізу суцільних вибірок фітонімів з оригіналу роману Д. Г. Лоуренса «Коханець леді Чаттерлей» та тексту його перекладу на українську мову ми помітили, що кількість вжитих фітонімів у перекладі далеко не відповідає їхній кількості в оригінальному варіанті, та й самі фітоніми різняться.

У чому криються причини даних розбіжностей при перекладі?

1. Одним із факторів зменшення кількості фітонімів у перекладному варіанті виступає **опускання** тих чи інших слів при перекладі. Так, у перекладі Радієнко Д.О. частка опущень становить 2,6% від загальної кількості речень, які містять фітоніми, Наприклад: *The chair puffed slowly on, slowly surging into the forget-me-nots that rose up in the drive like milk froth, beyond the hazel shadows* (Лоуренс, 2005, с. 256). – *Крісло неквапно пропливало по незабудковій піні, що здавалася молочно-блакитною навіть у густому затінку* (Лоуренс, пер. Радієнко, 2005, с. 233).

2. Наступний фактор, що спричинив значні розбіжності у перекладі фітонімів – це використання прийому **заміни** як засобу передачі читачу, носію мови тієї чи іншої інформації, безпосередньо не вираженої в оригіналі, але, тим не менш, зрозумілої читачеві, носієві мови перекладу. Наприклад, значимий в англomовній картині світу фітонім *holly* (падуб, гостролист) було замінено на «горобину»: «*Do you know there are still berries on the big holly-tree?*» (Лоуренс, 2005, с. 256). – «*Знаєте, – на горобині ще й досі є ягоди*» (Лоуренс, пер. Радієнко, 2005, с. 233).

3. Третій фактор, що зумовив розбіжності як у кількості фітонімів, так і у самих фітонімічних еквівалентах, це прийом заміщення, що носить характер **генералізації**, тобто заміни слова з конкретним значенням словом з більш узагальненим, але більш зрозумілим для носія мови перекладу значенням. Наприклад: *And he stuck a pink **campion**-bud among the hair* (Лоуренс, 2005, с. 312). – *І встромив у волосся рожевий бутон **первоцвіту*** (Лоуренс, пер. Радієнко, 2005, с. 279).

Аналіз результатів суцільної вибірки дозволив встановити, що генералізуючими словами в україномовному перекладі виступають такі:

- **квітка, квіти**, наприклад: *Good-bye, my **bluebell**, farewell to you!* (Лоуренс, 2005, с. 319). – *Прощавай, прощавай, моя **квітко!*** (Лоуренс, пер. Радієнко, 2005, с. 285). *All the bad times that ever have been, haven't been able to blow the **crocus** out: not even the love of women* (Лоуренс, 2005, с. 422). – *За будь-якої лихої днини живі **квіти** залишаються живими – і не згасає любов жінки* (Лоуренс, пер. Радієнко, 2005, с. 370);

- **розсада**, наприклад: *«Twenty-three!»— said Mrs. Bolton, as she carefully separated the young **columbines** into single plants* (Лоуренс, 2005, с. 226). – *Двадцять три! – сказала місис Болтон, обайливо розбираючи купку **розсади*** (Лоуренс, пер. Радієнко, 2005, с. 208);

- **трава**, наприклад: *The ground was fairly free of undergrowth, the anemones sprinkled, there was a bush or two, elder, or guelder-rose, and a purplish tangle of bramble: the old russet of **bracken** almost vanished under green anemone ruffs* (Лоуренс, 2005, с. 128). – *Чиста земля квітла, заклечана анемонами; неподалік виднілися кілька кущів шипшини і темно-червоне павутиння глоду; бурі пасма торішньої **трави** майже зникли під біло-зеленою пухнастою ковдрою з анемонів* (Лоуренс, пер. Радієнко, 2005, с. 127);

- **чагарник (кущі)**, наприклад: *He sat looking at the greenish sweep of the riding downwards, a clear way through the **bracken** and oaks* (Лоуренс, 2005, с. 57). – *Він сидів, дивлячись на зеленкуваті пагони дубів и **кущів*** (Лоуренс, пер. Радієнко, 2005, с. 54).

- **дерево, дерева**, наприклад: *Yet it was spring, and the bluebells were coming in the wood, and the leaf-buds on the **hazels** were opening like the spatter of green rain* (Лоуренс, 2005, с. 156). – *Навколо буяла весна: у лісі розквітали блакитні дзвоники, а бруньки на **деревах** розпукувалися, наче краплини зеленого дощу* (Лоуренс, пер. Радієнко, 2005, с. 142).

На наш погляд, генералізація фітонімів цілком можлива, адже це художній твір, а не посібник з ботаніки; і головне у романі не рослинна номенклатура, а сюжетна лінія та певні ідеї, які можуть бути донесені за допомогою конотаційно навантажених фітонімів. А, оскільки зазвичай генералізуються фітоніми, вжиті виключно у їх денотативному значенні, то це не становить серйозної загрози для твору взагалі. З іншого боку, використання згаданих вище прийомів перекладу потребує від перекладача «почуття міри», так як зловживання різного виду замінами в процесі перекладу може призвести до смислового та стилістичного викривлення оригіналу.

Таким чином, переклад роману на українську мови, виконаний Радієнко Д. О., можна назвати адекватним, тому що перекладачка зважила на прагматичний аспект, що й допомогло перекладу досягнути своєї мети, тобто стати зрозумілим читачеві.

Список використаних джерел

- Лоуренс, Д. Г. (2005). *Любовник леди Чаттерлей*: Книга для читання на англійському мові. СПб.: Антологія. КАРО.
- Лоуренс, Д. Г. (2005). *Коханець леді Чаттерлі*. Харків: Фоліо.

ПЕРЕКЛАДНА ВІДПОВІДНІСТЬ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ ЛЕКСИКИ ДЛЯ ПОЗНАЧЕННЯ КОМПЕТЕНЦІЙ КОРИСТУВАЧА

Юлія Лактіна

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

Враховуючи тенденції до загальноєвропейської стандартизації системи освіти і необхідність наявності відповідних лексичних одиниць (ЛО) термінологічного характеру у галузі методики навчання іноземних мов, постає нагальна проблема у складанні переліку перекладних відповідників англійських ЛО у цій галузі. Труднощі перекладу відповідних ЛО пов'язані з відсутністю подібного українськомовного словника у цій галузі.

Мета цього дослідження полягає у виявленні труднощів при перекладі ЛО термінологічного характеру у галузі методики навчання іноземних мов, наданні перекладних відповідників для англійських ЛО, з'ясуванні особливостей застосування перекладацьких прийомів. Матеріалом дослідження слугували статті зі словника англійських лінгвістичних термінів (Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics), а також оригінальні тексти англійською мовою з методики навчання іноземних мов, що містять значну кількість ЛО термінологічного характеру (Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: Вивчення, Викладання, Оцінювання).

На першому етапі нашого дослідження, ми розглянули проблему перекладної відповідності та лексико-семантичне поле «методика навчання» в англійській та українській мовах. Лексико-семантичне поле (ЛСП) є такою системою, завдяки якій здійснюється вивчення семантичних змін у мові. ЛСП об'єднує ряд мікрополів – словесних угруповань, що співвідносяться з підкатегоріями у межах загальної поняттєвої категорії. Серед мікрополів вирізняються ядерні та периферійні. Ядерне мікрополе містить слова, які систематично експлікують категорію і представляють її найбільш однозначно. У периферійних мікрополях зосереджено одиниці, значення яких меншою чи більшою мірою відхиляються від семантики ядерного мікрополя, що надає периферії ЛСП вигляд «прошаркового» утворення (Вергун, 2004, с. 8). На другому етапі, ми розподілили всі наші ЛО термінологічного характеру за семантико-структурними типами, виділивши п'ять груп.

Перша група включає ЛО, які є тотожними за формою та значенням. У багатьох мовах існують слова, що мають дуже подібну (звукову) форму і, нерідко, але зовсім не обов'язково, ідентичне значення (так звані інтернаціоналізми та псевдоінтернаціоналізми). До другої групи входять багатозначні ЛО, які схожі за формою (тобто часткові інтернаціоналізми та псевдоінтернаціоналізми). Третя група ЛО – це ЛО, тотожні за формою, але відмінні за значенням. Слова, які мають однакову звукову форму, але зовсім різні значення називаються омоніми. До четвертої групи входять ЛО не схожі за формою, але такі, що мають словникові відповідники. До п'ятої групи відносяться ЛО, які позначають поняття відсутні в одній з мов. Лексичні елементи, що позначають етноспецифічні поняття, (поняття, притаманні тільки одній культурі) називаються словами-реаліями. Реалії – слова, що позначають предмети, процеси та явища, характерні для життя та побуту певної країни, але не відзначаються науковою точністю визначення, властивою термінам (Карабан, 2001, с. 142). Серед ЛО п'ятої групи є прості ЛО і складні ЛО. Серед простих ЛО цієї групи переважна більшість – це іменники. До складних ЛО цієї групи, ми віднесли ЛО, які побудовані за трьома структурними моделями: Adj.+N – *emphatic pronoun* – займенник, який надає додатковий наголос іменній групі; N1+N2 – *background information*; N1+N2+N3 – *language revitalization programme*.

Після проведеного перекладацького аналізу, ми можемо побачити, який з перекладацьких прийомів виявився найчастіше уживаним в кожній з п'яти груп окремо. А для того, щоб з'ясувати, якими перекладацькими стратегіями ми користувалися найчастіше протягом всього нашого дослідження, ми можемо зробити зведену таблицю по всім п'яти групам, потім окремо проаналізувавши її.

Таблиця 1. Частотність застосування перекладацьких прийомів

Перекладацький прийом	Кількість термінів	Частотність застосування (відсоткове співвідношення)
Адаптивне транскодування	86	28,9%
Словниковий відповідник	82	28%
Калькування (дослівний переклад)	37	12,3%
Описовий переклад	30	10%
Адаптивне транскодування разом з описовим перекладом (поясненням)	19	6,3%
Калькування разом з описовим перекладом (поясненням)	10	3,3%
Словниковий варіантний відповідник	9	3%
Змішане транскодування	8	2,6%

Додавання слова	6	2%
Транслітерація	6	2%
Транслітерація разом з описовим перекладом (поясненням)	4	1,4%
Транскрибування разом з описовим перекладом (поясненням)	1	0,3%
Транскрибування	1	0,3%

Спираючись на результати підсумкової таблиці (див. таблиця 1) можемо зробити висновок, що в нашій роботі значно переважали два перекладацькі прийоми – це адаптивне транскодування і знаходження словникового відповідника, тому що частотність застосування словникового відповідника і словникового варіантного відповідника у нашому дослідженні складає разом 31%, а частотність застосування адаптивного транскодування становить 28,9% від загальної кількості ЛО, перекладених в нашому дослідженні. Це свідчить про те, що семантичні межі англійської і української мов можуть збігатися, як ми вже довели це в нашому дослідженні і що багато англомовних ЛО мають свої відповідники в українській мові. Другим по частотності застосування виявився такий перекладацький прийом як калькування – 12,3%. Достатньо велика частотність застосування протягом нашого дослідження описового перекладу – 10%. Приблизно однакову кількість відсотків мають такі перекладацькі прийоми, як адаптивне транскодування з елементами описового перекладу – 6,3%, калькування з елементами описового перекладу – 3,3%, змішане транскодування – 2,6%, додавання слова і транслітерація, які мають однакову частотність застосування – 2%. Не дуже високий рівень по частотності застосування виявився в таких перекладацьких прийомах як транслітерація разом з описовим перекладом – 1,4%, транскрибування – 0,3% і транскрибування з елементами описового перекладу – 0,3%.

Перспективою нашого дослідження є створення поширеної двомовної українсько-англійської бази ЛО термінологічного характеру з наданням можливих варіантів україномовних відповідників. Таким чином, було встановлено, що для забезпечення адекватності перекладу, були застосовані різні перекладацькі прийоми та лексичні трансформації, а також поєднувалися кілька перекладацьких прийомів.

Список використаних джерел

- Вергун, А.І. (2004). *Перекладна взаємовідповідність англійської та української освітньої лексики*. Київський національний ун-т імені Тараса Шевченка.
- Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: *Вивчення, Викладання, Оцінювання* (2003). Київ: Ленвінт. Ніколаєва, С.Ю. (науковий редактор).
- Карабан, В.І. (2001). *Переклад англійської наукової і технічної літератури*. Нова книга. Вінниця. Ч. 2: *Переклад англійської наукової і технічної літератури (лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні труднощі)*.

- Мюллер, В. & Зубков, М. (2005). *Сучасний англо-український та українсько-англійський словник*. Х.: ВД «Школа».
- Collins Cobuild English Language Dictionary. (1992). Harper Collins Manufacturing: Glasgow.
- Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics. (1992). Harlow: Longman House.
- Oxford Advanced Learner's Encyclopedic Dictionary. (1995). Oxford University Press.

СЕМАНТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Ганна Столярчук

Національний аерокосмічний університет ім. М.Є. Жуковського «ХАІ»,
Україна

Надія Олійник

Державний біотехнологічний університет,
Україна

У сучасних умовах все сильніше зростає потреба в професіоналах у галузі науки, техніки, математики та інженерії, які можуть вільно володіти іноземними мовами. Але проблеми перекладу англомовної математичної термінології заважають подальшому формуванню коректної аналітичної інформації на англійській мові, яка є завжди затребуваною у багатьох професіях.

Існує думка, що термінологія математичних наук є найбільш віддаленою від свого онтологічного вияву (Стежко, 2014, с. 11). Ми погоджуємося з тим, що математика оперує поняттями, які мають високий ступінь абстрактності, а отже такі поняття не мають безпосередньо онтологічного вияву. Разом з тим, фахівці відзначають наявність тенденції до семантичної уніфікації математичної термінології (Стежко, 2014, с. 11), але даний аспект є дискусійним.

Все частіше до системи математичних термінів потрапляють інтернаціоналізми. Відомо, що: «Інтернаціоналізми – це слова загального походження, що існують у багатьох мовах з тим самим значенням, але зазвичай оформляються відповідно до фонетичних та морфологічних принципів даної мови» (Комісаров, 2004, с. 5). Результати дослідження дозволили виявити, що найбільш розповсюдженим методом перекладу термінів-інтернаціоналізмів є транскодування (транслітерація). Наприклад: *vector* – *вектор*; *operator* – *оператор*; *decoder* – *декодер* тощо. Метод транслітерації (транскодування) збагачує лексику мови перекладу запозиченою термінологією. Однак, варто відзначити, що інколи схожість графічної форми слів у мовах оригіналу та перекладу вводить в оману перекладача, що стає причиною помилок під час перекладу. Наприклад, термін *thesis* – тезис (твердження, висновки). *Thesis* – це те, що може бути або прийнято або спростовано. Але в математиці такої

категоричності тверджень, як правило не має. Тому, вважаємо коректним використання замість терміну *thesis* термінів *assertion* або *conclusion* (Субачев, 2021).

Дуже часто використовують метод калькування для перекладу математичних термінів-інтернаціоналізмів. Однак і в випадку застосування методу калькування можуть виникати помилки перекладу. Наприклад, термін *абетко-цифровий* було перекладено як *alphanumeric*. Але, прикметник *digital* і прикметник *numeric* мають різні семантичні значення в англійській мові. *Numeric* слід перекладати як «число або сума чисел», а *digital* – як «запис, або збереження інформації у вигляді ряду чисел». Отже, математичний термін *numeric* у даному випадку було використано не вірно. Інший приклад стосується вживання англомовних термінів-синонімів, що перекладаються за допомогою калькування. Так, розглянемо переклад термінів *verify*, *satisfy*, що перекладаються як підтверджувати, задовольняти. В англійській мові термін «*verify*» вживається тільки тоді, коли людина щось підтверджує. Але у математичній літературі доцільнішим буде вживання терміну *satisfy*. Наприклад: *The function F satisfies the equation.* – *Функція F задовольняє цьому рівнянню.* Слід зауважити, що метод калькування слід вживати з урахуванням особливостей певного контексту при перекладі математичних термінів. Так, наприклад термін *ratio* – *співвідношення* слід використовувати при описі порівняння подібних величин. Коректним буде такий переклад: *'Pi' is the ratio of the circumference to diameter of a circle.* – *«Пі» – це відношення довжини кола до його діаметру*» Тобто, довжину кола та діаметр можна співвідносити, оскільки вони вимірюються в однакових одиницях. Але, наприклад, перекладати текст про співвідношення площі до радіусу або маси до об'єму, вживаючи термін *ratio*, буде не коректним. Таким чином, найважливішою вимогою при перекладі математичних термінів має бути ясність мови та чіткість аргументації.

Особового інтересу заслуговує метод описового перекладу термінів-інтернаціоналізмів, які є неологізмами. Даний метод застосовують, коли немає відповідника терміну мови оригіналу в мові перекладу. Наприклад: *absolute term of an equation* – *вільний член (рівняння)*; *antiderivative* – *неозначений інтеграл* тощо (Войтович, 2007, с. 34).

Ми як і інші дослідники лексико-семантичних проблем перекладу математичних термінів, вважаємо, що лінгвістична проблема – це, передусім, проблема семантичного характеру. Вона стосується розбіжностей у значенні лексичних одиниць мови оригіналу та перекладу, їх функціонування та структурної побудови у текстах математичної літератури.

Отже, з урахуванням розглянутих проблем перекладу, слід виділити наступні вимоги до перекладу математичної термінології. По-перше, математичний термін при його перекладі повинен розумітися однозначно. По-друге, перекладачу потрібно вивчати існуючу фахову математичну літературу для того, щоб засвоїти існуючі мовні норми перекладу в цій галузі знань. По-

третє, для уникнення неточностей перекладу потрібно скласти власний тезаурус математичних термінів.

Список використаних джерел

- Войтович, Я. (2007). Про неадекватні терміни-неологізми в перекладах на англійську мову. *Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології», № 593, 33–37.*
- Комиссаров, В. (2004). *Современное переводоведение.* Москва: ЭТС.
- Стежко, Ю. (2014). Лексико-семантичні проблеми перекладу науково-технічної термінології. *Наукові записки, Вип. 15, 7–14.*
- Субачев, Ю. (2021). Некорректные термины в научных текстах. *Научные переводы.* Retrieved from <https://xn--80aegcaabcbngm5abc1ci.xn--p1ai/nekorrektnye-terminy/>

THE STRATEGIES OF PROPER NAMES TRANSLATION FROM ENGLISH INTO UKRAINIAN IN WILLIAM GOLDING'S *LORD OF THE FLIES*

Yuliia Shpak

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Ukraine

Translation is a complex and multifaceted type of human activity, in the process of which different world views and different ways of thinking collide. Artistic translation of literary texts plays a very important role because the reader's holistic perception of this work depends on the quality of the translation.

The issue of transferring the author's onymic units (proper nouns) in other languages, in particular Ukrainian, has received considerable attention as onymic vocabulary accumulates material, cultural, historical experience of the social environment in which it originates and functions.

In light of the peculiarities of transferring proper nouns (and names as part), it is necessary to define the subject of research. Proper nouns or onyms are words or phrases that are used to denote individuals, places, objects. In art, in particular, literary works their role is mostly significant as they acquire new functions. Here, proper names are often a key to the understanding of the text, they make the necessary impression on the audience, create a general atmosphere of the work, function as symbols and intertextual elements contributing to the meaning of the text and embedding it in the hypertext. F. Laurenti proposed the following classification of proper names in works of art (Laurenti, 2017):

“Pure” names are proper names that perform only one function – nominative. These are one-dimensional names that have no additional meaning and serve only to denote the character: John, Ralph, Mary and “mixed” or descriptive names – names in which “pure” proper names are combined with other lexical elements, such as adjectives, common names, etc. to transmit certain additional information.

When proper names appear in a literary text, we can evaluate their significance taking into account different aspects: the use of special names, the use of meaningful

names, interpretation of names, the contribution to characterization, allusions in proper names, text function or effect they create, etc. Readers may have an impression that proper names are usually not translated; nonetheless, after comparing translations with the source texts (ST), we can observe that translators usually use different strategies to render proper names.

In literature, it is often the case that names play a much more complex role than just naming the characters. Most scholars (Hein, 2020) differentiate between two possible functions of proper names: proper names as being denotative, that is, they have a reference value which denotes a singular entity whose individuality is delimited by them, and proper names as being connotative, i.e., they can be used as synonyms of their defined descriptions. Proper names are usually divided into four main groups attending to the literary universe they can create: names of people, places, things, and animals.

As Rodríguez (Hein, 2020) also pointed out, not long ago, the most popular process was naturalizing the proper name. Thus, John became Juan, William became Guillermo, Rachel became Raquel, etcetera. Nevertheless, not every name is translatable, which is why, nowadays, proper names are usually just transcribed from the source language into the target language (TL), and as of languages with non-Roman characters, they are transliterated into the TT (target text) according to the phonetic laws of the TL.

In order to analyse the strategies translators have applied in the translation of proper names in *Lord of the Flies* by W. Golding (Golding, 1954), from the text translated in Ukrainian by Solomiya Pavlychko (Голдінг, 2015) I selected a corpus of forty-five examples of proper names and their equivalents in the Ukrainian version. I made a comparison between the original SL words and the TL words; then I proceeded to identify the translation strategy applied in each case.

Newmark (1988, p.81) makes the following distinction between methods and strategies, “While translation methods relate to whole texts, translation procedures are used for sentences and the smaller units of language.” Then he defines such methods as a) word-for-word translation, b) literal translation, c) faithful translation, d) semantic translation, e) adaptation, f) free translation, g) idiomatic translation. The procedures are given as follows: a) transference, b) naturalisation, c) cultural equivalent, d) functional equivalent, e) descriptive equivalent, f) synonymy, g) through-translation, h) shifts or transpositions: a ‘shift’ (Catford’s term) or ‘transposition’ (Vinay and Darbelnet), i) modulation, j) recognised translation, k) translation label, l) compensation, m) componential analysis, n) reduction and expansion, o) paraphrase, p) couplets, q) notes, additions, glosses.

The results of my analysis based on Newmark’s classification are described below. All examples might be grouped in the following way: 1) people’s proper names, given as birth names, e.g. *Ralph, Johnny, Eric, Sam, Jack Merridew, Maurice, Roger, Bill, Robert, Harold, Henry, Simon, Phil, Wilfred, Percival Wemys Madison*. They are mostly translated by means of transference. The original SL word was adapted to the normal pronunciation of the TL using the Cyrillic alphabet that is also called transliteration or localization: *Ральф, Джоні, Ерік, Сем, Джек Мерідью,*

Моріс, Роджер, Біл, Роберт, Гарольд, Генрі, Саймон, Філ, Вілфрід, Персівль Віміз Медісон. This group also contains the name of two boys as one and the whole in 2 variations: *Samneric* and *Sam'n Eric* which is actually a phrase-based proper noun. In Ukrainian translation it is rendered as 1 variant *Еріксем*, built on the same grammar structure principle by means of transference+shift or transposition. 2) Geographical names: *Gib., Addis, Africa, India, the great Pacific tide, Chatham, Davenport, Wiltshire, Devon, Dartmoor, the Castle Rock, The Vicarage, Harcourt, St. Anthony, Egyptian things*. Some of these items are translated as *Гібралтар, Аددіс-Абеба, Африка, Індія, Тихий океан, Чатам, Девенпорт, Вілтіір, Девон, Дартмур, Гаркорт, Сент-Ентоні, Єгипет* (functional equivalent) with the help of through-translation, naturalization. For such proper names as *Gib., Addis* it was also necessary to apply expansion as the shortened forms are not fully familiar to Ukrainian readers. Some of the proper names in the ST, e.g. *the Castle Rock, The Vicarage*, were translated as common nouns *скеля-замок, дім священника* by means of free translation and transference. A geographically bound adjective, e.g. *British*, is translated as *англійці* by means of reduction+naturalization.

3) proper names that are book titles: *Treasure Island, Swallows and Amazons, Coral Island, Topsy and Mopsy, The Boy's Book of Trains, The Boy's Book of Ships, The Mammoth Book for Boys*. These lingual units are translated as “Острів скрабів”, “Ластівки й амазонки”, “Кораловий острів”, книжка про Топсі й Мопсі, “Хлопчикам про поїзди”, “Хлопчикам про кораблі”, “Хлопчикам про мамутів”. The method used to translate the titles is faithful translation+ shift or transposition, which means attempts to reproduce the precise contextual meaning of the original within the constraints of the TL grammatical structures. 4) This group contains symbolic proper nouns, e.g. *Lord of the Flies, Chief, the Beast* and the nickname *Piggy*. The first one also functions as the title of the literary text under examination, so it plays a significant role in the text. It is translated, on the one hand, by means of word-for-word method or, on the other hand, transference, as *Володар мух* which is also a cultural equivalent existing in the Ukrainian language to denote the same mythological and religious phenomenon, Beelzebul. *The Chief, Beast* and *Piggy* are translated as *Ватаг, Звір, and Роха* with the help of literal translation+naturalization, keeping the transition from common to proper nouns.

In line with all the analyzed data, it is the case that couplets as a strategy is a frequent choice with items whose meaning can be maintained and combined in the TL. Mostly it means a combination of transference and naturalization.

Shift or transposition is used where it is not possible to maintain the syntactical structure of the original SL, so a change in grammar is made.

Faithful translation is used to attempt reproducing the precise contextual meaning of the original word within the constraints of the TL grammatical structures. Semantic translation is used to take more account of the aesthetic value of the translation, that is, the beautiful and natural sounds of the SL word. Free translation, on the other hand, reproduces the content without the form of the original SL word.

To summarize, I can state that most of the proper names are adapted phonologically or morphologically, however, they still seem quite strange to a

Ukrainian reader and show the foreignness of the text. The symbolism of the names and whether it is possible or not to transmit it influences the choice of the strategy to translate them as well.

References

- Golding, W. (1954). *Lord of the Flies*. Retrieved from https://onuploads.com/h41qjqwblskd/Lord_of_the_Flies_by_William_Golding.PDF.html
- Hein, D. (2020). *TRANSLATION STRATEGIES APPLIED TO PROPER NAMES IN FANTASY LITERATURE*. Translation Strategies Applied to Proper Names in Fantasy Literature. Retrieved from https://www.academia.edu/46647996/TRANSLATION_STRATEGIES_APPLIED_TO_PROPER_NAMES_IN_FANTASY_LITERATURE
- Laurenti, F. (2017) Rendering Literary Proper Names in Another Language: The Works of Flann O'Brien as a Case in Point. *Comparatismi*. NO. 2. P. 181–187.
- Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. Prentice Hall. Retrieved from https://archive.org/stream/ATextbookOfTranslationByPeterNewmark/a%20textbook%20of%20translation%20by%20peter%20newmark_djvu.txt
- Голдінг, В. (2015). *Володар Мух*. Пер. з англ. С. Павличко. Х. : Клуб Сімейного Дозвілля.

СУЧАСНІ МЕТОДИЧНІ СТУДІЇ

EXPLORING BERGSONIAN INTUITION LEVELS OF PRE-SERVICE TEACHERS

Feryal Cubukcu

Dokuz Eylul University, Turkey

Arzu Aytakin

Dokuz Eylul University, Turkey

Bergson in his “Introduction to Metaphysics” believes that there are two types of knowing: knowing partially and knowing absolutely. The first type is the way of analysis, the second type, knowing absolutely can be grouped as the way of intuition, which is totally not related to any stance. It follows that an absolute can only be given in an intuition, while all the rest has to do with analysis. We call intuition here the sympathy by which one is transported into the interior of an object in order to coincide with what there is unique and consequently inexpressible in it. Analysis, on the contrary, is the operation which reduces the object to elements already known, that is, common to that object and to others. (Bergson, 2007, p.189). Bergson uses vivid metaphors to distinguish these two types of knowledge. One is seeing all the photographs of a city and making sense of the city through combining all these different angles where as the knowledge by intuition is compared to walking along the streets of the city. He believes that the activity or the method of analysis “not only disregards the uniqueness and the unity of an object, but also can represent only some parts of the object by symbolization, and hence misrepresents it by missing out on the object itself” (Koçkan, 2014, p.19). Bergson believes that from intuition one can pass on to analysis, but one cannot go from analysis to intuition. In *Creative Evolution*, Bergson puts emphasis on the point that intelligence and instinct are not completely different things that exist independent from each other. According to Bergson, they are just the tendencies that arise from the same source (Bergson, 2007, pp. 152-153) and there is only one reality by intuition: “we may sympathize intellectually with nothing else. But we certainly sympathize with our own selves” (Bergson, 2007, p. 7). He states that everything depends on the weight we attribute to this or that concept, and this weight will always be arbitrary, since the concept extracted from the object has no weight. Although the choice of word “arbitrary” sounds controversial and ambiguous, Bergson tries to show that it is ourselves and our intuitions that make sense of concepts. Bergsonian concept of intuition can be considered as one of the components of creative thinking, which is one of the characteristics of 21st century teachers. Creative thinking, the ability to come up with something new to the idea, to the concept or to a problem, makes use of intuition as well. Intuition can be understood as “A nonconscious, holistic processing mode in which judgments are made with no awareness of the rules of knowledge used for inference and which can feel right, despite one’s inability to articulate the reason” (Shapiro & Spence, 1997, p. 64). It is the smooth automatic performance of learned behavior sequences and often can short-circuit a step-wise decision making, thus allowing an individual to know almost instantly about the best course of action (Ul-haq, 2015, p. 7)

Thinking that creative thinking, here intuitive thinking, is one of the 21st century competencies, the researchers wish to see whether this intuition is more developed among the pre-service teachers studying at the English Language Teaching Department where they take the courses on pedagogy, culture and literature or Fine Arts Education Department where the courses on pedagogy, culture, aesthetic, visual perception education, artistic creativity are given.

The participants of the *Study group* are from the departments of English Language Teaching and Fine Arts Education. Their ages are between 19-22 and they joined the painting analysis on a voluntary basis after having been administered the consent forms.

Materials

4 oil painting artwork images were selected on the themes of life and death. Pre-service teachers were asked to interpret the meanings about the pictures, to describe what they think, how they feel for these paintings.

Procedure

Paintings 1 and 2 (Arnold Böcklin's "The Isle of the Dead" and Gustave Moreau's "Death of Sappho") depicting life and death whereas Paintings 3 and 4 (Leighton's "Flaming June" and Blake's "Newton") showing rationality and irrationality were selected and the instructors working at the Departments of Language Education and Fine Arts Education administered the questions to the pre-service teachers who submitted the consent forms. The content analysis was held in relation with the intuitive answers of the pre-service teachers to the paintings. The inter-rater reliability was found to be 90. All the answers were item analysed, frequency tables were prepared by these two instructors.

Data Results

The first question was about how they feel about the paintings. The results showcase that pre-service teachers have more negative feelings toward the paintings on death and life. In the second painting the pre-service teachers show more negativity (74 %) than those at the Fine Arts Education (68.5 %). The situation is different when it is about the sleeping woman painting and Newton's painting. Pre-service teachers at the English Education Department have an inclination for the sleeping lady (85 %) compared to the other students (48.6 %). In the Newton's painting, the situation is the opposite, the pre-service teachers at the English Language Education Department have more negative feelings (79.1 %) compared to the ones in Fine Arts Education (57.57 %). The second question was about the theme and in the paintings on love and death, the pre-service teachers at the English Education Department find out these themes (12 and 24 %) more easily than the others (0 and 8 %). The third question was about using a metaphor to describe what they think of the paintings. The pre-service teachers at the English Language Education department has come up with more diverse metaphors.

Despite the different trainings the pre-service teachers have undertaken, it is clear that the responses show similarities in terms of the feelings the paintings have evoked. In the second research question, however, the intuitive knowledge is very stronger with the English Education department. The fact that intuitive knowledge is

more prominent for the first two paintings with the pre-service language teachers might be the indication that too much training in Fine arts department might inhibit their intuition.

As to the metaphors, it is vital to highlight the fact that half of pre-service teachers at the Fine Arts Education department could not come up with the concrete metaphors or the image schemas. Johnson (1987) explains the nature and importance of image schemas as follows:

In order for us to have meaningful, connected experiences that we can comprehend and reason about, there must be a pattern and order to our actions, perceptions, and conceptions. A schema is a recurrent pattern, shape, and regularity in, or of, these ongoing ordering activities. These patterns emerge as meaningful structures for us chiefly at the level of our bodily movements through space, our manipulation of objects, and our perceptual interactions (Johnson, 1987, p. 29).

That is, image schemas are the same kind of knowledge structured schematizations of sensorimotor experience. diSessa (1993, p.122) noted this similarity between these two constructs: sensorimotor experience and mental imagery. He emphasized that identifying intuitive structures are crucial and this implicates notions of force and motion so as to understand the contribution of everyday sense-making of relevance to understanding the domain of paintings. However, in Table 3, it is evident that image schemas transpire more frequently and in more diverse forms for pre-service language teachers, which is not something hypothesized by the researchers of this study. The question that emerges from such concrete metaphor analyses is the extent to which concrete metaphors are resources for understanding and reasoning. Lakoff and Johnson (1980, 1999) have assumed that concrete metaphors are part of the human conceptual system, underlie language comprehension, and support reasoning. Hence, it can be interpreted that knowledge of more than one language might enhance the linguistic expression of the pre-service English language teachers. Support for this view has come from psycholinguistic research on the comprehension of everyday metaphorical language (Gibbs, 2005).

The metaphors used by the pre-service English language teachers have grounded abstract concepts and reasoning in abstract terms such as “never ending cycle, surviving, never giving up, seeking for happiness” supporting a rich array of inferences. The group who has been taking courses on drawing and fine arts for four years come up with the concrete metaphors such as “work, plan” for the themes. This finding does not lend support to the position of diSessa, Gupta, and colleagues in the ongoing debate regarding trained and untrained people’s ontological categorization of concepts (Gupta et al.,2010; Hammer et al., 2011; Slotta, 2011; Slotta & Chi, 2006). There is indeed a discrepancy between trained and untrained groups or novice and expert groups as mentioned by Gupta and his friends. diSessa (1993) and Gupta et al. (2010) challenge the view put forward by Chi and colleagues that novice (Language Education Department) and expert (Fine Arts Education) understanding can be contrasted in terms of a stable ontological classification of concepts, with the former categorizing many scientific concepts as material substances and the latter categorizing these same concepts more abstractly as constraint-based processes.

However, the results of this study are not in line with the ideas of Gupta et al. (2010) who argued that both learners and experts construe concepts within ontological categories in a considerably more flexible way, with experts often construing abstract concepts in terms of more concrete notions of material substance.

To sum up, pre-service teachers show a similar propensity towards art images except for the metaphor uses where pre-service language teachers excel dominantly. Intuitive knowledge is not a simple phenomenon, it is interconnectedly embedded into the cognitive, affective and somatic domains primarily the cognitive domain (Kamps et al. 2017). As Klein (1998) believes, intuitive knowledge could be named as expert intuitions where the intuitive mind learns through an ongoing process of experience, recognizing patterns, predicting likely outcomes, and modifying internal models to match patterns found in the environment (Shaules, 2019, p. 43). However, one should distinguish between two contrasting forms of knowing and learning: surface (explicit, conscious, conceptual) and deep (implicit, tacit, intuitive). Surface learning relates to explicit knowledge, that which is semantic and verbal; we can manipulate it consciously in our mind, while deep learning is related to implicit knowledge (Poppel & Bao, 2011). Explicit knowledge level of the pre-service teachers at Fine Arts Department is not beyond the implicit knowledge level of the pre-service teachers who have not taken any art classes before.

References

- Bergson, H. (2007). *Introduction to Metaphysics*.
https://d11.cuni.cz/pluginfile.php/633796/mod_resource/content/1/348886101-Bergson-Henri-An-Introduction-to-Metaphysics-Putnam-1912-pdf.pdf
- Chi, M. (2005). Commonsense conceptions of emergent processes: Why some misconceptions are robust. *Journal of the Learning Sciences*, 14, 161–199.
- diSessa, A.A. (1993b). Toward an epistemology of physics. *Cognition and Instruction*, 10(2&3), 105–225.
- Gupta, A., Hammer, D., & Redish, E.F. (2010). The case for dynamic models of learners' ontologies in physics. *Journal of the Learning Sciences*, 19, 285–321.
- Hammer, D., Gupta, A., & Redish, E.F. (2011). On static and dynamic intuitive ontologies. *Journal of the Learning Sciences*, 20, 163–168.
- Johnson, M. (1987). *The body in mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kamps, F.S., Julian, J.B., Battaglia, P., Landau, B., Kanwisher, N. & Dilks, D.D. (2017). Dissociating intuitive physics from intuitive psychology: Evidence from Williams syndrome. *Cognition*, 168, 146–153.
- Klein, G.A. (1998). *Sources of power: How people make decisions*. Cambridge: MIT.
- Koçkan, Z. (2014). *Bergson's method of intuition: Towards a philosophy of life*. [Master's thesis]. The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh*. New York: Basic Books.

- Poppel, E. & Bao, Y. (2011). Three modes of knowledge as basis for intercultural cognition and communication: A theoretical perspective. In *Culture and neural frames of cognition and communication*, ed. Shihui Han & Ernst Poppel, 215–231.
- Shapiro, S., & Spence, M.T. (1997). Managerial intuition: A conceptual and operational framework. *Business Horizons*, 40(1), 63–68.
- Shaules, J. (2019). *The Intuitive Mind*. In: *Language, Culture, and the Embodied Mind*. Springer: Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-0587-4_4
- Slotta, J.D. (2011). In defense of Chi's ontological incompatibility hypothesis. *Journal of the Learning Sciences*, 20, 151–162.
- Slotta, J.D., & Chi, M. (2006). The impact of ontology training in conceptual change: Helping students understand the challenging topics in science. *Cognition and Instruction*, 24(2), 261–289.
- Stace, W.T. (2004). *Mysticism and Philosophy*. İstanbul: İnsan Publishing.

L1 IN AN ELT CLASS: EVIDENCE FROM BRAIN RESEARCH

Filiz Mergen

Izmir University of Economics, Turkey

Gulmira Kuruoglu

Dokuz Eylul University, Turkey

As suggested by communicative approach to teaching a foreign language, developing students' communicative skills in a language class has been the main focus of language teachers. This focus led to total abandonment of L1 and its replacement with L2, i.e. all instruction and interaction are conducted in the target language. The underlying idea behind this approach was that communicative context would be created and the students would get a maximum benefit from this rich input. At first sight, the rationale behind this view seems plausible as the language class is usually the only opportunity for students to practise the language they are learning. This approach can be feasible in contexts where there is sufficient time and input, for example, when L2 is learned in the country where it is spoken as the dominant language or when the students have different L1's. In a strictly monolingual classroom, however, learners and teachers have the option of shifting into their L1 when needed. Therefore, in such an environment where everybody speaks the same language as their L1, teachers' insistence on using L2 as a means of communication may not always be beneficial as previously thought. In this paper, taking into consideration the recent brain research into account, we deal with why L1 use in a language classroom cannot be totally avoided.

The first point to consider is the impossibility of totally abandoning L1, which is the dominant language for a majority of language learners, particularly in early stages of learning. There is solid data from experimental studies to support that in L2 language production and comprehension, bilingual /multilingual speakers activate all languages in the language network regardless of their proficiency level in each language (Marian, Spivey & Hirsch, 2003; Wu & Thierry, 2012; Spalek et al., 2014)

According to the phenomena known as *Parallel Activation*, the language system is activated regardless of the number of languages spoken (Dijkstra & van Heuven, 2002). When the speakers select the language in use, which means the facilitation of that language, the other language or languages are inhibited so that any interferences between / across languages will be prevented. The success of this suppression depends on how frequently each language is used, as more frequent use leads to easier and faster activation of that language, which, in turn, makes inhibition more demanding. In support of this view, Thierry and Wu (2007) reported that even L2-dominant Chinese-English bilinguals were distracted by L1 words when performing tasks in L2. Considering L1 is generally more dominant for learners in a formal language classroom, there is every reason to believe that it is hard to suppress L1, and facilitate L2, which is relatively less frequent and less proficient. Therefore, in a language classroom, total avoidance of L1 is unattainable both theoretically and practically.

Lack of emotional resonance of formally learned L2 is another point justifying the argument that L1 cannot and should not be totally avoided in a language classroom. As firmly established in the literature, L1 is more emotional than L2. The emotional system which is in place early in infancy is supported as infants are exposed to linguistic stimuli in early years, leading to the brain parts mediating linguistic processes to mature in parallel. One of the earliest experimental support for this view, the often-cited work by Anoshian and Hertel (1994) showed that bilingual participants better recalled L1 emotion words than their L2 equivalents. This result was taken as evidence for the idea that emotional load in L1 is more pronounced as compared to L2. Subsequent research provided further support with numerous studies employing various experimental designs. Particular emphasis was on the age and context of acquisition of both languages. Similarly, bilinguals' own account of their perception of emotionality with the languages they speak has removed any doubt on this issue. Studies conducted with bilinguals showed that they prefer L1 for emotion expression, and they find it more emotionally moving (Dewaele, 2004a, b; Dewaele, 2008; Pavlenko, 2004). Dewaele et al. (2021) reported that, in 15 out of 26 studies conducted on the topic, participants found their L1 as more emotional. These studies also revealed that, when it comes to personal topics, unpleasant or traumatic experiences, bilinguals switch to L2 which they think is emotionally distant, direct and detached. For example, Javier and Marcos (1989) stated that code-switching serves distancing function as emotional content in L1 may increase anxiety, thus leading to code-switching to escape the negative impact it may create when expressed in L1. Similarly, Dewaele (2018) argued that participants in his study resorted to L2 as a means of escape from unpleasant emotions. There seems to be converging evidence on the role of age and context of acquisition and perception of emotionality are inseparable.

It is known that perception of negative emotions have a distinct status because negative stimuli are crucial to our survival (Estes & Adelman, 2008). Within the context of L2 emotionality, one line of research has established that L1 enjoys priority in processing negative emotions while L2 speakers remain relatively

unmoved and unresponsive to negative emotions in their L2. In other words, it has been suggested that negative emotions in L2 are not perceived in the same way as those in L1. Conrad, Recio and Jacobs (2011) compared two groups of bilinguals with varying proficiency levels and reported differential processing of negative emotions. Highly proficient participants performed similarly in processing positive and negative words in their L2, while this was limited to positive words in those with low proficiency. Jonczyk et al., (2016) recorded brain signals of the participants as they perform lexical tasks in their L1 and L2. The results showed temporal differences between L1 and L2 negative words, with a delay in detecting the latter, which led them to conclude that the bilingual brain “turns a blind eye to negative stimuli in L2”. According to Dewaele (2016), negative emotion language is usually avoided by teachers aiming to create a positive learning atmosphere in a language class. Also, they usually introduce such words (particularly taboo, derogatory or humiliating words) as words to be avoided and discourage learners from using them as they might pose risks if wrongly or inappropriately used. Lacking authentic situations in which learners can be exposed to such emotions and express such emotions, it is conceivable that they have reduced sensitivity to negative emotions.

It should be kept in mind that greater language proficiency does not necessarily lead to greater emotional resonance. Marian and Kaushanskaya (2008) asked bilingual participants to recount their memories in L1 and L2 and found no correlation between the two accounts, which was interpreted as indicating that the level of proficiency in L2 is not a predictor of perceived emotionality in that language. Iacozza, Costa and Dunabeitia (2017) recorded physiological responses of the participants while they rated the words in their L2 according to their emotional content. The comparison of their ratings and physiological data revealed a dissociation such that the participants showed no increased physiological responses for the words which they rated as emotional, contrary to what was hypothesized. This result showed that a clear knowledge of the meanings of words and their valence does not necessarily mean they are emotionally resonant for bilinguals.

A great deal of research has been dedicated to linguistic aspects of L2 learning while emotional involvement of the learners seems to have been neglected. With the advent of communicative approach which predominantly favors L2-only teaching, the emotional content of the late-learned language and its implications in a language classroom has remained in the background. Language and emotions within the context of EFL research has focused more on learner types, attitudes and motivation, generally ignoring the supportive effect of L1 in creating an optimal learning atmosphere. Similarly, total abolishment of L1 has been another focus to help maximize L2 input. However, thanks to the advances in neuroscience, growing interest in approaching language learning in context of emotions and emotional load of L2 use has shifted the focus. Recent research has shed light on emotionality of L2 in such a way as to lead ELT professionals to reconsider the use of L1 in the classroom.

References

- Anooshian, L. and Hertel, P. (1994). Emotionality in free recall: language specificity in bilingual memory. *Cognition and Emotion*, 8, 503–514.
- Conrad, M., Recio, G. and Jacobs, A.M. (2011). The time course of emotion effects in first and second language processing: a cross cultural ERP study with German Spanish bilinguals. *Frontiers in Psychology*, 2, 351.
- Dewaele, J.M. (2004a). The emotional force of swear words and taboo words in the speech of multilinguals. *Journal of Multilingualism and Multicultural Development*, 25 (2-3), 204–222.
- Dewaele, J.M. (2004b). Blistering barnacles! What languages do multilinguals swear in ? *Estudios de Sociolingüística*, 5 (1), 83–105.
- Dewaele, J.M. (2008). The emotional weight of I love you in multilinguals' languages. *Journal of Pragmatics*, 40 (10), 1753–1780.
- Dewaele, J.M. (2016). Thirty shades of offensiveness: L and LX English users' understanding, perception and self-reported use of negative emotion-laden words. *Journal of Pragmatics*, 94, 112–127.
- Dewaele, J.M. (2018). “Cunt” : On the perception and handling of verbal dynamite by L1 and LX users of English. *Multilingua-Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 37 (1), 53–81
- Dewaele, J.M., Lorette, P., Rolland, L. and Mavrou, I. (2021). Differences in emotional reactions of Greek, Hungarian, and British users of English when watching television in English. *International Journal of Applied Linguistics*. 1–17
- Dijkstra, T. and van Heuven, W.T.B. (2002). The architecture of the bilingual word recognition system: from identification to decision. *Bilingualism: Brain and Cognition*, 5 (3), 175–97.
- Estes, Z. and Adelman, J.S. (2008). Automatic vigilance for negative words in lexical decision and naming: Comment on Larsen, Mercer ve Balota. *Emotion*, 8(4), 441–444.
- Iacoza, S., Costa, A. and Dunabeitia, J.A. (2017). What do your eyes reveal about your foreign language? Reading emotional sentences in a native and foreign language. *PlosOne*, 12 (10), 1–10.
- Jończyk, R., Boutonnet, B., Musial, K., Hoemann, K. and Thierry, G. (2016). The bilingual brain turns a blind eye to negative statements in the second language. *Cognitive Affective Behavioral Neuroscience*, 16, 527–540.
- Javier, R.A. and Marcos, L.R. (1989). The role of stress on the language-independence and code-switching phenomena. *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol 18(5), 449–472.
- Marian, V., Spivey, M. and Hirsch, J. (2003). Shared and separate systems in bilingual language processing: converging evidence from eye-tracking and brain imaging. *Brain and Language*, 86 (1), 70–82.
- Marian V. and Kaushanskaya M. (2008). Words, feelings, and bilingualism: Cross-linguistic differences in emotionality of autobiographical memories. *Mental Lexicon*, 3(1), 72–90.

- Pavlenko, A. (2004). "Stop doing that, la komu skalaza!": Language choice and emotions in parent-child communication. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25 (2-3), 179–203.
- Spalek, K. Hoshino, N., Wu, Y.J., Damian, M. and Thierry, G. (2014). Speaking two languages at once: Unconscious native word form access in second language production. *Cognition*, 133, 226–231.
- Thierry, G., and Wu, Y.J. (2007). Brain potentials reveal unconscious translation during foreign-language comprehension. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104, 12530–12535.
- Wu, Y.J. and Thierry, G. (2012). Unconscious translation during incidental foreign language processing. *NeuroImage*, 59, 3468–3473.

СУЧАСНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Вікторія Байдала

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

Сучасні реалії нашого життя на сьогодні є дуже складні в Україні. В умовах воєнного часу, зважаючи на існуючу загрозу життю і здоров'ю усіх учасників освітнього процесу, які перебувають в небезпечних регіонах, міграцію населення до більш безпечних регіонів, все більш актуальним стає впровадження новітніх та інноваційних методів навчання студентів для створення безпечного освітнього середовища, організацію здобуття якісної освіти в цих умовах.

Незважаючи на ситуацію в країні, спостерігається значне підвищення рівня вимог до володіння іноземною мовою здобувачів. Водночас знання іноземної мови включає не тільки можливість отримати професійну підготовку. Все більше уваги приділяється аспектам вивчення іноземної мови як мови професійної взаємодії. В контексті розширення сфери співпраці з іноземними партнерами, можливість до спілкування з іноземними колегами стає надзвичайно важливим. Відповідно, зростає потреба в кваліфікованих спеціалістах, які мають професійні іноземні мовленнєві компетенції. За результатами опитування велика кількість студентів усвідомлюючи необхідність впровадження знань іноземної мови в практичну професійну діяльність, заснована на створенні численних можливостей у сучасному суспільстві для участі на спільних міжнародних підприємствах, співпрацювати з іноземними колегами, обробляти та використовувати інформацію іноземними мовами.

Теперішня освіта багата на різні інноваційні педагогічні технології, які направлені на реалізацію та досягнення поставлених задач сьогоднішніми реаліями. Викладачі все частіше починають використовувати в освітньому процесі ці технології.

За традиційного підходу в викладенні іноземних мов студентам немовних факультетів викладач повідомляє новий матеріал, а вдома (асинхронно) здобувачі його опрацьовують, виконуючи вправи та завдання. Такий підхід є виправданим в окремих випадках, коли здобувачі не мають попереднього досвіду самостійного опрацювання матеріалу, або матеріал є зовсім новим чи високої складності. Під час війни, на жаль, використання традиційних методів навчання неможливо, необхідно оптимізувати всі сили та можливості для забезпечення навчально-виховного процесу. Враховуючи все це, потрібен інноваційний підхід до формування сучасного навчання та контакту між викладачем і учнем. Під час пандемії вже був застосований процес дистанційного навчання, який може здійснюватися в синхронному й асинхронному режимах з використанням освітніх платформ (Moodle, Google Workspace, Google Classroom, Edmodo, Progress me) і комунікаційних онлайн сервісів та інструментів (Zoom, Skype, Team, Wordwall, Kahoot, Quizlet та базові сервіси Google: Gmail, Календар, Meet, Jamboard, Chat, Hangouts, YouTube та інші). Слід також звернути увагу на реалізацію іншого підходу, коли сам новий матеріал опрацьовують асинхронно, а на онлайн-занятті відбувається його обговорення та практичне закріплення. Таким чином учні можуть отримати матеріал у зручному для себе форматі. Це може бути опрацювання доступного підручника, відео-запису від свого викладача, роликів з YouTube онлайн тощо. Новий матеріал можна подавати студентам, записуючи відео-пояснення, використовуючи записи на платформі Moodle (що є пріоритетною для нашого університету), доступ до таких записів можна використати як альтернативу відвідуванню синхронних уроків за умови забезпечення. Плануючи використання таких джерел, викладач має врахувати, що час опрацювання цих матеріалів не може перевищувати тривалості асинхронних занять.

Доцільно відводити значну частину роботи на самостійну роботу, виконання практичних вправ і застосування активних методів навчання. На синхронних заняттях варто використовувати інтерактивні прийоми, тренувати роботу в малих групах, активуючи кімнати breakout rooms відповідних сервісів відеоконференцій), що позитивно впливає особливо на вдосконалення навичок говоріння. Доречно буде скористатись онлайн-інструментами, наприклад, Kahoot, MentiMeter, Classtime та аналогічними, тобто максимально зважати на факт одночасної присутності великої кількості учасників для підтримки спільної роботи та взаємодій. Однак, плануючи використання додаткових цифрових інструментів під час онлайн-заняття, варто врахувати, що не всі здобувачі матимуть можливість перемикатися між сервісом відеоконференції та іншим застосунком, особливо при роботі з мобільного телефону чи планшета. Заразом під час асинхронної роботи, додаючи попередньо посилання на платформу для студентів, в них з'являється можливість працювати над ймовірними помилками самостійно. Крім того, гнучкий розподіл часу в асинхронному режимі доцільно використати для виконання творчих, проєктних робіт.

В умовах воєнного часу особливістю дистанційного навчання є ймовірність під час онлайн-зустрічей ситуацій, коли вмикається сигнал «Увага всім! Повітряна тривога». Завдяки асинхронному режиму дистанційного навчання та використання усіх сучасних методів навчання ми можемо вирішити ряд проблем та надавати якісні освітні послуги нашим здобувачам. Онлайн-навчання є надзвичайно важливим методом підтримки безперервності освітнього процесу під час воєнних дій в країні. Невідомо, скільки часу триватиме подібна ситуація, викладач все ж має можливість підтримувати зв'язок зі студентами, бути готовим надати підтримку та пояснення, постійно перевіряти їх роботу. Такі можливості слід розглядати не тільки як вимушені заходи, а й як час для вдосконалити та осучаснення освітнього процесу, що можливо досягти, використовуючи інтерактивні інструменти для викладання іноземних мов. Так, на платформі Moodle, що є безкоштовною відкритою системою управління навчанням, яка може комбінувати спілкування між викладачами та учнями як синхронно так і асинхронно. Надає багато функцій, зокрема: виконання завдань, завантаження файлів, обмін повідомленнями, оцінка та календар подій. Також на базі платформи Moodle є сучасні технології перевірки на плагіат за допомогою засобу перевірки плагіату Unicheck.

Одним з не менш важливих етапів навчання є перевірка засвоєння матеріалу, який можна здійснювати в різних режимах і форматах. Синхронно краще організовувати індивідуальні розмови з учнями, на яких обговорювати попередньо виконані завдання (знижуючи спокусу недотримання засад академічної доброчесності). Асинхронно ж можна проводити тести, або практикувати індивідуалізовані завдання в різних форматах.

Отже, вдосконалення та сучасні інтерактивні онлайн методи викладання англійської мови мають бути пріоритетними завданнями на майбутнє для освітян, щоб залучати здобувачів не тільки з України, а й іноземних студентів.

Список використаних джерел

- Koul, L. (2010). *Methodology of Educational Research*. Noida: Vikash Publish House.
- Richard, C.J. (1986). *Approach and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ НАВИЧОК АНОТУВАННЯ ТА РЕФЕРУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕКСТІВ У ФОРМУВАННІ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Світлана Бортник

Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича,
Україна

Глобалізація та діджиталізація суттєво збільшують обсяг інформації, отож, вміння працювати з інформацією є передумовою успіху в усіх галузях життєдіяльності людини. Однією з компетенцій спеціаліста мають бути вміння

відокремити головне від другорядного, аналізувати та узагальнювати матеріал. Важливою складовою частиною інформаційної діяльності є обробка документів, складання оглядів інформаційних джерел, технічний переклад, у тому числі реферативний, реферування та анотування першоджерел.

Мета навчання студентів професійної іноземної мови – вміння читати фахову літературу в оригіналі (першоджерелі), а також володіти навичками її обробки – анотувати, реферувати та конспектувати, та навичками самостійної роботи з текстом. Вміння орієнтуватися в іншомовному матеріалі й вибирати потрібне, є однією з найефективніших форм практичного володіння іноземною мовою, і це забезпечить успіх студентів у майбутній професійній діяльності.

Питання навчання студентів компресії тесту, навичок написання рефератів та анотацій є складовою методики викладання іноземної мови взагалі, та іноземної мови професійного спрямування зокрема, тому ці питання розглядалась у роботах багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців (Байдак, 2015; Безлюдний, 2014; Серебрянська, 2006).

Навчання студентів навичкам і умінням анотувати та реферувати іншомовний текст, як основне джерело професійної фахової інформації, є однією з найефективніших форм практичного володіння іноземною мовою. Робота зі студентами негуманітарних спеціальностей вказує, що вилучення із тексту основної інформації, її узагальнення і оформлення в максимально стислому вигляді вимагає кропіткої та систематичної підготовки. Саме зараз, коли збільшується кількість годин самостійної роботи студентів, навички анотування та реферування набувають першочергового значення.

Реферат та анотація значно скорочують час на обробку інформації та гарантують ефективний обмін науково-технічною інформацією. І реферат, і анотація здійснюють компресію першоджерел, але відбувається це різними засобами. Анотація перераховує питання першоджерела, і не висвітлює зміст. Реферат не тільки перераховує всі питання, але й розкриває основний зміст цих питань. Тобто, анотація просто повідомляє, про що написано в першоджерелі, а реферат ще й розкриває зміст. Обсяг реферату може складати від 10-15% до 30% від обсягу першоджерела, в той час, як анотація може складатись з 3-4 речень, обсяг анотації коливається від 500-2000 друкованих знаків, що вимагає значно вищу ступінь узагальнення (Вороніна, 2013; Корж, 2008).

Науковці вирізняють різні класифікації рефератів. За характером викладення інформації реферати поділяються на *інформативні* та *індикативні*. Стосовно джерел, реферати поділяються на *монографічні*, *зведені*, *оглядові* та *вибіркові* (Вороніна, 2013; Корж, 2008; Лутовинова, 2007).

Уміння анотувати прочитану літературу допомагає оволодінню навичками реферування. Анотація розкриває зміст першоджерела, а реферат інформує, що викладено по кожному питанню. Таким чином, читання анотації не може повністю замінити читання першоджерела, а от читання реферату дає вичерпну інформацію про зміст матеріалу та основні висновки автора.

Основний алгоритм навчання реферуванню та анотуванню складається з завдань, що націлені на знаходження структурно-змістовних компонентів тексту, виділення ключових фрагментів та компресію тексту.

Процес реферування та анотування вважається рецептивно-репродуктивною мовленнєвою діяльністю (Вороніна, 2013; Корж, 2008; Лутовинова, 2007). На першому етапі відбувається декодування іншомовного тексту, а на другому етапі – переробка змістової інформації та складання вторинного тексту. У ході роботи текстом завжди виконуються два завдання – виділення основного й головного, та коротке формулювання цього головного. Таким чином, скорочення матеріалу першоджерела йде двома шляхами: у напрямку відсівання другорядного і несуттєвого, та у напрямку перефразовування головної думки в коротку лінгвістичну форму. Сама схема не вкладається тільки в дві основні дії, вона набуває деталізованої та розгалуженої структури.

Також варто зауважити, що написання анотацій та рефератів вимагає використання кліше і спеціальної термінології, наприклад: *The text is headlined ... The main idea of the text is ...The text is about ...The text deals with ... The text touches upon ... The text is concerned with ...The text is devoted to ...The text dwells upon...The text highlights...The text discusses...The text presents...The purpose of the text is to give the reader some information on ... The subject of the text is...The aim of the text is to provide the reader with some material (data) on* (Вороніна, 2013; Корж, 2008).

Реферування та анотування є підсумковою демонстрацією володіння лінгвістичними навичками (письмом, граматичним та лексичним матеріалом), і володіє контролюючим та навчаючим потенціалом. Навіть в умовах дистанційного навчання студенти можуть успішно розвивати свої навички роботи з фаховою літературою та написання вторинних текстів.

Список використаних джерел

- Байдак, Л.І. (2015). Анотування та реферування як ефективні прийоми роботи з іншомовною фаховою літературою. *Strategiczne pytania światowej nauki*, 13, 3–5.
- Безлюдний, О.І. (2014). Особливості формування умінь і навичок роботи з іншомовним текстом зі спеціальності. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 42/43, 265–270.
- Вороніна, К.В. (2013). *Основи перекладацького анотування та реферування текстів різних типів і жанрів: навчальний посібник*. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна.
- Корж, Т.М. (2008). *Навчання студентів вищих технічних навчальних закладів анотування англійських професійно орієнтованих текстів*. [Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «теорія та методика навчання: германські мови»]. Київський національний лінгвістичний університет, Київ.
- Лутовинова, В.І. (2007). *Реферування як процес мікроаналітичного згортання інформації*. АПН України, ДНПБ України ім. В.О.Сухомлинського.

- Серебрянська, І.М. (2006). Реферування як засіб підвищення інтенсивності навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах. *Вісник СумДУ*, 3, 86–90.
- Engelhardt, D. (2013). *Advanced English Reading and Comprehension*. New York: McGraw Hill Education.
- National Information Standards Organization (NISO). (2010) *Guidelines for Abstracts*. (ANSI/NISO Z39.14-1997 (R2009)). Baltimore, Maryland, USA. Retrieved from <https://www.oregon.gov/ODOT/Programs/ResearchDocuments/Abstract-Guidelines.pdf>

METHODS OF TEACHING ENGLISH TO SENIOR LEARNERS

Maryna Vasylieva

H.S.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Ukraine

Olena Kholodniak

H.S.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Ukraine

Mykolas Romeris University, Lithuania

There is no doubt that more and more adults start to learn foreign languages nowadays. Older people are not an exception. Senior learners attend language schools, third-age universities, or have individual lessons. They can be a part of inter-generational or third-age groups.

Older learners learn a foreign language for numerous reasons. Some of them include: travelling, a way of spending free time, memory development, maintain their intellectual abilities, having contact with other people, realizing learning languages is a must in a multicultural and multilingual world, having family abroad, learning about other cultures, because it was learnt in the past (Gabrys-Barker, 2020, 164).

There are a few features which should be considered while teaching adults as well as senior learners:

- adults are usually highly-motivated;
- adults have a pragmatic approach to learning, they only learn what they need to learn;
- adults learn while doing, they want to use new knowledge immediately;
- problem-oriented approach should be implemented;
- learners' experience should be considered, relied on and used;
- learning should be informal;
- various methods and techniques should be used providing multisensory perception;
- assessment as well as competitiveness should be avoided (Яблоков, 2018, сс. 6-7).

When working with senior learners psychological and physiological features should be considered. Older learners may have age-related problems. They often have

problems with vision and hearing, difficulties recognizing and producing sounds. Some learners have poorer memory, lower cognitive abilities, and longer reaction time. Seniors may find it difficult to move about the classroom. Some older learners have chronological diseases.

They also come from different background; have different experience of previous learning. Learners' needs and interest vary, too. As D. Gabrys-Barker points out older learners represent a very heterogeneous group as individual differences increase with age and have an impact on learners' being open to new learning situations and their success (Gabrys-Barker, 2020, p. 161).

It should be pointed out that older learners are usually highly-motivated and responsible.

Scholars agree that when teaching older students student-centered, individual approach should be applied (Kacatl, Klimova, 2021, p. 6).

Learning should be conducted in an informal setting. A teacher should create a positive friendly atmosphere. A teacher's task is to make classes enjoyable and beneficial. There should be rapport between a teacher and older learners.

During the first lessons a teacher should conduct the detailed analysis of students' aims, needs, interests and learning preferences.

Teaching methods should incorporate real-life experience and provide relevant content. When teaching older students communicative approach should be used. Both receptive (listening and reading) and productive (speaking and writing) skills should be developed.

It is important for a teacher to adapt teaching style and teaching materials to meet senior learners' needs. Relevant topics should be chosen.

Special attention should be paid to the selection of a coursebook. It should help to systematize the process of learning and provide the opportunity for self-study, practicing and repetition. It is important to pay attention to the colour and font of the coursebook, the way tasks are given, their gradation. A coursebook should contain clear instructions.

There is no pressure to follow the syllabus and the teachers are free to adjust the pace of learning, the quality of input and the length of exposure.

Unlike younger learners, older learners prefer the activities they know well from their past experience. It might be risky to apply new approaches to teaching older learners. Moreover, research has proven that older learners prefer grammar-translation method (Gabrys-Barker, 2020, p. 166). Many researchers claim that senior learners mostly benefit from using their native language in class (Ivashko, 2018, p. 85).

As older learners might have problems with vision a teacher should pay special attention to the light in the classroom, place senior learners closer to the whiteboard, write in big letters, supplement audio-materials with scripts. Visual materials should include flashcards, pictures, realia. It is better to use multisensory presentation.

As to listening comprehension exercises, a teacher ought to adjust volume during listening, repeat more the recording than two times. A teacher should speak loudly and clearly in class, be able to slow down if necessary. Shorter sentences

which correspond to students' level should be used. Outside noise should be eliminated.

As D. Gabrys-Barker states drilling exercises and a lot of repetition are among the major techniques used when teaching foreign languages to senior students (Gabrys-Barker, 2020, p. 166).

Material should be provided in smaller blocks with a lot of repetitions. More time for doing tasks should be provided. Competitive activities should be avoided.

As far as teaching vocabulary is concerned the following activities are beneficial: mind maps, spaced revision, jeopardy, half crossword, using cognates, working with affixes (Ivashko, 2018, pp. 86-87).

When teaching senior learners special emphasis should be laid on memorization techniques and teaching learning strategies to students to facilitate learning (Ivashko, 2018, p. 87).

Teachers should be careful with assessment and error correction, avoid timed tests.

Teaching foreign languages to senior students should be based on the principles of adult education and learners' psychological and physiological abilities. Communicative approach should be used. Both productive and receptive skills should be developed. Education materials and vocabulary ought to embrace everyday situations. Various techniques can be used. Teachers should provide support for learners.

References

- Яблоков, С.В. (2018). Навчання англійської мови людей похилого віку. *Вісник Глухівського національного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки, Вип. 3 (38)*, 143–153.
- Gabrys-Barker, D. (2020). Teaching Foreign Languages to Seniors: Some Insights from Pre-service EFL Teachers. *Revista de Estudos Linguisticos da Univerdade de Porto, № Especial*, 157–170.
- Ivashko, O. (2018). Teaching Foreign Languages of Third age Students in Poland. *The Modern Higher Education Review, 3*, 81–89.
- Kacatl, J. & Klimova, B. (2021). Third-Age Learners and Approaches to Language Teaching. *Educational Sciences, 11 (310)*, 1–9.

ВИКОРИСТАННЯ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Олена Глотова

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

Тетяна Лазаренко

Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця,
Україна

У закладах вищої освіти України іноземна мова є обов'язковим компонентом професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Навчання

іноземної мови буде ефективним, якщо воно має чітку професійну спрямованість, тим самим створюючи можливість практичного використання набутих знань і умінь у майбутній професії. Тому завдання викладача іноземної мови полягає в тому, щоб відтворити в навчальній діяльності студентів ситуації, подібні їхній майбутній професійній діяльності, тобто контекст. Таким чином в навчальному процесі відбувається моделювання ситуацій іншомовного спілкування і способів вирішення професійних задач.

На сучасному ринку праці користуються попитом не просто професійно підготовлені кадри, а фахівці, які вміють вести комунікацію на різних рівнях і різних мовах. Перекладачу в процесі своєї професійної діяльності доводиться слухати, читати, розуміти, тлумачити, здобувати інформацію з усних та письмових джерел, а потім передавати її учасникам перекладацької ситуації. Сьогодні збільшується роль письмової комунікації, а саме: ведення ділового листування та обмін інформацією шляхом використання її сучасних носіїв. Все це висуває підвищені вимоги до професійної підготовки майбутніх перекладачів, у тому числі спеціалістів у різних сферах, зокрема міжнародних відносин та міжкультурної комунікації. Сучасне суспільство потребує не просто перекладачів-посередників, які відіграють другорядну роль в процесі мовної комунікації, а кваліфікованих мовних консультантів широкого профілю, що добре знають не лише іноземну мову, а й усі сфери життя, політики, економіки, історії і культури народу, який говорить цією мовою. Контекстне навчання, на нашу думку, сприятиме розвитку означених навичок.

У науковій літературі вітчизняні (Н. Дем'яненко, В. Желанова, О. Ковтун, В. Майковська, І. Марчук, Н. Мирончук, О. Попова, О. Шапран) та зарубіжні науковці (Е. Байкер, Р. Бернс, А. Вербицький, О. Григоренко, М. Ключева, Ю. Маслова, Т. Фролова, П. Еріксон) розглядають специфіку, зміст, форми, методи, засоби та інші аспекти, пов'язані зі застосуванням технологій контекстного навчання в процесі викладання предметів у закладах вищої освіти. Різні аспекти проблеми формування професійної компетентності лінгвіста-перекладача порушувались в працях вітчизняних і зарубіжних науковців (Т. Ганічева, В. Карабан, В. Комісаров, І. Корунець, Л. Черноватий, J. Hunt, D. Robinson, E. Steiner). Ці дослідження сприяли накопиченню та систематизації наукової інформації з проблеми формування професійних умінь майбутніх перекладачів у вищих навчальних закладах. Однак до теперішнього часу недостатньо повно визначено структуру професійних умінь перекладача в галузі міжнародних відносин і міжкультурної комунікації, недостатньо розроблено модель їх формування. Аналіз, вивчення та узагальнення сучасних психолого-педагогічних студій дає можливість зрозуміти, що науковці приділяють недостатньо уваги контекстному підходу до навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах, і тому він потребує подальшого детального дослідження.

Отож, метою нашого дослідження стало визначення специфіки реалізації контекстного підходу в процесі професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів в умовах університетської освіти.

Зараз в Україні зростає інтерес до викладання іноземної мови в контексті майбутньої професійної діяльності. Фахівці у галузі вищої освіти розробляють і впроваджують нові стандарти вищої професійної освіти з урахуванням основ компетентнісного підходу. Оскільки успішне оволодіння компетенціями, перш за все професійними, відбувається при виконанні практичних дій, необхідно організувати відповідні загально дидактичні і предметні умови. У зв'язку з цим слід звернутися до контекстного підходу, який може стати психолого-педагогічною та науково-методичною основою вирішення багатьох проблем, пов'язаних з реалізацією компетентнісного підходу. У цьому зв'язку необхідно визначити номенклатуру спеціальних професійних умінь та навичок перекладача, а саме фахівця у галузі міжнародних відносин і міжкультурної комунікації. Так, за період навчання у вищих навчальних закладах студенти, що опановують цю професію, мають оволодіти такими компетенціями, як от: використання знань з іноземної мови в обсязі, який є необхідним для професійної діяльності; застосування навичок як усного, так і письмового перекладу, що має знайти своє втілення в програмах з фахової підготовки перекладачів; здійснення пошуку та первинної обробки інформації на рідній та іноземній мовах; використання фонових знань, зокрема, вміння провести аналіз конкретних ситуацій у міжнародних відносинах на основі історичного, правового, дипломатичного, економічного підходів; оволодіння уміннями участі у переговорах та дипломатичних бесідах, підготовки ділових та дипломатичних документів як на рідній, так і іноземній мовах тощо.

Контекстне навчання в сучасній практиці підготовки фахівців визначається як процес навчання, за якого відбувається включення змісту навчання в контекст розв'язання важливих завдань професійної діяльності, її предметного та соціального контекстів. У процесі контекстного навчання відбувається перехід навчальної діяльності у професійну з поступовою зміною пізнавальних потреб і мотивів, цілей, учинків і дій, засобів, предмета та результатів; створюються психолого-педагогічні та дидактичні умови для постановки суб'єктом навчання власних цілей та їх досягнення, для руху його діяльності від навчання до праці (Миرونчук, 2018).

Контекстне навчання тісно пов'язане з комунікативним підходом, який передбачає мовленнєву спрямованість навчання іноземної мови як засобу спілкування і взаємодії людей. Таке навчання має бути ситуативним та функціональним. Тобто, викладач на заняттях має створювати ситуації, максимально наближені до реальних умов комунікації, що можна з успіхом досягти завдяки сучасним технічним засобам навчання. Важливим є відбір мовного та мовленнєвого матеріалу відповідно до виконуваних функцій та ситуацій, в яких він використовується.

Важливою метою іншомовної підготовки студентів, зокрема, у сфері міжгалузевого перекладу та міжнародної економіки, стає навчання того, як досягти взаєморозуміння в ході колективної діяльності, яка визначається професійним контекстом.

Контекстний підхід моделює освітнє середовище, яке має бути максимально наближеним до професійного за формою та змістом. Цей підхід є ефективним при активізації особистісного потенціалу кожного студента, орієнтуючи їх на динамічне, безперервне особистісне становлення і професійне зростання. Контекстне навчання допомагає вирішувати основні завдання професійно-орієнтованої іншомовної освіти, яка включає залучення студентів до умов практичної виробничої діяльності, надання їм необхідного системного комплексу професійних знань, розвиток конструктивного і критичного мислення, формування системи професійних, загальнолюдських, культурних і моральних цінностей, розвиток навичок соціально-комунікативної взаємодії, комунікативних здібностей. Контекстний підхід до навчання дає можливість майбутньому спеціалісту не тільки успішно адаптуватися в умовах сучасного закладу освіти, а й реалізувати особистий творчий потенціал у професійній діяльності.

Список використаних джерел

- Вербицкий, А.А. (1999). *Новая образовательная парадигма и контекстное обучение*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.
- Григоренко, О.А. (2001). *Контекстная модель профессионально направленного обучения (на материале иностранного языка в военном вузе)* [дисс. канд. пед. наук]. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.
- Ковтун, О.В. (2017). Технологія формування професійних умінь у майбутніх перекладачів авіаційної галузі. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського*, 5(118), 43–47.
- Косникова, А.Ю., & Мещеряков, А.С. (2013). Условия формирования профессиональной компетентности будущих переводчиков в процессе обучения переводу. *Современные проблемы науки и образования*. Вып. 5. RETRIEVED FROM: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=10094> (дата звернення: 20.05.2022).
- Маслова, Ю.В. (2000). *Содержание и формы иноязычной речевой деятельности студентов педвуза в контекстном обучении (на материале английского языка)*. [Автореф. дисс. канд. пед. наук]. Липецкий государственный педагогический институт, Липецк.
- Мирончук, Н.М. (2018). Контекстний підхід у підготовці студентів до професійної діяльності у зарубіжній педагогічній теорії. *Креативна педагогіка*, 13, 95–101.

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ НАОЧНОСТІ ПРИ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Катерина Діхтяр

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

Олена Єгорова

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

У зв'язку з новими глобальними умовами останні декілька десятиріч науковці, педагоги та спеціалісти займаються модернізацією системи освіти, в якій найбільшого значення набуває дистанційне навчання. Особливо через пандемію коронавірусу питання актуальності дистанційного навчання не викликало сумніву. В Україні, як і в усьому світі, реорганізація в цій сфері за останні роки відбувалася як в закладах вищої так і середньої освіти. Викладачі України навчались та робили перші кроки у використанні нових технологій під час карантину через пандемію, а зараз, в умовах воєнного стану, активно та ефективно вдосконалюють методики навчання здобувачів знань і продовжують досліджувати та запроваджувати новації в сфері дистанційної освіти.

Як відомо, дистанційна освіта надає можливості навчатися та отримувати необхідні знання віддалено від навчального закладу в будь-який зручний час. Таке навчання може бути синхронним та асинхронним. Синхронне передбачає взаємодію між здобувачами і викладачем, які одночасно знаходяться в одному електронному просторі, або спілкуються за допомогою аудіо чи відео конференцій, проведення уроку в режимі реального часу. Асинхронне ж навчання є взаємодією учасників навчального процесу із затримкою в часі. Для реалізації такого виду дистанційного навчання використовується електронна пошта, різні платформи типу Google Classroom та інше. Таке поєднання асинхронного та синхронного режимів в умовах, наприклад, воєнного часу, в різному відсотковому співвідношенні, дозволяє забезпечувати ефективне навчання здобувачів освіти багатьом предметам, в тому числі й англійській мові.

При дистанційному викладанні англійської мови в останні роки викладачами в вищих навчальних закладах та вчителями в школах успішно використовуються різні новітні інформаційні технології (Google Meet, ZOOM, Microsoft Teams, Skype та ін.), які сприяють повноцінному формуванню навичок всіх видів мовленнєвої діяльності здобувачів знань: говоріння, аудіювання, читання та письма. Так дистанційне навчання змушує вчителів обирати такі методи та засоби, які були б найбільш прийнятними для навчально-пізнавальної діяльності у віртуальному освітньому середовищі. Адже, як відомо, специфіка ефективного навчання англійській мові полягає в організації пізнавального процесу таким чином, щоб кожен здобувач зміг стати активним учасником в практиці всіх мовленнєвих діяльностей на формування та розвиток мовних та мовленнєвих компетенцій.

У зв'язку з зазначеним вище, сьогодні одним з найважливіших, найефективніших та актуальних принципів навчання стає наочність. Аналіз наукових робіт та практик викладачів свідчить про те, що принцип наочності широко використовується при формуванні навичок письма, аудіювання, говоріння і у навчанні лексики та граматики англійської мови в умовах дистанційного навчання.

Так, у сучасних реаліях шляхи реалізації принципу наочності розширилися і ускладнилися. Сьогодні і викладачі вищих навчальних закладів, і вчителі шкіл мають можливість використовувати найрізноманітніші засоби від карток і певних жестів до найсучасніших комп'ютерних програм. Але наявність наочних матеріалів ще не означає, що реалізується принцип наочності. Основна проблема реалізації принципу наочності тут постає в тому, що формально він використовується, а на практиці виявляється неефективним. Наочність має бути функціональною, тобто вона повинна працювати тут і зараз, бути опорою для учнів, полегшувати шлях до знань, а не ускладнювати навчальний процес.

Звичайно, ніщо не може бути таким корисним при вивченні мови як жива взаємодія між здобувачем та викладачем або вчителем на аудиторних практичних заняттях, але і в умовах пандемії, і воєнного стану, змішана форма дистанційного навчання (синхронного та асинхронного режимів) може забезпечувати успішну навчально-пізнавальну діяльність саме з урахуванням дотримання принципу наочності.

Використання технічних засобів в умовах дистанційного навчання дозволяє відтворити природне іншомовне середовище, яке так необхідно здобувачам знань під час вивчення англійської мови.

Так, як відомо, одним з засобів наочності є відео, які можна знімати кількома способами: як закадровий голос на слайдах презентації, з ведучим-викладачем, що розмовляє з камерою, або навіть як анімаційне відео з картинками, графіками, схемами, наприклад, для ефективного вводу нової граматичної теми. Деякі здобувачі знань, як доведено, вчать краще, читаючи, а інші – дивлячись і слухаючи. Створення навчальних відео для кожного заняття або певної теми – це чудовий спосіб задовільнити і аудіалів, і візуалів. Картинка є статичним відображенням, в той час як відео – це цілий ряд картинок, які виступають джерелом сприймання. При такому демонструванні зорове сприймання, поєднуючись із слуховим, сприяє правильному засвоєнню нової лексики або граматичної теми й міцному закріпленню їх у свідомості здобувачів знань, формуванню відповідних умінь та навичок. Швидке оволодіння матеріалом залежить і від того, чи вдало викладач поєднає різні види наочності.

Іншим з не менш ефективних засобів наочності є фотографії, які в ролі візуального контексту, наприклад, сприяють навчанню лексики або граматики англійської мови на етапі presentation, їхньому відпрацюванню на етапі production, забезпечують візуальну опору для розвитку думок і формуванню комунікативних навичок. В процесі роботи з фотографіями здобувачі знань можуть згадувати лексичні одиниці, описувати те, що відбувається на фото,

будувати речення, спираючись на ситуацію, або навіть уявити себе персонажем з фотокартки та розіграти діалог з партнером.

Застосування зазначених засобів наочності впливає також на стійкість уваги, зосередженість й пізнавальний інтерес тих, хто навчається, особливо, коли вони не просто спостерігають за відео, картинками чи схемами, а також можуть використовувати певну платформу разом з викладачем.

Для організації ефективного навчально-пізнавального та творчого процесу можна використовувати онлайн дошки. Однією з найвідоміших є онлайн дошка Migo, яка дозволяє проводити на практичному занятті в синхронному режимі мозковий штурм, обмінюватись ідеями, використовуючи візуальний інтерфейс та інше. Викладачеві також доступні такі засоби, як Mind Map, story map, Kanban- дошка, графік часу, діаграма причинно-наслідкових зв'язків (fishbone diagram), які допомагають формувати та розвивати всі іншомовні компетенції в процесі навчання.

Отже, використання засобів наочності при навчанні англійській мові є важливою та ефективною передумовою для оволодіння здобувачами знань іноземною мовою та може реалізуватись за допомогою різноманітних технологічних інструментів, що перетворюють дистанційний навчальний процес на цікаву та, головне, ефективну для навчання взаємодію з викладачем, іншими здобувачами та новітніми технологіями.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ТЕОРЕТИЧНИЙ КУРС ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ» В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Наталія Єфремова

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
Україна

Наталія Одарчук

Волинський національний університет імені Лесі Українки,
Україна

Зміст навчальної дисципліни «Теоретичний курс другої іноземної мови» охоплює основні концепції і теорії дослідження англійської мови, специфіку фахової термінології, методи дослідження явищ сучасної англійської мови, аналіз сучасних поглядів на дискусійні мовознавчі проблеми (проблема значення слова, омонімія і полісемія, категорії числа та відмінка, проблема роду, різні погляди щодо дієслівних категорій, комунікативні і структурні типи речення, стилістичні засоби сучасної англійської мови тощо).

Предметом навчальної дисципліни «Теоретичний курс другої іноземної мови» є фундаментальні поняття й категорії, що лежать в основі цілісного уявлення про лексико-граматичну будову та стилістичні особливості сучасної англійської мови.

Мета навчальної дисципліни – дати студентам-філологам знання теорії англійської мови і необхідний мінімум англомовної фахової термінології з

основних галузей мовознавства для подальшого проведення наукових досліджень. Основними завданнями навчальної дисципліни є: ознайомлення студентів зі станом наукового знання в галузі сучасної англійської теоретичної граматики, лексикології та стилістики англійської мови; формування у студентів вмінь і навичок критичного мислення; розвиток умінь аналізувати емпіричний матеріал, застосовуючи різні методи дослідження, робити самостійні узагальнення й висновки; підготовка студентів до самостійної навчальної та науково-дослідницької роботи.

Перед початком вивчення навчальної дисципліни «Теоретичний курс другої іноземної мови» студенти повинні продемонструвати достатній рівень володіння англійською мовою (B2) й сформовані уміння та навички використання матеріалу з теоретичних і практичних курсів циклу загальної та професійної підготовки.

Вивчення навчальної дисципліни «Теоретичний курс другої іноземної мови» сприяє формуванню загальних та фахових компетентностей. У підсумку, набуті знання та уміння дозволять майбутнім фахівцям розуміти основні проблеми англійської філології та підходи до їхнього розв'язання із застосуванням доцільних методів та інноваційних підходів; аналізувати мовні одиниці, визначати їхню взаємодію та характеризувати мовні явища і процеси, що їх зумовлюють; знати й розуміти основні поняття, теорії та концепції обраної філологічної спеціалізації, уміти застосовувати їх у професійній діяльності; збирати, аналізувати, систематизувати й інтерпретувати факти мови та мовлення й використовувати їх для розв'язання складних задач і проблем у спеціалізованих сферах професійної діяльності та навчання.

Навчальна дисципліна «Теоретичний курс другої іноземної мови» передбачає опрацювання таких змістових модулів:

Змістовий модуль 1. Linguistics as a Science (Гороть & Єфремова, 2015, сс. 8–31; Домброван, (2009); Poluzhyn, 2004);

Змістовий модуль 2. Theoretical Grammar (Харитонов, 2007; Alexeyeva, 2007);

Змістовий модуль 3. Lexicology as a Branch of Linguistics (Гороть & Малімон, 2017; Ніколенко, 2007; Potiatynuk, 2014).

Змістовий модуль 4. Stylistic Peculiarities of Modern English (Єфімов & Ясінецька, 2004).

Основними методами навчання у ході викладання навчальної дисципліни «Теоретичний курс другої іноземної мови» є розповідь, пояснення, бесіда, ілюстрація. Практичні методи навчання спрямовані на досягнення завершального етапу процесу пізнання. Вони сприяють формуванню зазначених вище умінь і навичок та логічному завершенню пізнавального процесу щодо конкретної теми, розділу.

Навчальні досягнення бакалавра із дисципліни «Теоретичний курс другої іноземної мови» оцінюються за модульно-рейтинговою системою. Згідно з навчальним планом та пунктами силабусу студент виконує завдання, що включають опрацювання інформаційних джерел і підготовку до практичних

занять (виконання індивідуальних завдань, написання тестів, підготовку презентацій). Підсумковий контроль відбувається у формі заліку і складається з підсумкового тесту, який є відображенням теоретичного та практичного матеріалу, засвоєного під час опрацювання курсу (Павлюк, Рогач, & Єфремова, 2019).

Отже, «Теоретичний курс другої іноземної мови» як навчальна дисципліна циклу загальної підготовки бакалаврів-філологів покликана допомогти студентам навчитись аналізувати мовні явища, критично осмислювати здобуті знання, робити узагальнення та формувати обґрунтовані судження.

Список використаних джерел

- Гороть, Є.І., Єфремова, Н.В., Малімон, Л.К., & Павлюк, А.Б. (2015). *Загальний теоретичний курс другої іноземної мови (англійської)*. Луцьк: Вежа-Друк.
- Гороть, Є.І., & Малімон, Л.К. (2017). *Fundamentals of Modern English Lexicology*. Луцьк: Вежа-Друк.
- Домброван, Т.І. (2009). *Загальнотеоретичний курс англійської мови як другої іноземної : Курс лекцій*. Вінниця: Нова Книга.
- Єфімов, Л.П., & Ясінецька, О.А. (2004). *Стилістика англійської мови і дискурсивний аналіз*. Вінниця: Нова книга.
- Ніколенко А.Г. (2007). *Лексикологія англійської мови – теорія і практика*. Вінниця: Нова книга.
- Павлюк, А.Б., Рогач, О.О., & Єфремова, Н.В. (2019). *Seminars in second foreign language theoretical course*. Луцьк: Вежа-Друк.
- Харитонов, І.А. (2007). *Теоретична граматики сучасної англійської мови*. Тернопіль: Навчальна книга.
- Alexeyeva, I. (2007). *Theoretical Grammar Course of Modern English*. Вінниця: Нова Книга.
- Poluzhyn, M.M. (2004). *Lecture Notes on Historiography of Linguistics*. Вінниця: ПП Видавництво «Фоліант».
- Potiatynuk, U. (2014). *All About words: An introduction to Modern English Lexicology 1*. Львів: ПАІС.

TEACHING IN CHALLENGING CIRCUMSTANCES

Raisa Istomina

H.S.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Ukraine

While teaching a foreign language teachers mostly focus on such greatly important components as language areas and four main skills and use different approaches and techniques to develop them and then to improve. Such focus can be explained by necessity to formulate the thoughts clearly as accuracy and fluency are essential for effective communication. To this list of main components cross-cultural component was added to the Curriculum for English Language Development in Universities and Institutes Draft 2 (Nikolaeva, 2001, p. 35). The aim of its implementing into the teaching-learning process is to be able “to fulfill the role of

cultural intermediary between one's own culture and the foreign culture and to deal effectively with intercultural misunderstanding and conflict situations". The more people from different countries communicate the more such "unpleasant" situations they can face. Teaching and learning a foreign language through its cultural aspects reduces challenging situations. Everyone can find themselves in the situation which does not depend on them a lot or at all. (Johns, Heise, & Hunter, 2020) Then the questions are: How to cope with it? What should a person do? Should we all demonstrate our empathy to those in trouble? How well should we ourselves be emotionally literate? How to teach Social-Emotional Learning?

Teachers of all levels realize how stressful such situations can be as they work with students and learners who translate the emotional climate in their families. And every teacher knows, the process of learning is influenced by many factors and especially in challenging circumstances. It can be change of a school or university, not a safety zone, meeting new people, and the crucial one: full-scale war aggression. At this very time Ukraine have been experiencing war actions of Russian invasion. Schoolchildren of different age groups and university students face the air alerts and bombing their native places and a lot of them had to move to safer regions of the country or even abroad. They all need special help how to cope with negative emotions. But it is rather difficult to do that on spot. Social-emotional skills or competencies should be taught starting from early age. And this vitally important component should be added to curricula for schools and universities to teach students to be able to support self-regulation which can help them succeed in their studies. Educational research demonstrates that students who have participated in social-emotional learning have higher student achievement outcomes, better attitudes, better behavior, and improve upon their social-emotional skills. And what are SEL skills? There are some of "SEL skills, such as identifying emotions, goal setting, self-management, problem solving, conflict resolution, refusal skills, and decision making." (Durlak, Weissberg, Taylor, & Schellinger). Language areas, four main skills, cross-cultural component, and social-emotional learning - this can or should be an algorithm of modern approach to teaching.

Then how to self regulate emotions? And what is self-regulation? "Simply defined, it is the ability to control one's body and self, to manage one's emotions, and to maintain one's focus and attention" (Germeroth, & Day-Hess). How to teach effectively, keeping in mind engaging students in active work in challenging circumstances. How to cope with all that stuff and stay calm and resilient to demonstrate self-assurance, not to be in panic, not to translate our own panic to the students (Gueldner, Feuerborn, & Merrell). If it is possible to stay calm and not to react on all above-mentioned things?!

First of all, a teacher should be empathic. Emotion researchers "generally define empathy as the ability to sense other people's emotions, coupled with the ability to imagine what someone else might be thinking or feeling." (Greater Good Magazine, 2022) And Collins Cobuild Dictionary defines empathy as "empathy is the ability to share another person's feelings and emotions as if they were your own" (Collins Cobuild Dictionary, 1988, 252). It seems to us that a person who feels empathy

should help others. But empathy is simply an understanding of another person's state and their emotions. Empathy is not equal to action. Empathic support is more about the fact that "I understand you, your emotions and I'm here with you now." This is where empathy can end. If we look at the problem of empathy more deeply, we will understand that it has an enormous importance for the development of the future humanistic personality. If a child in school feels the empathy of the teacher / mentor, then such a learner will be more motivated and productive as they feel that they are understood and supported and this is very important in the teacher-learner relationship. Well-developed empathy is a key factor of academic success, that's why empathy is considered to be the professionally significant quality of a teacher. To be empathic to others teachers themselves should be aware how to control their own emotions, to stay calm, simply to be emotionally literate.

And what is emotional literacy? It is an ability to understand, express, and manage one's emotions. The concept that seems easy, but in fact proves to be one of many hardships we experience as people. Emotional literacy can be seen as something unbreakably connected to self-consciousness, as a skill that has to be gained and trained, a skill that leads to self-awareness, good social relationships and a stable happy life. Then the following question arises: How can everyone's emotional literacy help to organize teaching and learning in the situation of full-scale war aggression to let the process go smoothly? (Steiner, 1997)

These are activities that can help to avoid thinking about traumatic moments for at least a short period of time. Everyday practicing similar activities will change any situation for better.

- "Start a day with a check-in." Ask one question which can make a personal connection. For example: Speak about one thing you would like your groupmates learn about."

- "Build their Social-Emotional Vocabulary". Focus is on positive thinking and use of phrases with positive meaning. For example: "In our classroom we say: "How can we learn from one another?" instead of "He/She is smarter than me."

- "Learning takes time" instead of "This is too hard." (Mulvahill, 2021)

- "Teach Students to Monitor Their Own Progress." The idea of this activity is to "make personal goal-setting (academic, emotional, social, etc.) a regular activity with your students. Help them develop the habit of revisiting and adjusting their goals often to monitor progress. Am I meeting my goals? What do I need to work on next? How do I want to grow?" (Mulvahill, 2021).

- "Help students manage feelings and emotions." Every lesson can include the elements of "creating a caring classroom environment." One way to start is to teach students to recognize feelings and emotions and learn to manage their moods." (Mulvahill, 2021)

So, there is only one thing to recommend: Do NOT ignore emotions teaching in challenging circumstances!

References

Collins Cobuild Essential English Dictionary. (1988). Collins London and Glasgow: Collins COBUILD.

- Durlak, J.A, Weissberg, R.P, Taylor, R.D., & Schellinger, K.P. An Update on Social and Emotional Learning Outcomes Research. *Phi Delta Kappan. Professional journal for educators*. Retrieved from https://dpi.wi.gov/sites/default/files/imce/sspw/pdf/Mahoney-Durlak-Weissberg_PDK.pdf
- Germeroth, C., & Day-Hess, C. (2013). *Self-Regulated Learning for Academic Success: How do I help students manage their thoughts, behaviors, and emotions?* Alexandria, VA USA: ASCD. Retrieved from <https://www.amazon.com/Self-Regulated-Learning-Academic-Success-behaviors-ebook/dp/B00HNXTD2S>
- Greater Good Magazine: Science-based Insights for a Meaningful Life. (2022). [Official site of Berkeley University of California]. Retrieved from <https://greatergood.berkeley.edu/topic/empathy/definition>.
- Gueldner, B., Feuerborn, L. & Merrell, K. *Social and Emotional Learning in the Classroom*. Guilford Press. Retrieved from <https://www.guilford.com/books/Social-and-Emotional-Learning-in-the-Classroom/Gueldner-Feuerborn-Merrell/9781462544011>
- Johns, B., Heise, D., Hunter, A. (2020). *Working with Students Who Have Anxiety. Creative Connections and Practical Strategies*. Routledge. Retrieved from <https://www.routledge.com/Working-with-Students-Who-Have-Anxiety-Creative-Connections-and-Practical/Johns-Heise-Hunter/p/book/9780367138684>
- Mulvahill, E. (2021). 26 Simple Ways to Integrate Social-Emotional Learning Throughout the Day. *We are teachers*. Retrieved from <https://www.weareteachers.com/21-simple-ways-to-integrate-social-emotional-learning-throughout-the-day/>
- Nikolaeva, S., Solovey, M. (2001). *Curriculum for English Language Development in Universities and Institutes Draft 2*. Київ: Ленвіт.
- Steiner, C. (1997). *Achieving Emotional Literacy*. London: Bloomsbury Publishing.

ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Тетяна Калініченко

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

Підхід до навчання – це є базисна категорія методики, яка визначає стратегію навчання мові і вибір методу навчання, що реалізує таку стратегію; являє собою точку зору на сутність предмета, якому треба навчати (McGraw & Yoshimoto, 2009). Підхід до навчання є загальною методологічною основою дослідження в конкретній галузі знань. Методи навчання реалізують той чи інший підхід, будучи, таким чином, тактичною моделлю процесу навчання. Згідно думці авторів у методиці викладання іноземних мов не існує єдиної класифікації підходів до навчання. Ми вважаємо, що в нашій роботі доречно зосередити увагу на порівняльній характеристиці підходів до навчання

іноземних мов. Також, в дослідженні ми порівнюємо відмінності, які можна простежити в одному і тому ж підході, але коли він застосовується у різних методиках викладання іноземних мов.

Існує чотири загальних підходи до навчання іноземних мов, що визначаються з позиції психології оволодіння мовою: 1) біхевіористський підхід (оволодіння мовою шляхом утворення мовних автоматизмів у відповідь на запропоновані стимули); 2) індуктивно-свідомий підхід (оволодіння мовою шляхом спостереження за мовними зразками; в процесі такого спостереження засвоюються мовні правила і способи їх вживання в мові); 3) пізнавальний (когнітивний) підхід (свідоме оволодіння мовою в послідовності від знань у вигляді правил та інструкцій до мовних навичок та вмінь на основі засвоєних знань); 4) інтегрований підхід (передбачається органічне з'єднання свідомих і підсвідомих компонентів у процесі навчання, що сприяє паралельному оволодінню знаннями і мовними навичками й уміннями) (Ciq & Grusa, 2017). На нашу думку, чотири підходи є основними та привалюють як у вітчизняних так і в зарубіжних методиках викладання іноземних мов.

Виділяють також класифікацію підходів до навчання з позиції об'єкта навчання: спрямованість навчання на оволодіння мовою (мовний підхід), мовленням (мовленнєвий підхід), мовленнєвою діяльністю (мовленнєводіяльнісний або комунікативно-діяльнісний підхід) (Rosen, 2010). Останній підхід, для якого характерний акцент у навчанні на мовленнєву діяльність і оволодіння мовою як засобом спілкування, вважається оптимальним і розглядається в якості теоретичної бази побудови сучасної системи навчання нерідній мові. Ми вважаємо, що усна та писемна мовленнєва діяльність є найголовнішою компетенцією при засвоєнні іноземних мов. Саме вона є об'єктом вивчення у нашій роботі.

Розглянемо діяльнісний підхід навчанню мовленню. Людина це є тварина, що відрізняється від інших тварин тільки типом поведінки, яку він проявляє; мовлення – це дія, тобто поведінка; мова – навички, які при закритих губах – думання. Те, що психологи називають думкою, не що інше, як думання про себе.

В одних випадках мовлення – це певна діяльність людини як самий процес спілкування, що здійснюється засобами мови. В інших випадках мовленням називають те, що є кінцевим результатом цього процесу.

Одну з теорій навчання іноземним мовам можна назвати аудіо-лінгвальною теорією навичок, а іншу когнітивною теорією свідомого оволодіння кодом. Аудіолінгвальна теорія навичок, що є більш-менш «офіційною» теорією руху за реформу навчання іноземних мов у Сполучених Штатах, включає наступні принципіві положення: а) оскільки мовлення первинне, а письмо вторинне, набуття навичок має відбуватися насамперед як навчання реакціям розрізнення в аудіюванні і мовленнєвим реакціям; б) навички повинні бути в максимальній мірі автоматизовані настільки, щоб вони здійснювалися без участі свідомості; в) автоматизація навичок відбувається головним чином за допомогою тренування, шляхом повторення (McGraw &

Yoshimoto, 2009).

Роботи Е. Торндайка, асоціативні по суті і біхевіористичні за методом і підходом, мали значний вплив на методіку викладання іноземних мов особливо в США, і багато в чому визначили зрушення акценту з одного об'єкта навчання мови як системи на мовленнєву дію, мовленнєву практику (Rosen, 2010).

Можливо запропонувати шлях визначення нового об'єкта навчання – мовленнєвої іншомовної діяльності. Цей шлях намічає новий «діяльнісний підхід» до навчання іноземних мов та лежить на основі методологічного принципу єдності свідомості та діяльності. Цей підхід більш повно відображає складність і специфіку процесу навчання іноземної мови і в той же час дозволяє відкрити невідомі раніше сторони мовленнєвої діяльності.

Нова задача навчання діяльності говоріння, слухання, читання, письма іноземною мовою (замість навчання системі іноземної мови за допомогою говоріння, слухання і т. д.) викликає необхідність попереднього психологічного аналізу самої мовленнєвої діяльності та особливостей її реалізації засобами іноземної мови. При цьому насамперед необхідно чітко співвіднести поняття «мова» – «мовлення» – «мовленнєва діяльність». Одна з найважливіших задач навчання іноземної мови передбачає формування в учнів мотиваційно-потребносного плану діяльності, тобто, необхідно організувати навчання говорінню іноземній мові так, щоб учень відчував при цьому задоволення комунікативної та пізнавальної потреби. Ми повністю підтримаємо таку точку зору та вважаємо, що навчання говорінню на іноземній мові неможливо без чіткої організації процесу навчання.

Де Соссюр, розвиваючи думку про неоднорідність «мови» в широкому сенсі слова, говорив про мову (*langage*) в цьому сенсі як про мовленнєву, глобальну діяльність колективу, що говорить і окремого індивіда і про мову (*langue*) як знакову систему. *Langage* – мовленнєва діяльність (для окремого індивіда) означає те спільне, що включає в себе й інші явища – мовленнєву здатність і мову як систему (соціальну, конвенціональну норму). Обидва ці прояви мовленнєвої діяльності реалізуються в мовленні (*parole*) (Cuq & Gruca, 2017).

Список використаних джерел

- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, (4e éd. Actualisée).
- McGraw, I., & Yoshimoto, S. (2009, October). Speech-enabled card games for incidental vocabulary acquisition in a foreign language. *Speech Communication*, 51(10), 1006–1023.
- Rosen, É., (2010). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: CLE international.

ВИКОНАННЯ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІМИ ІНЖЕНЕРАМИ-ПРОГРАМІСТАМИ

Вікторія Колісник

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького,
Україна

Загальна орієнтація на європейські норми професіоналізму й складнощі розподілу навчальних годин на непрофільні дисципліни в закладах вищої освіти стали важливими передумовами запровадження особистісно орієнтованого підходу до навчання іноземної мови за професійним спрямуванням майбутніх інженерів-програмістів.

Упродовж формувального експерименту ми перевірили стан іншомовної готовності студентів. Поєднанням їхніх лексичних і граматичних знань і вмінь стали творчі завдання, котрі полягали в написанні важливих положень професійного характеру стосовно вивченого матеріалу. Таке завдання передбачає не лише використання професійної лексики, засвоєної впродовж навчання, а й застосування теоретичних знань і власного досвіду роботи з комп'ютером. Результати роботи експериментальної (ЕГ) та контрольної групи (КГ) у формі відсотків та абсолютного числа (АЧ) подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Уміння майбутніх інженерів-програмістів
виконувати творчі завдання

Тема завдання	Репродуктивно				Творчо			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ	%	АЧ
1. Інтернет-послуга	48,1	104	12,8	27	27,8	60	0	0
2. Інтернет-адреса	57,8	125	18	38	43	93	16,1	34

У межах цієї проблеми ми пропонували творчі завдання, покликані виявити вміння студентів виражати свої думки на фахову тему: описати інтернет-послуги (творче завдання № 1) і пояснити запропоновану інтернет-адресу (творче завдання № 2).

Як свідчать результати аналізу, правильні відповіді склали 48,1 % у ЕГ і 12,8 % у КГ. Частина опитаних належно розтлумачила зміст інтернет-адреси, детально пояснюючи значення кожної складової. Інші зробили все схематично, часто не дописуючи слова чи подаючи скорочення. Звідси великий відсоток неповних відповідей у виконанні першого творчого завдання.

Як бачимо, друге завдання серед представників експериментальної групи правильно виконали 57,8 % опитаних, у контрольній групі – 18 %.

Зважаючи на результати, викладачам доречно більше уваги приділяти письмовим завданням, тренувати правопис термінів. Близько третини студентів у ЕГ скористалися творчим підходом до пояснення інтернет-адреси: 27,8 % – ЕГ і 0 % у КГ (перше завдання) та 43 % у ЕГ і 16,1 % у КГ (друге завдання).

Окремі респонденти свідомо не виконували творчі завдання. Типовими причинами відмови були: небажання писати з помилками через незнання правопису окремих слів; брак словникового запасу з англійської мови;

невпевненість у відповіді; нестача професійних знань; ситуативні причини.

У цілому основними факторами невисокого рівня виконання творчих завдань назвемо «відсутність дисципліни «Загальна англійська мова» (General English) у навчальному плані майбутніх інженерів-програмістів, у процесі вивчення якої повторюють або корегують шкільний курс; недостатнє закріплення вивченої лексики щодо способів виразити власне ставлення до певного явища; брак досвіду написання творів іноземною мовою» (Колісник, 2016, с. 136).

Очевидно, що основне завдання викладача – розпізнати в кожному студентові «талановиту особистість, пробудити в ньому радість і спрагу новизни й творчості, розвивати його здібності, вміння мислити нестандартно, сміливо, наполегливо, утвердити в ньому думку про те, що потрібно максимально використати дароване природою, багато навчатись, працювати для його розквіту й утілення в життя» (Уфімцева, 2015, с. 29).

Тому варто навчати студентів використовувати творчість у виконанні будь-яких завдань. Та особливо це стосується особистісно орієнтованого навчання, котре має здійснюватися «на основі творчих методів і бути зорієнтоване на колективну та індивідуальну діяльність у групах із метою формування комунікативних навичок» (Наволокова, 2013, с. 16).

Загалом, очевидний зв'язок між творчістю й активністю, оскільки «творчий потенціал особи перебуває під активним впливом свідомих спонукань, духовно-моральних чинників, ціннісно-сміслових орієнтацій» (Яренчук, 2012, с. 81). Тому, прищеплюючи студентам творчість, ми заохочуємо розвиток їхніх пізнавальних здібностей, надаємо їм упевненості, підвищуємо їхню самооцінку, відкриваємо нові перспективи розвитку особистості.

То ж варто вчасно і вміло направляти і спонукати молодь до творчих проявів діяльності й доцільного застосування активності в освітньому процесі.

Список використаних джерел

- Колісник, В. (2016). Формування психолого-педагогічної готовності майбутніх інженерів-програмістів у процесі здійснення різнорівневого підходу в навчанні іноземної мови. *Педагогічний альманах, Вип. 30*, 133–138.
- Наволокова, Н. (2013). Характеристика педагогічних технологій у схемах. *Педагогічна майстерня, № 11*, 15–18.
- Уфімцева, С. (2015). Вірте в талант і творчі сили кожного вихованця!... *Педагогічний вісник, № 4*, 29–30.
- Яренчук, Л. (2012). Деякі аспекти проблеми педагогічного діагностування мотиваційно-ціннісного компонента творчого потенціалу майбутніх учителів технологій. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки, № 15 (228)*, 80–85.

МЕТОДИ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ МОВИ: ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ

Ірина Кучеренко

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
Україна

Результативність мовної освіти багато в чому залежить від правильно обраних і досконало застосованих методів навчання. Методи навчання пронизують всю педагогічну діяльність учителя: від прогнозування майбутньої навчальної діяльності, проєктування і до реалізації у процесі суб'єкт-суб'єктної міжособистісної взаємодії навчання й учіння, а також рефлексії з метою порівняння очікуваного результату з одержаним.

Термін «метод навчання» трактується вченими по-різному, як-от: методи навчання – це «упорядковані способи організованої діяльності вчителя й учнів, спрямовані на досягнення цілей освіти» (Біляєв, 2005, с. 74); «способи, прийоми, методика дослідження мовних явищ. За допомогою цієї категорії реалізуються всі функції навчання: освітня, виховна, розвивальна, спонукальна, контрольна-корекційна та ін.» (Пентиліук, 2003, с. 81); «спосіб досягнення мети, спосіб пізнання, упорядкована діяльність. ... упорядковані способи організованої діяльності вчителя й учнів, спрямовані на досягнення цілей освіти; комплекс навчальних засобів і прийомів, що сприяють виконанню певного завдання чи розв'язанню певної проблеми» (Захлюпана, Кочан, 2002, с. 156); «інтеракція суб'єктів навчання, спрямована на реалізацію запланованих поурочних цілей, структурними елементами яких є прийоми навчання» (Хом'як, 2014, с. 10). З урахуванням означених потрактувань, під поняттям «метод навчання» розуміємо спосіб організації міжособистісної взаємодії суб'єктів навчально-пізнавального дискурсу, цілеспрямованих на досягнення спільної дидактичної мети і запланованого кінцевого результату.

За напрямом організації процесу навчання на уроці української мови методи навчання поділяємо на методи мотивації, цілевизначення, засвоєння знань, формування вмінь і навичок, рефлексії, контролю. Методи мотивації, цілевизначення, засвоєння знань, рефлексії є спільними для всіх типів уроків рідної мови, а методи формування вмінь – специфічними, адже зумовлені дидактичною метою уроку і відповідним типом уроку (аспектні уроки й уроки розвитку комунікативних умінь), тому ранжуємо їх на теоретичні та практичні методи формування мовленнєвої, мовної, комунікативної компетентностей.

Методи мотивації – це вихідні, ініціативні, активні способи міжособистісної взаємодії вчителя й учня на уроці, які забезпечують продуктивність і результативність навчального процесу, спонукають усіх учасників навчально-виховного процесу до активної співдіяльності задля досягнення наперед визначеного кінцевого результату. Мотивація має бути не тільки на початку уроку, а пронизувати всю структуру і процесуальну реалізацію, застосовуватися як на початковому етапі, так і упродовж всього навчального заняття, під час постановки навчальної проблемно-дослідної ситуації, або перед виконанням певного завдання, але найважливішою є стійка початкова мотивація уроку. Найважливішими є такі внутрішні мотиви:

- пізнавальний, пов'язаний з інтересом до нового, невідомого;
- саморозвитку, зумовлений бажанням знати і вміти якомога більше;
- досягнення, спричинює бажання одержати якісно високі результати власної діяльності;
- професійно-життєвого самовизначення, дія якого пов'язана з прагненням досягти вершини у майбутній професії;
- комунікативний, покликаний виробити бажання спілкуватися;
- емоційний, що викликає радість, подив, здивування та ін.

Методи мотивації реалізуються конкретизуються різними прийомами: обговорення епіграфа, розкриття ребуса; прогнозування мовних явищ, мовленнєво-комунікативних дій; уявлення комунікативних процесів; лінгвістична казка; ігрова діяльність; «навмисна помилка»; «лінія горизонту» (підведення до уявної межі майбутньої самостійної діяльності); комунікативна ситуація; приклад з життя або художньої літератури, краєзнавча інформація тощо. Зазначимо, що методи мотивації важливо застосовувати в умовах очного, дистанційного і змішаного навчання.

Наведемо приклади шляхів реалізації методів навчання.

Мотиваційний епіграф.

Один мудрець сказав: «Живи, добро звершай! Та нагороди за це не вимагай!».

Як ви думаєте, що таке добро?

Інший мудрець говорив: «Світ не без добрих людей».

І це дійсно так. На уроці ми дізнаємося, що означає бути добрим і як стати такою людиною? Подивіться на дошку, де записані вислови мудреців. Упродовж уроку ми познайомимося з мовними ознаками та особливостями односкладних простих речень.

Мотиваційне дослідження.

Об'єднання «Зелена планета» і лабораторія «Веселкова мова» запрошують учнів (теоретиків, практиків, експериментаторів) до плідної праці. Вам доручають важливу справу – показати себе знавцем рідної мови і дбайливим охоронцем природних багатств української землі. Для цього нам потрібно зробити чимало досліджень із теми «Складносурядне речення» і створити карту «Розділові знаки у ССР», у яку записати можливі схеми розстановки розділових знаків у ССР і «Природна Україна», в яку записати назви рослин, птахів, дерев, кущів, назви яких сьогодні прозвучать.

КАРТА ДОСЛІДЖЕНЬ

Складносурядне речення	Природа України
[], і 0.	Калина

Сконструйовані приклади методів мотивації є орієнтирами для проектувальної й організаційної діяльності вчителя-словесника, а її впровадження у практику навчання української мови будуть забезпечувати процес досягнення мети і цілей уроку.

Список використаних джерел

- Біляєв, О. (2005). *Лінгводидактика української мови*. Київ: Генеза.
- Захлюпана, Н., & Кочан, І. (2002). *Словник-довідник з методики викладання української мови*. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І.Франка.
- Пентиліук, М. (2003). *Словник-довідник з української лінгводидактики*. Київ: Ленвіт.
- Хом'як, І. (2014). Внутрішня організація уроків мови. *Українська мова і література в школі*, 2, 8–13.

«ПЕДАГОГІКА ПОМИЛОК» У НАВЧАННІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ ЯК ПЕРШОЇ АБО ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ

Сніжана Лембік

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

Неможливість навчання без помилок є очевидною. Будь-яке навчання є потенційним джерелом помилок. Численні фахівці у різних галузях науки доводять, що помилки відіграють позитивну роль у процесі пізнання. Так, французький філософ Гастон Башляр стверджував, що усі надбання людини є результатом послідовності спроб, серед яких лише окремі є вдалими (Cicq & Grusa, 2002, p. 349). Подібне позитивне сприйняття помилки дозволяє вчителю, зокрема вчителю іноземної мови, використовувати помилки для досягнення мети своєї роботи.

Дослідження з дидактики іноземних мов показують, що питання роботи з помилками давно займають важливе місце у роботах, присвячених процесу засвоєння мов. Вагомий внесок у розробку та запровадження аналізу помилок у навчанні першої або другої іноземної мови зробив у середині ХХ сторіччя англійський вчений Стівен Піт Кордер. Він вважав помилки важливими як для вчителя, оскільки вони надають можливість побачити, що ще має вивчити учень, так і для самого учня, який таким чином перевіряє свої припущення щодо функціонування мови, яку він вивчає (Corder, 1980, p. 13).

Перші міркування щодо статусу та ролі помилки у вивченні французької мови зустрічаються ще у кінці ХІІІ ст. У дослідженнях англійського гуманіста Джона Пальсгрева, результатом яких стала публікація у Лондоні у 1530 р. першої французької граматики для іноземців (англійців), та Клода Може, автора найпопулярнішого підручника французької мови як іноземної у ХVІІ-ХVІІІ ст., також значне місце приділяється помилкам та порівнянню мовних мікросистем. Базуючись на роботах швейцарського лінгвіста Анрі Фрея (якого, до речі, вважають попередником «педагогіки помилок») початку ХХ ст., французький вчений, викладач французької та англійської мови, Ремі Порк'є розвинув аналіз помилок за принципами регуляризації граматичних мікросистем і аналогій (Demirtaş & Gümüş, 2009, p. 126).

У лінгвістиці помилкою називається використання слова, мовленнєвого акту або граматичних елементів таким чином, що воно здається недосконалим

та демонструє незавершене вивчення мови (Richards & Schmidt, 2002, p. 184). У методиці навчання іноземних мов помилка вважається результатом незнання певного правила функціонування мови (Marquilló Larruy, 2003, p. 120).

У французькій мові, як і в інших європейських мовах, існує декілька термінів для позначення помилки, найбільш поширеними з них є слова *faute* та *erreur*. Багато фахівців як у галузі лінгвістики, так і в галузі методики навчання довго використовували (й іноді продовжують використовувати) ці терміни як синоніми, хоча за своїм походженням і значенням вони мають досить чіткі відмінності. Слово *erreur* походить від латинського *error* і позначає результат розумової діяльності, що полягає в тому, що неправда сприймається як правда і навпаки (Le petit Robert, 1985, p. 684), або судження, протилежне правді (Le petit Larousse illustré, 1995, p. 390). Слово *faute* (від латинського *faillita*) позначає шокуючу, грубу помилку, зроблену через незнання (Le petit Robert, 1985, p. 684), або невиконання службових обов'язків, порушення норм моралі і т.д. (Le petit Larousse illustré, 1995, p. 420). Зрозуміло, що у дидактиці іноземних мов краще використовувати термін *erreur*, але у певних фіксованих словосполученнях залишається *faute*, наприклад *faute d'orthographe* (орфографічна помилка).

Оскільки помилки є невід'ємною частиною процесу навчання, важливо ставитися до них, як до засобу прогресування, та розробити вірний механізм їх розрізнення, класифікації та виправлення. Враховуючи все це, фахівці з методики навчання французької мови як іноземної пропонують давати учням вправи на концептуалізацію, систематизацію та повторне вживання (Tagliante, 2001, pp. 153-155). Вправи з концептуалізації базуються на комунікативному підході та вимагають розвитку розумових здібностей учня. Другий тип вправ передбачає систематизацію правил (граматичних, фонетичних і т.д.), допомагає учням визначити свої компетенції та зрозуміти, що правила є марними, якщо вони не використовуються відповідно для правильної передачі повідомлення. Останній тип включає вправи на засвоєння та закріплення, які вимагають активної практики та інтеракції. Для цього вчитель має надати та допомогти учню використати додатковий матеріал, який має відношення до мовної структури, одиниці, що вивчається (наприклад, лексику або особливості вживання у різних сферах та умовах).

При вивченні кожної конкретної теми вчитель має враховувати рівень учнів, типи помилок, що роблять учні (у дидактиці іноземних мов їх виокремлюють 5), і на який тип треба звернути увагу насамперед, а також зрозуміти причину виникнення помилки. Фахівці визнають, що розробка окремих уроків, спрямованих на виправлення помилок, є складним завданням, але, якщо у класі існує проблема, її треба вирішити, за необхідності присвятивши цьому навіть декілька уроків.

Список використаних джерел

- Corder, St. P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants ? *Langages*, 14^e année, n°57. *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, 9–15.
- Cuq, J.-P., & Gruca, Is. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et*

- seconde*. Grenoble : PUG.
- Demirtaş, L., & Gümüş, H. (2009). De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. *Synergies Turquie* n° 2, 125–138.
- Le petit Larousse illustré*. (1995). Paris : Larousse.
- Le petit Robert*. (1985). Paris : Le Robert.
- Marquilló Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris: Clé International.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). *Dictionary of language teaching and applied linguistics* (3rd Ed.). London : Longman.
- Tagliante, Chr. (2001). *La classe de langue*. Paris: Clé International. Coll. Techniques de classe.

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Анна Мартинюк

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

З початку XXI століття викладачі почали широко застосовувати інтернет, електронні підручники, електронні технології навчання у сфері освіти. Через всесвітню пандемію коронавірусу, яка значно змінила всесвітню систему надання освітніх послуг.

Але українська система освіти зіткнулася із новим викликом – війною в Україні. На деякий час українські навчальні заклади були змушені піти на вимушені короткострокові канікули. Проте, українських освітян не зламати, та українські заклади освіти продовжили проводити навчання в дистанційній формі.

Перед викладачами вищих навчальних закладів постала складна задача: відчувати своїх студентів через екран монітору, спостерігати за реакцією студентів під час викладання лекцій, слідкувати за студентами під час практичних занять, мотивувати студентів до самостійного опрацювання навчального матеріалу. Тому, постає питання формування позитивної мотивації до навчання під час воєнного стану.

На нашу думку, позитивна мотивація до навчання проявляється в усвідомлених спонуках студентів до самостійного здобування знань, професії, якісної підготовки до занять, самостійної роботи в умовах воєнного стану, прояву бажання до самостійного вдосконалення знань у дистанційній формі навчання (Рижкова, 2013).

На нашу думку, для того щоб сформувати у студентів позитивну мотивацію до навчання під час воєнного стану викладач має стати лінгвокоучем для своїх студентів. Розкриємо детальніше, хто такий лінгвокоуч.

Якщо звернутись до походження слів «*lingua*» та «*coach*», то ми з'ясуємо, що «*lingua*» в перекладі з латинського – мова, а «*coach*» в перекладі з англійської має значення «коуч; особистий консультант при навчанні; репетитор; консультант». Таким чином, поєднуючи ці два слова ми отримуємо

таке поняття, як «повний особистий консультант при навчанні», «мовний репетитор», «мовний консультант». Проте, у сучасному розумінні поняття лінгвокоуч значно ширше.

Коучинг широко застосовують у сфері бізнесу, особливо у менеджменті, під час обрання майбутньої професії. Професійний коучер допомагає у професійній діяльності для досягнення кар'єрного зросту. Фінансовий коучинг допомагає вирішити фінансові проблеми, та навчає заробляти більше. Існує також коучинг за здоровим способом життя, коучинг у навчанні. Тобто, сьогодні коучинг широко застосовується у багатьох сферах життєдіяльності людини.

Так, проблемою коучингу у освіті займається О.В. Рудницьких. На думку Рудницьких (2014) коучинг, насамперед, це освітня технологія, яка належить до інтерактивних технологій сучасної освіти.

Поберезська (2018) також наголошує на тому, що «лінгвоучінг це освітня технологія, яка проявляється у творчій взаємодії рівноправних учасників освітнього процесу, спрямована на виявлення та реалізацію потенціалу того, хто навчається, для досягнення ним високого освітньо-професійного, соціального, особистісного розвитку». З її визначенням ми погоджуємося, оскільки, на нашу думку, саме коучинг може сприяти ідеї впровадження, вдосконалення та використання компетентнісного підходу у навчанні, в сучасних умовах .

Серед українських вчених питанням саме лінгвокоучингу займаються Мельник К.В. і Коваль О.Ю. На їхню думку «лінгвокоучинг це не освітня технологія, а метод викладання іноземної мови» (Мельник & Коваль, 2018, с. 17–20). Дослідження цих авторів. для нас є особливо цікавим оскільки вони досліджували лінгвокоучинг саме на прикладі вивчення англійської мови. Ними виділено задачі при вивченні англійської мови, а саме: пов'язати особисті цілі та цілі вивчення мови; допомогти студенту побачити результат у майбутньому; замотивувати студентів для вивчення іноземної мови; проаналізувати існуючий рівень знань з англійської для того, щоб в майбутньому зафіксувати кінцевий результат та досягнення; створити доброзичливу атмосферу на занятті.

Тобто, під час воєнного стану в Україні, для викладачів вищих навчальних закладів постає надважка задача: не втратити зв'язок із своїми студентами та створити сприятливі умови для того, щоб студенти не втрачали мотивацію до навчання взагалі. Саме тому, викладачі-лінгвокоучери мають змогу сформувати у студентів не лише знання з свого предмету, але й підтримати студентів у важкий воєнний час.

Список використаних джерел

Мельник, К.В., Коваль, О.Ю. (2018, 25-26 травня). Лінгвокоучинг як ефективний метод викладання іноземної мови. *Наукові досягнення, відкриття та шляхи розвитку педагогічної науки: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції*. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 17–20.

- Поберезська, Г.Г. (2018, Лютий). Коучинг як педагогічна технологія студентоцентричного навчання у ВНЗ. *Технологія і техніка друкарства*, 4 (58), 99–107. doi:10.20535/2077-7264.4(58).2017.126891
- Рижкова, А.Ю. (2014). *Дидактичні умови інтенсифікації навчання студентів економічних спеціальностей у вищих навчальних закладах* (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Тернопільський нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка, Тернопіль.
- Рудницьких, О.В. (2014). Коучинг як інтерактивна технологія в освіті. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*, 2(8), 173–176. Відновлено з <https://pedpsy.duan.edu.ua/images>

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ВІД ВИТОКІВ ДО СУЧАСНОСТІ

Юлія Миколаєнко

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя,
Україна

Ірина Халимон

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя,
Україна

Сучасні освітяни ведуть активний пошук ефективних методів навчання, які б забезпечували оптимальне засвоєння матеріалу, активізували мисленнєву діяльність учнів, сприяли зацікавленому ставленню учнів, формували мотиваційну та комунікативну готовність до міжособистісної взаємодії, розвивали мовленнєво-комунікативні вміння учнів, почуття відповідальності за власний результат і результат роботи групи. Такого результату допомагає досягти застосування у навчанні інтерактивних технологій.

Слід відзначити, що вперше методи та форми інтерактивного навчання з'явилися у школах Стародавньої Греції і Риму. Підлітків навчали вільно обмінюватися думками, вести переговори, вступати в діалог. Таким чином вони демонстрували знання з риторики та виявляли вміння слухати співрозмовника, швидко реагувати на репліки, знаходити правильні рішення чи переконливі аргументи в будь-якій ситуації. Сократ спонукав своїх слухачів знаходити «істину» шляхом навідних запитань і відповідей. Платон радив навчати і розвивати дітей 6-річного віку за допомогою ігор, бесід, казок, пісень тощо. Я. А. Коменський ввів груповий спосіб навчання, який нині має назву «навчаючи вчуся» і використовується в інтерактивних технологіях. А. Белл і Дж. Ланкастер запровадили моніторіальну систему, де учнів поділяли на групи, які мали свого наставника – монітора, який суворо стежив за місцем кожної дитини у групі. Монітор навчав лише найсильнішого учня, а той – відповідно того, хто був слабшим у групі. О. Рівін розробив методику, в основі якої була ідея «навчаючи інших, навчайтеся самі». Вона передбачала організацію навчання на уроках, як вільну роботу учнів у парах, які постійно змінювали свій склад. Під час занять учні невимушено спілкувалися між собою,

обмінюючись важливою інформацією. Такі умови допомагали учням опрацювати матеріал, який повинні були вивчити впродовж 3-4 років, за рік навчання.

На початку минулого століття інтерактивні підходи до навчання застосовувалися у вигляді бригадно-лабораторного та проєктного методів навчання, роботи в парах змішаного складу, виробничих та трудових екскурсій. А вже у 70-80-х роках ХХ ст. методи інтерактивного навчання продовжували розвивати у своїх працях вчителі-новатори Ш. Амонашвілі, В. Шаталов, Є. Ільїн, С. Лисенков, В. Сухомлинський.

Сам термін «інтерактивне навчання» відносно новий: в науковий обіг у 1975 р. його вводить німецький педагог Г. Фріц. Термін «interactive» походить від англійського слова «interact», де «inter» означає взаємний, а «act» – діяти, отже – це здатність взаємодіяти або перебувати в процесі бесіди, діалогу з будь-чим, наприклад з книгою, мистецтвом, комп'ютерними технологіями або з будь-ким, наприклад, з людиною, вчителем або однолітками (Михайліченко & Рудик, 2016, с. 410).

Під час використання інтерактивних технологій для глибокого осмислення учнями навчального матеріалу, вчитель повинен спланувати свою роботу, а також:

- підготувати учнів до виконання інтерактивних завдань;
- дібрати для заняття такі завдання, які будуть «ключем» до засвоєння теми;
- під час роботи над інтерактивними завданнями стежити за ретельністю їх виконання;
- проводити детальне обговорення за підсумками виконаних інтерактивних завдань;
- об'єктивно оцінювати учнів, враховуючи особистий внесок у результат роботи класу.

Застосування інтерактивних технологій дає змогу вчителю значно активізувати та раціоналізувати процес навчання. Реалізація інтерактивних технологій у школі передбачає три види активності:

- фізичну (говоріння, слухання, письмо тощо);
- соціальну (обмін думками, враженнями; постановка запитань, відповіді на них);
- пізнавальну (внесення доповнень в інформацію вчителя, самостійний пошук шляхів розв'язання проблеми).

Коли всі три види активності будуть взаємопов'язані й різноманітні, інтерактивне навчання буде ефективним. А отже, технологізація навчального процесу передбачає спеціальне планування навчального процесу та вибору дидактичного матеріалу, системи занять, методичних рекомендацій до їхнього проведення, що повинно знайти вияв у змісті, способах, організаційних формах і методах здійснення методичної підготовки у школі (Михайліченко & Рудик, 2016, с. 411-412).

М. Михайліченко та Я. Рудик вважають, що інтерактивна технологія навчання як система містить такі головні компоненти:

- чітко сплановані цілі навчання – зрозумілий якісний та кількісний очікуваний результат процесу у вигляді навчальних досягнень учнів, а саме передбачуваного рівня засвоєння навчального змісту;
- спеціально добраний та структурований зміст навчання;
- інтерактивні форми, методи і прийоми, за допомогою яких організовується навчання і стимулюється активна діяльність учнів;
- адекватні цілям, формам і методам засоби навчання (розумові і навчальні дії та процедури, за допомогою яких учні можуть досягти запланованих результатів, представлені у вигляді системи пізнавальних завдань);
- організаційні та психолого-педагогічні умови, що дозволяють ефективно спланувати та реалізувати інтерактивне навчання (Пошетун, 2004).

Без інтерактивності навчання може стати таким, що «відбувається в контексті догматичної правди, проведення контролю знань, отримання оцінки і перевірки підсумкової валідності знань» (Сисоєва, 2011, с. 9). Тому перевагами інтерактивних технологій є те, що ті, хто навчається, працюють з матеріалом на різних рівнях пізнання. У такий спосіб збільшується кількість учнів, які свідомо засвоюють навчальний матеріал та зростає їх інтерес в отриманні знань. Значно підвищується особистісна роль вчителя – він виступає як лідер, організатор. Але треба зазначити, що проектування і проведення заняття за інтерактивними технологіями вимагають, перш за все, компетентності викладача в цих технологіях, його вміння переглянути і перебудувати свою роботу.

Отже, вдале застосування у навчанні інтерактивних технологій викладачем допомагає оптимально засвоїти навчальний матеріал. У школярів формується мотиваційна та комунікативна готовність до міжособистісної взаємодії на основі засвоєного. Але слід пам'ятати, що необхідно розробляти та розвивати нові інтерактивні технології навчання для досягнення кращих результатів.

Список використаних джерел

- Михайліченко М. В., Рудик Я. М. (2016). *Освітні технології: навчальний посібник*. К.: ЦП «КОМПРИНТ».
- Пошетун О. (2004). *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн.* К.: Видавництво А.С.К.
- Сисоєва С.О. (2011). *Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник*. НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. К.: ВД «ЕКМО».

ВИВЧЕННЯ ЗАЙМЕННИКА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Ірина Муляр

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара,
Україна

Формування лексичного запасу в іноземних студентів підготовчого відділення, їхнє знайомство із базовими граматичними категоріями української мови відбувається після засвоєння системи голосних і приголосних звуків української мови. Ознайомлення із займенниками студенти починають з вивчення особового розряду, практично з'ясовуючи, що займенники *я, ти, він, вона, воно* співвідносять з одніною іменників, *ми, ви, вони* – з множиною іменників. Займенник *він* співвідносять з іменником чоловічого роду, *вона* – жіночого, *воно* – середнього, інші особові займенники форм роду не мають. Займенник *Ви* вживають не лише для звернення до кількох осіб, а й до одного співрозмовника як форма ввічливості (*Ви*). На цьому етапі типовим завданням є дібрати до пропонованого іменника відповідний особовий займенник, узгоджуючи його з родом та числом іменника.

Одночасно студенти практично вивчають комунікативні моделі на зразок *Хто/ що це? Вона студентка. Воно тут/там* тощо, складником яких є займенники. У питальній конструкції комунікативної теми «Знайомство» *Як вас (тебе, його, її, їх) звати? Мене звати Марина* вчать вживати займенники у формі знахідного відмінка.

Також студенти практично засвоюють особові займенники, які в реченні можуть замінювати іменники, учаться розпізнавати рід іменника, замість якого постає займенник третьої особи однини, додавати займенники до відповідних іменників для визначення роду і числа: *сусід – він, дівчина – вона, вікно – воно, студенти – вони* тощо, продовжують оволодівати навичками правильного вживання займенників в усному та писемному мовленні. Подальше ознайомлення студентів-іноземців з особовими займенниками має важливе значення для оволодіння наступним граматичним матеріалом, зокрема змінюванням дієслів за особами та числами.

Формування граматичного поняття «Займенник» спрямоване на ознайомлення зі зміною особових займенників за відмінками. Засвоюючи відмінювання, студенти повинні навчитися співвідносити форми непрямих відмінків займенників із формою називного відмінка. Зазвичай труднощі викликає розрізнення форм родового і знахідного відмінків однини займенників усіх трьох осіб. Для правильного визначення родового відмінка потрібно замінити займенник іменником жіночого роду із закінченням *-а, -я*. Але важливо також звертати увагу студентів на керувальне дієслово, від якого залежить цей займенник.

У практиці викладання української мови як іноземної узвичаєно вивчати відмінки поступово, у відповідній послідовності, зумовленій частотністю та регулярністю, комунікативною потребою застосовувати ці форми в мовленні (Муляр, 2019, с. 3). Ознайомившись із змінюванням іменників, студенти

паралельно вивчають відмінкові форми особових, присвійних та вказівних займенників. На зразках базових моделей речень із керувальним дієсловом створюють відповідь, яка доповнює дієслово потрібним за змістом іменником та співвідносним займенником у відповідному відмінку. Уживання таких моделей речень сприяє виробленню мовленнєвого автоматизму, залишає простір для творчості, дозволяючи комбінувати навчальний матеріал. Під час відмінювання особових займенників особливу увагу потрібно спрямувати на правопис приставного *n* у формах особових займенників, правильне поєднання займенників з прийменниками, стежити за наголошуванням.

Знайомлячись із комунікативною моделлю на зразок *Чий це зошит? Чия це ручка? Чиє це фото?*, студенти вчать ставити питання та відповідати на них, послуговуючись займенниками *мій, твій, наш, ваш* тощо, усвідомлюючи, що форми цих слів залежать від роду, числа та відмінка іменника, до якого вони належать. Присвійні займенники *мій, твій* тощо вчать співвідносити з присвійними прикметниками; практично засвоюють, що присвійні займенники вказують на належність предмета першій особі: *мій, наш*; другій особі: *твій, ваш*; третій особі множини – *їхній*; будь-якій особі, яка виконує дію – *свій*.

Важливо зазначити, що використання займенників *їх* і *їхній* викликає труднощі, оскільки ці займенники мають неоднакові форми та значення. *Їхній* – присвійний займенник, який вказує на належність певного предмета чи істоти кому-небудь або чому-небудь, наприклад: *їхня книга, їхній урок* тощо. *Їх* – це форма родового або знахідного відмінка, утворена від особового займенника *вони*: *їх немає на занятті, знаю їх* тощо. Уживана з прийменниками або в орудному відмінку, ця граматична форма набуває початкового *n*: *дивлюся на них, знайомий з ними, пишуся ними* та ін. (Тележкіна, 2010, с. 166).

Вивчаючи моделі речень зі зворотним займенником *себе*, важливо засвоїти синонімічні фрази на зразок *Я запросив до себе гостей – Я запросив до мене гостей.*, важливо відрізнити цей займенник від особового займенника *мене*. У короткій формі знахідного відмінка цей займенник зливається з дієсловом: *митися* (мити себе), *вчитися* (вчити себе).

Вказівні займенники *цей* і *той* семантично позначають ступінь віддаленості предмета: *той* – це більш віддалений у просторі та в часі предмет, а *цей* указує на ближчий предмет. Займенники *цей, ця, це, ці* вживають у реченні на позначення ознаки і залежать від роду та числа відмінка іменників, до яких вони належать. Як і займенник *цей, це, ці*, займенник *той* змінюється за родами і числами: *той, та, те, ті*.

Вивчаючи творення і правопис неозначених та заперечних займенників, треба звертати увагу на використання синонімів у базових моделях речень, а отже, розширювати словниковий запас іноземних студентів: *Хтось (дехто) запізнився на урок., Він децю (щось) сказав другу* тощо. Загалом синонімічні моделі речень на зразок *Я думаю про свого (мого) друга, У мене є нова книга = Я маю нову книгу, У моїй кімнаті = У мене в кімнаті* тощо студенти опановують на кожному етапі вивчення займенників.

Відносні займенники *який, котрий, що*, які постають сполучними словами та служать для зв'язку частин складнопідрядних речень, студенти вчаться узгоджувати з означуванним словом та будувати речення на зразок *Мені зателефонував друг. Він недавно приїхав з Одеси. – Мені зателефонував друг, який/ котрий/ що недавно приїхав з Одеси* (Вальченко & Прилуцька, 2011, с. 294).

Дбаючи про культуру мовлення, важливо вчити студентів правильно вживати форми займенників у формулах мовного етикету: *Дякую Вам* (Д.в.), *Пробачте (вибачте) мені* (Д.в.) та в словосполученнях: *сміятися з нього* (Р.в.), *телефонувати йому* (Д.в.) тощо.

Отже, вивчення займенників має свої особливості, на які потрібно зважати під час роботи на уроках української мови зі студентами-іноземцями підготовчого відділення.

Список використаних джерел

- Вальченко, І.В. & Прилуцька, Я.М. (2011). *Ласкаво просимо! : навч. посібник з української мови для іноземних студентів : у 2-х ч.* Харків: ХНАМГ.
- Муляр, І.В. (2019). *Вивчаймо українські відмінки. Методичні вказівки для студентів-іноземців підготовчого відділення.* Дніпро: Ліра.
- Тележкіна, О.О. (2010). *Говоримо та пишемо українською правильно і красиво.* Харків: Вид. група «Основа».

РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ДОБОРУ НАВЧАЛЬНИХ ТЕКСТІВ ДЛЯ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Оксана Парфьонова

Харківський національний університет радіоелектроніки,
Україна

Ольга Богдан

Харківський національний університет радіоелектроніки,
Україна

Сучасне розуміння володіння англійською мовою передбачає читання та розуміння автентичних текстів рівнів середнього та вище середнього, широкої тематики. Студентам технічних спеціальностей доводиться до певної міри важче, оскільки їхня програма навчання англійської мови включає, окрім текстів загальної спрямованості, вузькоспеціалізовані тексти з великою кількістю спеціальної термінології, відповідної спеціальності. Одним із основних завдань на технічних спеціальностях є підготовка студентів до використання знань з англійської мови у своїй майбутній професійній діяльності, тобто навчання майбутніх спеціалістів читання та розуміння змісту текстів за своєю спеціальністю, не використовуючи словника.

Слід окремо відзначити, що у системі професійного навчання англійської мови студентів технічних спеціальностей особливе місце займає навчання інформаційного пошуку та читання науково-технічних текстів за певними

галузями знань. Тому правильному підбору навчальних текстів слід приділяти особливу увагу. М.А. Чигашева визначає текст як складну комунікативну одиницю високого порядку, продукт і предмет пізнавальної діяльності. І у зв'язку з цим говорить про те, що оволодіння вміннями та навичками роботи з ним не тільки сприяє вирішенню загальноосвітніх, виховних та практичних завдань, а й веде до набуття загальної комунікативної компетенції, оскільки іншомовний текст є також важливим засобом самоосвіти (Чигашева, 2005, с.109).

Для студентів технічних спеціальностей навчальні тексти відіграють найважливішу роль при оволодінні англійською мовою. Це пов'язано з тим, що, згідно з навчальними планами, англійська мова на таких спеціальностях найчастіше не відноситься до дисциплін професійної спрямованості. Як наслідок, кількість навчальних годин дуже обмежена. Тому тексти є головною одиницею навчання, що виконує певні функції у процесі вивчення студентами англійської. Як справедливо свідчить І.Д. Попова, читання входить у сферу комунікативно-суспільної діяльності і забезпечує в ній одну з форм вербального спілкування. Читанню належить виключно важлива роль, оскільки воно відкриває майбутньому фахівцю доступ до провідних джерел інформації. Читання також є одним з основних засобів задоволення пізнавальних потреб учнів, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю (Попова, 2012). Тому при відборі текстового матеріалу вважається за доцільне враховувати його профільну орієнтацію, здатність викликати професійний інтерес і забезпечити пізнавальний ефект. Навчальний текст постає як зразок мовного твору, який необхідно вміти розуміти та відтворювати. Крім того, текст є джерелом розширення знань про мову та основою для тренування мовних матеріалів.

Кожне заняття з англійської мови має бути орієнтоване на практику у розумінні/створенні текстів. Тому не останнє значення для підвищення практичних результатів навчання має вирішення питання про відбір тематики та типів текстів, що використовуються на заняттях, відповідно до специфіки спеціальності, що вивчається. Традиційно в літературі рекомендується дотримуватися таких критеріїв, як актуальність матеріалу, тематична близькість предмета викладу життєвого досвіду та інтересам учнів, наявність різних точок зору, що дають привід для дискусій та ін. (Наказнюк, 2007, с. 140).

Вважаємо, що кінцева мета навчання визначає його професійно орієнтований характер. Тому рекомендується будувати роботу з англійськими текстами, особливо працюючи зі студентами старших курсів, щоб вона була максимально наближена до природних умов і подібна до тієї роботи, яку студенти виконують зі спеціальним текстом рідною мовою (від пошуку інформації до її обробки та письмового оформлення). Необхідно, щоб тексти, які використовуються під час навчання англійської студентів технічних спеціальностей, мали чітку прагматичну установку. Щодо професійно орієнтованих технічних текстів це особливо важливо.

Ми згодні з думкою М.М. Степанової, яка стверджує, що має бути лише три основні критерії, яким мають відповідати тексти для читання за фахом, (Степанова, 2009, с. 284):

- 1) автентичність;
- 2) тематична спрямованість, що відповідає професійним інтересам студента;
- 3) сприяння створенню позитивної мотивації.

Раціональним є комбінування необхідного граматичного матеріалу з тематичними текстами професійної спрямованості. Таким чином, матеріал засвоюватиметься комплексно, враховуючи його лексичне наповнення, що відповідає технічній спеціальності. Такий комплексний підхід можливий у тому випадку, якщо навчальні тексти є аналогом автентичної літератури, яку читають фахівці технічного профілю. У навчальному тексті мають відтворюватись основні характеристики оригінального тексту. Це дозволить вирішити проблему переходу майбутніх технічних фахівців з читання адаптованої літератури на початковому етапі навчання до читання оригінальної літератури на просунутому етапі.

Так, можемо констатувати, що грамотно підібрані навчальні тексти англійською мовою ведуть до ефективного підвищення рівня володіння англійською мовою, а також посилення професійної спрямованості при навчанні англійської мови студентів технічних спеціальностей.

Список використаних джерел

- Наказнюк, Н.И. (2007). Принципы отбора текстов для занятий по домашнему чтению для студентов лингвистических специальностей. *Вопросы методики преподавания в вузе, №10*, 138–143.
- Попова, И.Д. (2012). Критерии отбора текстов при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей. *Вестник Камчатского государственного технического университета*. Взято із <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-otbora-tekstov-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-studentov-neyazykovyih-spetsialnostey>
- Степанова, М.М. (2009). Отбор текстов для домашнего чтения при обучении английскому языку на неязыковых факультетах. *Иностранные языки и инновационные технологии в образовательном пространстве технического вуза: Сб. науч. ст. по проблемам высшей школы*, 282–285.
- Чигашева, М.А. (2005). Типы текстов по специальности и их использование на занятиях по иностранному языку. *Технологии обучения иностранным языкам в неязыковых вузах: сборник научных статей*, 109–111.

АВТОМАТИЗАЦІЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК У ГІБРИДНОМУ ФОРМАТІ НАВЧАННЯ

Юлія Пивовар

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

Дар'я Прокопенко

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

Початок пандемії в Україні та світі зумовив уведення посилених карантинних обмежень в усіх галузях суспільного життя. Вітчизняна середня та вища освіта достойно прийняла виклик та запропонувала, починаючи з березня 2020 року, здобувачам освіти різні формати навчання: традиційний, або офлайн (за можливості); дистанційний (онлайн-режим з використанням цифрових технологій для проведення занять синхронно (лайв) чи асинхронно (за допомогою медіаінструментів, що забезпечують комунікацію на навчальній платформі, у форумі, чаті, за допомогою онлайн-ігор, турнірів, конкурсів тощо); а також змішаний формат, при якому обидві вищезазначені форми змінюють одна одну, якщо виникає така потреба. Після вторгнення військ РФ на території незалежної України 24 лютого 2022 року проблема організації навчання як школярів, так і студентів ВНЗ постала дуже гостро, а українські навчальні заклади обрали саме змішаний, або гібридний формат навчання майже по всій країні. Наразі ці події створили підґрунтя для більш ретельного вивчення цієї навчальної стратегії, а проблему забезпечення дітей та молоді ефективним навчанням зробили вкрай важливою та актуальною. У статті вирішено зосередити увагу на вивченні німецької мови як іноземної учнями старших класів та студентів перших-других курсів вищих навчальних закладів. Саме ця цільова група є найбільш уразливою щодо форм та засобів навчання, що постійно змінюються. З іншого боку, молодь швидко призвичаюється до нових умов та ефективно адаптується до викладацької стратегії. Найважчою у вивченні мов у змішаному форматі є задача з автоматизації граматичних навичок. Особливо в умовах асинхронного навчання виникає «загроза» втраченого контакту зі студентами /учнями, що призводить до нерегулярного моніторингу якості засвоєння граматичного матеріалу. Тому правильно підібрані вправи для виконання як синхронно, так і асинхронно, мають стати запорукою успіху у вивченні граматики.

Наразі існує багато поглядів на нові реалії навчання. Вивченню ефективності гібридних технологій навчання присвятили свої праці К. Крістенсен, М. Горн, Г. Стакер, Д. Нагель, Л. Кондакова тощо. Серед вітчизняних науковців, що займалися проблемами синхронного та асинхронного навчання, слід назвати О. Пасічник, О. Косовець, О. Хмельницька тощо. Окремо питанню розвитку навичок граматики під час дистанційного навчання присвячений науковий доробок Н. Гончаренко, А. Коваленко, І. Мазайкіна, О. Висоцький, зокрема, цифровим технологіям при

створенні вправ та дидактичних ігор для автоматизації граматичних навичок присвячені наукові статті Ю. Пивовар.

Метою роботи є систематизація матеріалу з різних форматів навчання, зокрема, змішаного, поглядів науковців на проблему використання цифрових технологій для розвитку граматичних навичок та створення методичних рекомендацій викладачам німецької мови щодо використання дидактичних ігор з граматики у гібридному режимі навчання.

Традиційна філософія освіти, що заснована на безпосередньому спілкуванні учасників освітнього процесу, сьогодні доповнюється комунікативними технологіями, які несе з собою інформатизація освіти, зокрема технологіями дистанційного та змішаного навчання (Антощук & Ляхощка, 2017, с. 3). Таким чином здобувач освіти отримує знання, використовуючи різні підходи до навчання: очно (безпосередньо спілкуючись з викладачами та іншими здобувачами освіти) та самостійно (за допомогою різноманітних сучасних цифрових технологій).

Відповідно до теорії множинного інтелекту Говарда Гарднера, котра була запропонована в 1983 р. (Gardner, 1983, р. 26), що розглядає інтелект у різних конкретних умовах, а не як домінацію одної загальної здібності до чогось, існують такі види, як: вербальний, логіко-математичний, візуальний, кінестатичний, міжособистісний, внутрішньо-особистісний, музичний та натуралістичний. За умови використання змішаного навчання з'являється змога розкрити потенціал кожного відповідно до його індивідуальних потреб та можливостей, що є однією із найголовніших проблем при вивченні граматики: демотивація – через недостатньо швидке сприйняття матеріалу, через складність у застосуванні граматичних конструкцій та лексики – наріжний камінь для багатьох студентів. Дослідники відзначають цілу низку факторів, що впливають на ефективність здобуття знань найбільш цікавим та доступним шляхом:

- індивідуалізація навчання;
- самоадвокація (саморозвиток та розвиток навички самостійного навчання);
- фізична можливість проведення одночасного тестування великої кількості студентів та отримання негайного фідбеку;
- збільшення навчального часу, кількості матеріалу та можливість самостійної організації власного розкладу;
- автентичність та актуальність навчальних матеріалів;
- можливість долучення кращих викладачів та консультантів, а також проведення консиліумів, дебатів, навчальних конференцій із представниками обраної спеціальності з різних куточків світу;
- економія матеріальних та пильна увага до ментальних ресурсів;
- опанування інтерактивних навчальних програм людьми без обмеження у віковій категорії;
- зменшення, а згодом і уникнення комп'ютерної неграмотності.

Не існує єдиної думки щодо визначення змішаного навчання, проте існують деякі комбіновані моделі навчання, запропоновані дослідниками та освітніми центрами (Friesen, 2012, p. 4):

- фронтальний драйвер (вчитель керує теорією граматики та збільшує її кількість за допомогою цифрових інструментів);

- обертання (студенти переглядають графік незалежного онлайн-навчання та особистого часу в класі);

- гнучка (більша частина навчальної програми (теоретичні матеріали, правила, тексти, вправи) здійснюється за допомогою цифрової платформи, а викладачі доступні для очних консультацій, виправлення, мовної практики та підтримки);

- лабораторії (весь навчальний план подається за допомогою цифрової платформи, але в стабільному фізичному місці (університет/школа, аудиторія із медіа-обладнанням);

- самостійне змішування (студенти доповнюють своє навчання за допомогою онлайн-розробок: онлайн-вправа, імейл у якості розвитку письмової навички, доповнення онлайн-презентації для закріплення отриманих теоретичних знань з граматичних правил тощо);

- інтернет-драйвер (проходження цілого курсу через онлайн-платформу, за необхідності проведення особистих зустрічей з викладачем).

Зазначимо, що навіть комбіновані моделі можуть поєднуватися разом, вони не є взаємовиключними. Є багато компонентів, які можуть містити змішану модель навчання, включаючи "вміст, який доставляє викладач, електронне навчання, вебінари, конференц-дзвінки, прямі або онлайн-сесії з викладачами та інші засоби масової інформації та події, наприклад, Facebook, електронна пошта, чати, блоги, подкасти, Twitter, YouTube, Skype та веб-дошки "Енциклопедія" (Moskal, Dziuban & Hartman, 2012, p. 18–25).

Автоматизація граматичних навичок студентів (відміна дієслів, артиклів, прикметників, вживання теперішнього, минулого та майбутнього часів, займенників, числівників тощо) може бути реалізована через використання виконання онлайн-вправ, наприклад: заповнення пропусків у тексті дієсловами з правильною дієвідміною, обирання правильного артикля, складання речень та написання текстів у різних часах. Також можуть бути використані онлайн-завдання на швидкість за допомогою електронних ресурсів (Wordwall, LearningSnacks), де студенти змагаються один з одним, (наприклад обирають правильний займенник). Онлайн-завдання через платформу Мудл можуть бути виконані з відстроченою датою, тобто студент закріплює свої знання у комфортних для нього часі та умовах, що впливає на більш успішне сприйняття. Подібний тип автоматизації переважає через те, що отримання негайних відповідей, пояснення помилок та уникнення прогалин у знаннях німецької мови у подальшому.

Серед зазначених переваг гібридного навчання під час вивчення граматики є також деякі недоліки: сильна залежність від технічних аспектів, труднощі із

роботою в інтернеті, асинхронність у сприйнятті студентами матеріалу та використання теоретичних знань на практиці.

Отже, реалізація гібридного навчання дозволяє розширити освітні та мовні можливості учнів та студентів за рахунок збільшення доступності та гнучкості освіти, врахування їх індивідуальних потреб під час вивчення граматики німецької мови, а також власного темпу і ритму освоєння граматичного навчального матеріалу; стимулює формування активної позиції учня у процесі вивчення іноземної мови і, як наслідок, підвищення ефективності навчального процесу в цілому; трансформувати уявлення про викладача у напрямку переходу від трансляції тільки “готових” теоретичних знань та застарілих методів навчання до інтерактивної взаємодії з учнями та студентами; індивідуалізувати та персоналізувати освітній процес.

Список використаних джерел

- Антощук, С.І. & Ляхоцька, Л.Л. (2017). *Технологія змішаного навчання*. Взято із <https://lib.iitta.gov.ua/718620/1/>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic books.
- Friesen, N. (2012). *Defining Blended Learning*. Retrieved from https://www.normfriesen.info/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf
- Moskal, P., Dziuban, Ch. & Hartman, J. (2012). *Blended learning: A dangerous idea? The Internet and Higher Education, 18*, 15–23. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/>

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ ПОЛЬЩІ

Тетяна Разуменко

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

Польську освіту по праву можна вважати однією з найякісніших в Східній Європі. Вона поділена на 5 рівнів:

- дошкільна освіта (з 3 до 6 років)
- початкова школа (з 6-7 років до 13 років)
- середня школа, або ж гімназія (з 13 до 16 років)
- старша школа, або післягімназійна (з 16 до 20 років)
- вища освіта: з 18 років.

Навчання в середній школі Польщі відбувається у мультикультурному середовищі, що стимулює активне вивчення іноземної мови. У I-III класах заняття проводяться інтегровано, без поділу на предмети. З учнями працює один вчитель. Заняття з іноземними мови, фізкультури та музики ведуть інші викладачі. У IV-VIII класах впроваджується чіткий поділ на предмети. Кожний предмет викладає окремий вчитель. До 14 обов'язкових предметів включено і дві іноземні мови (англійську, німецьку). У середній школі освіта носить

загальний характер. Продовжується вивчення двох іноземних мов серед 15 предметів.

Середня школа закінчується іспитом, який складається з чотирьох частин: гуманітарної, математичної, природничої, мови. Складання іспиту є необхідною умовою для завершення середньої школи. Результат іспиту є одним із критеріїв, які враховуються при вступі у старшу школу. В Польщі існує три види старшої школи: ліцеї, професійні школи, технікуми. Обов'язково після закінчення навчання здаються іспити – матура, результати яких відіграють основну роль при вступі у заклади вищої освіти. Екзамен складається з обов'язкових предметів та предметів на вибір. До обов'язкових відносять математику, польську мову та іноземну мову на базовому рівні.

Іспити складаються у письмовому вигляді та у вигляді усних презентацій. Лінгвістична компетенція на кінець 8-го класу – B1 або B2.

У Польщі існує поріг здачі для матури та успішного отримання атестату – мінімум 30%. Якщо іспит був складений незадовільно і не перевищив необхідної відмітки, то доведеться його перескладати.

У польській школі використовується 6-ти бальна система, де 6 – це найвища оцінка, а 1 – найнижча. Оцінки діти починають отримувати з IV класа. Учень зобов'язаний отримати означену кількість оцінок з кожного предмету, щоб мати можливість отримати семестрову оцінку. Увагу сконцентровано загалом на результатах навчання, зокрема на рівні сформованості мовних навичок і мовленнєвих умінь, на якості набутого загальнонавчального досвіду.

У процесі навчання іншомовного спілкування у середній польській школі комплексно реалізуються освітня, виховна і розвивальна функції.

Навчання організовано за принципом паралельного і взаємопов'язаного оволодіння учнями видами мовленнєвої діяльності. При цьому завдяки засобам іноземної мови відбувається ознайомлення із соціокультурними, соціолінгвістичними, лінгвокраїнознавчими аспектами. У зв'язку з цим увесь процес навчання англійської мови набуває форми діалогу іншомовної та рідної культур.

У швидко змінному світі важливо розвивати в учнях досвід, уміння, що виходять далеко за межі предмета іноземної мови. Зростає потреба у співпраці з представниками інших країн, креативному мисленні, умінні вирішувати проблеми, критичніше аналізувати джерела інформації, ефективно комунікувати, зберігати позитивний світогляд в постійно змінюваному суспільстві.

Для вирішення поставлених завдань використовуються такі форми роботи, як робота з текстом, лексикою, граматику; побудова усних повідомлень; невербальні способи спілкування; розігрування ролей в драматичних видах діяльності (розігруванні ситуацій, театралізованих постановках); для розвитку навичок співпраці – перепитування та прохання до співрозмовника повторити; аудіювання; використання навчальних словників (для перекладу), а також інших додаткових ресурсів для збагачення словникового запасу; створення навчальних проєктів, використовуючи доступні ресурси (допомогу вчителя,

бібліотеку, інтернет тощо); обговорення власних емоцій (переважно з друзями) та вибір ефективних стратегій управління емоціями; розуміння емоцій та почуттів інших людей та відповідне реагування на них.

Для підготовки до іспиту після 8 класу існують методичні рекомендації, де зібрані матеріали щодо вивчення англійської мови за всі роки її навчання у середній школі у дев'яти розділах (Konopczynska & Kuzmo-Biwan, 2021). Тут даються і орієнтовні зразки типових 14 завдань для контролю та оцінювання, наприклад: аудіювання, лексичне завдання, граматичні завдання, розуміння письмового тексту, письмове завдання (написання історії, статті, електронного листа, коментарів та відгуків в інтернеті, написання огляду фільму).

Список використаних джерел

Konopczynska, M. & Kuzmo-Biwan, P. (2021). *Teraz egzamin osmoklasisty. Repetytorium*. Warszawa: Nowa era.

CANVA ЯК ІНСТРУМЕНТ ДЛЯ УРІЗНОМАНІТНЕННЯ УРОКІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Наталя Самойленко

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

Вивчення будь-якої іноземної мови потребує широкого використання її на практиці – спілкування з іноземними друзями та колегами, перегляд фільмів та новин мовою, що вивчається, прочитання книг та статей, опублікованих на різноманітних сторінках у інтернет просторі мовою оригіналу. Проте для такої практики, зазвичай, необхідне знання мови від середнього рівня і вище.

З розвитком інтернет-технологій значно розширюються можливості використання набутих знань з іноземної мови на практиці, навіть якщо це рівень початківця. До того ж, сучасна молодь багато часу проводить у різноманітних соціальних мережах, які також можна і потрібно використовувати з користю. Гаджети, соціальні мережі та яскраві картинки та відео зараз є невід'ємною частиною життя сучасної молоді, яку у науковому світі вже назвали Поколінням Z.

У 1991 році Нілом Гоувом та Вільямом Штраусом була розроблена Теорія поколінь. Згідно цієї теорії сучасне покоління (народжене у період з 1997 по 2016 рік) учнів являється так званим Поколінням Z. Для такого покоління використання цифрових сервісів та технологій є невід'ємною частиною їх життя (Вікіпедія, 2021a).

На сьогоднішній день вже існує дуже багато сервісів, які можна цікаво використовувати для урізноманітнення занять з іноземної мови. Одним із них є Canva (<https://www.canva.com>) — платформа графічного дизайну, яка дозволяє користувачам створювати графіку, презентації, афіші та інший візуальний контент для соціальних мереж. Доступна як веб версія, так і мобільна (Вікіпедія, 2021b).

Далі пропонуємо варіанти використання сервісу Canva з метою закріплення вивченого на уроках матеріалу:

- під час вивчення днів тижня можна запропонувати учням створити власний розклад занять, як це зробила учениця 8 класу (Рис. 1), назви уроків можна розглянути додатково або запропонувати учням (студентам) потренуватися користуватися словником;

- під час вивчення назв місяців корисним буде спробувати створити власний календар, у цьому завданні також знадобляться і назви днів тижня (Рис. 2);

- під час ознайомлення учнів із традиційними святами країни, мова якої вивчається, можна створити відповідну листівку;

- сервіс також пропонує шаблони для створення коміксів, ці шаблони можна використати для створення власних діалогів за зразком із підручника, до того ж, сучасні підлітки люблять читати комікси, а тому і створювати їх, як правило, їм також цікаво; працювати з таким завданням можна як самостійно, так і у групах, результатами своєї роботи можна поділитися з однокласниками під час наступного уроку, обговорити, почитати комікси один одного тощо;

- можна також запропонувати учням створити власну візитівку (підійде як для теми «Моє ім'я», так і для теми «Професії»);

- іноді учням/студентам пропонується самостійна робота з підготовки якогось матеріалу з теми у вигляді презентації у програмі Power Point; для урізноманітнення такої роботи учні/студенти можуть звернутися до інфографіки (інфографіка – це наочний спосіб подачі даних у графічній формі, який допомагає структурувати великі обсяги інформації); таким чином, учні вчаться стисло передавати найбільш важливу інформацію з теми, супроводжуючи її простими і зрозумілими ілюстраціями та схемами;

Зазвичай, роботи виходять цікаві, яскраві та різноманітні. Ними учні також можуть поділитися у соціальних мережах, обговорити у класі під час уроку або користуватися у житті (календар, розклад, візитівка тощо).

Рис. 1. Розклад занять. Домашня робота учениці 8 класу Большак А., м. Дніпро



Рис. 2. Календар. Англійська та китайська мова. Виконала учениця 5 класу приватного ліцею IT Step School Бажинова Н., м. Харків



Список використаних джерел

- Вікіпедія. Вільна енциклопедія. (2021a). *Покоління Z*. Retrieved from Покоління Z — Вікіпедія (wikipedia.org) (дата звернення 15.04.2022)
- Вікіпедія. Вільна енциклопедія. (2021b). *Canva*. Retrieved from <https://uk.wikipedia.org/wiki/Canva> (дата звернення 16.04.2022)

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МОЛОДШИМ УЧНЯМ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Тетяна Самотой

Харківська гімназія № 14,
Україна

У 2017 році було проведено масштабну реформу освіти, в рамках якої здійснюється довгострокова концепція Нової української школи (НУШ). Хоча деякі опорні школи розпочали тестування цього проекту ще у 2016 році. Згідно з нововведеннями, суттєво змінилися принципи у сучасній українській школі. А саме, стало заохочуватися застосування отриманих учнями знань на практиці, стимулювання вільно висловлювати свою думку, привчання до командної роботи, відхід від вже звичної зубріння і перехід до розвитку компетентностей.

Всі ці зміни є особливо актуальними для вивчення англійської у молодшій школі. Відомо, що сучасні молодші школярі відносяться до покоління Z. Ці діти психологічно відрізняються від своїх однолітків, які відвідували школи ще 15-20 років тому. У цих дітей дещо по-іншому функціонують увага та пам'ять, а мислення вже стає «кліповим» через вплив нових технологій. Завдання вчителів англійської мови НУШ полягає у підготовці своїх учнів до взаємодії та успішності у сучасному світі. Тому можна сказати, що процес навчання англійської мови — це поступове оволодіння навичками комунікації, взаємодії з іншими, лідерства, творчості, медіаграмотності та критичного мислення. Це має бути той базовий набір, з яким учень отримує шанс стати конкурентоспроможним у суспільстві. Просто традиційне вивчення англійської вже не спрацьовує, оскільки ми починаємо комплексно готувати сучасне

покоління до зустрічі з реальністю. При цьому вчителі, готуючись під час уроків, повинні самі собі поставити питання: яке покоління ми вчимо, навіщо і якими методами краще навчати і що ще потрібно для результату. Від відповіді ці запитання побачить успішність навчання.

Психологічні особливості молодших школярів дають їм переваги щодо англійської мови. Діти 6-10 років здатні активно і надовго засвоювати новий матеріал, оскільки в цьому віці у них добре розвинена довгострокова пам'ять. Вважаємо, що головним мотиваційним стимулом до вивчення англійської у молодших школярів є позитивний настрій на успіх. Однак щоденна підтримка почуття успіху у маленьких дітей – це величезна праця з боку вчителя.

У віці 6-10 років у дитячого організму ще активно розвивається дрібна моторика. Тому багато видів завдання спрямовані також на її розвиток. Пропонуються завдання, пов'язані з прикрашання, малювання, вирізання. Крім того, маленькі діти не можуть довго сидіти спокійно через слабкий контроль над руховими м'язами. Тому в рамках концепції НУШ передбачені групові види завдань, коли діти можуть вільно переміщатися класом, утворюючи довільні групи для виконання різних видів завдань. Крім того, сучасні підручники з англійської мови для молодших школярів включають ігри, пісеньки, танці для фізичної активності на уроці. Це дозволяє не тільки зробити процес багаторазового повторення та заучування навчального матеріалу більш захоплюючим та різноманітним, але й просто зняти напругу, дати можливість зайвий раз встати через парту, що так необхідно маленьким учням.

Працюючи з молодшими школярами вчителю слід керуватися певними правилами, побудованими на принципі комунікативної методики, яка багато років поспіль доводить свою ефективність під час навчання іноземних мов. До цих правил відносимо: відбір ситуації, багаторазовість та новизна, участь кожного у спілкуванні іноземною мовою, сприятливі умови для спілкування іноземною мовою, комунікативність завдань.

Оскільки у молодших школярів ще невеликий досвід спілкування в колективі, і він навчається не лише спілкуванню англійською мовою, а й спілкуванню в колективі (класі), передбачається опора спілкування рідною мовою, усвідомлення комунікативної функції тієї чи іншої мовної одиниці. Реалізація цього принципу здійснюється через систему пізнавальних завдань, вирішуючи які діти «відкривають» закони рідної мови.

На основі цього усвідомлення відбувається ознайомлення дітей з формою та функціями відповідних одиниць англійської мови

Як зробити кожен урок цікавим, захоплюючим і домогтися, щоб він розвивав пізнавальний інтерес, творчу розумову активність учнів?

Дуже важливо пам'ятати про те, що урок іноземної мови в початковій школі повинен бути об'єднаний загальною темою, а ось діяльність дітей на уроці якраз повинна бути різноманітною. Необхідно часто змінювати види робіт, але при цьому кожен елемент уроку необхідний для вирішення спільного завдання.

Успіх учнів у вивченні іноземної мови та їхнє ставлення до предмета залежать від того, наскільки цікаво проводяться уроки. Чим доречніше вчитель використовує різні методичні прийоми, тим цікавіше проходять уроки, а тому міцніше засвоюється матеріал.

Загалом концепція Нової української школи впроваджується в навчання лише кілька років, тому ще рано робити висновки про її ефективність. Тим не менш, можемо відзначити позитивну динаміку в успішності учнів та підвищення позитивної мотивації до навчання.

КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЯХ

Михайло Сукнов

Харківський національний університет радіоелектроніки,
Україна

У методичній науці існують певні закономірності для викладання англійської мови для різних рівнів підготовки та професійної спрямованості. Проте останнім часом незаперечно перевагу має саме комунікативний підхід у викладанні будь-якого мовного аспекту, зокрема й граматичного. На переконання Солововой Є.М. (Соловова, 2006), формування в учнів граматичних навичок як одного з найважливіших компонентів мовних умінь говоріння, аудіювання, читання та письма, є основною метою навчання граматиці. Розвиток граматичних навичок може призвести до оволодіння мовою на високому рівні, що забезпечить студентам можливість грамотно робити презентації, почуватися комфортно під час ділових переговорів, вільно спілкуватися з носіями мови, тобто бути конкурентоспроможним на ринку праці. Однак оскільки при навчанні англійської на немовних спеціальностях граматика не є окремою дисципліною, вона входить до загального блоку дисципліни «англійська мова». Пріоритет комунікативного підходу в такому разі очевидний, оскільки саме він повною мірою розвиває навички усного та писемного мовлення студентів, які вивчають англійську на немовних спеціальностях. Роль граматики та способи її викладання завжди були одним із найсуперечливіших питань у викладанні англійської мови. Свиридов Д.О. стверджує, що протягом великого періоду часу володіння граматикою дорівнювало володіння мовою. Проте останнім часом визнається той факт, що навчання англійської мови має багато спільного з оволодінням рідною мовою. А оскільки основним завданням викладачів, які забезпечують викладання англійської мови на немовних спеціальностях, є забезпечення мовного мінімуму, який студенти здатні зрозуміти в рамках своєї спеціальності, з'являється висновок про необхідність навчати граматиці, як і іншим аспектам мови, комунікативно (Свиридов, 2015). Необхідно також зауважити, що усі відомі моделі іншомовної комунікативної компетенції обов'язково включають граматичний компонент. У книзі «Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях»

(Сафонова, 2004) автор наводить аналіз цих моделей і показує, що граматична компетенція виступає невід'ємною складовою повноцінного та ефективного спілкування мовою, що вивчається. Повноцінна комунікація неможлива без знання граматичних структур та умінь і здібностей їх використовувати на практиці під час спілкування.

Щодо комунікативних завдань, слід визначити їх критерії та місце у процесі викладання граматичного матеріалу. Цей вибір залежатиме від багатьох факторів, зокрема, від стратегій та стилів навчання самих студентів, від граматичної інформації, що подається на різних етапах заняття та ін. Одним з головних принципів викладання граматичного матеріалу, його відбору та визначення методів та прийомів, які будуть використані для його презентації та відпрацювання, є доцільність, яка включає в себе такі поняття, як ефективність та простота. Вважаємо, що перш ніж, використовуючи комунікативну методику, запропонувати студентам той чи інший граматичний матеріал, викладач має визначити, як це зробити максимально ефективно та доступно. При плануванні певного заняття слід передбачати результат, який може вийти. Якщо прогнозований результат неможливо співвіднести з метою, вибір прийомів може вважатися неефективним. Під час пояснення будь-якої граматичної структури необхідно дотримуватися правила, яке умовно можна назвати «чим коротше, тим краще». Тобто, чим більш лаконічне та схематичне пояснення, тим кращим буде результат. З одного боку, економиться час для відпрацювання граматичного матеріалу, що вводиться, з іншого – увага студентів не встигає розсіятися, концентрація на матеріалі ще максимальна.

Щоб визначити відповідність обраного для навчання матеріалу цьому принципу стислості викладу, потрібно враховувати такі критерії, як мотивація студентів, їхня увага, розуміння та запам'ятовування матеріалу. Ці критерії пов'язані між собою і тому повинні існувати у нерозривному зв'язку один з одним.

Крім того, велике значення має питання належності граматичного матеріалу до активного або пасивного мінімуму, оскільки це також впливає на вибір методів та прийомів навчання. Вважаємо, що більшу увагу, безсумнівно, слід приділяти граматичним структурам, що входять до активного граматичного мінімуму. Вони використовуються у всіх видах мовної діяльності (аудіювання, говоріння, читання та письмо). Тому вони вимагають формування та розвиток всіх можливих граматичних навичок. Тому при вивченні граматики на немовних спеціальностях рекомендуємо приділяти виключну увагу саме структурам активного граматичного мінімуму.

Таким чином можна стверджувати, що формування граматичної компетенції при навчанні англійської мови студентів немовних спеціальностей вимагає від викладача особливої методичної майстерності. Для успішного впровадження комунікативного підходу при навчанні граматики треба враховувати багато факторів та бути достатньо компетентним у цій галузі. Лише за цих умов можливо досягти високих результатів, допомогти студентам

оволодіти англійською мовою на достатньому рівні, аби стати конкурентоспроможними спеціалістами на сучасному ринку праці.

Список використаних джерел

- Сафонова, В.В. (2004). *Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях*. Москва: НИЦ «Еврошкола».
- Свиридов, Д.О. (2015). Формирование грамматических навыков речи студентов направления подготовки «Лингвистика» на основе вики-технологий. *Вестник ТГУ, 11* (151), 22–27.
- Соловова, Е.Н. (2006). *Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей*. Москва: Просвещение.

ДИНАМІКА ЗМІН УЯВЛЕНЬ І ПЕРЕКОНАНЬ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ЩОДО ПРОФЕСІЇ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Наталія Тучина

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

Вступники до закладу вищої педагогічної освіти мають, як правило, доволі розпливчасті уявлення про те, якими якостями характеризується сучасний вчитель іноземних мов, з чого складається його професійно-комунікативна компетентність, якими саме знаннями і вміннями він має оволодіти і які здатності сформувати. Маючи досвід навчання у закладі середньої освіти, першокурсники більш-менш впевнено відповідають на питання, на кого зі своїх учителів вони хочуть бути схожими чи, навпаки, зовсім несхожими, і чому вони так вважають. Позитивний чи негативний досвід вивчення іноземної мови в школі накладає певний відбиток на процес навчання в університеті, на уявлення про те, які саме дисципліни першочергово потрібні майбутньому учителю іноземних мов, хоча ці погляди можуть виявитися не зовсім вірними або навіть хибними.

Оволодіння професією вчителя передбачає трансформацію учня у вчителя, перехід від теорії до практики, а, точніше, поєднання теорії і практики на заняттях із методики навчання англійської мови за новою програмою, розробленою у спільному проєкті МОН України і Британської Ради в Україні. Такий процес супроводжується змінами у переконаннях і уявленнях здобувачів щодо майбутньої професії. Ця наукова розвідка розглядає, які саме зміни відбуваються, наскільки швидко і які фактори впливають на таку динаміку.

Згідно з освітньою програмою «Англійська мова і література в закладах освіти» на першому курсі здобувачі удосконалюють англомовну комунікативну компетентність до рівня B1+, тобто відбувається певне вирівнювання першокурсників, що уможливорює для всіх навчатися методики англійською мовою на другому курсі. Курси педагогіки і психології в той же час

забезпечують оволодіння загально-педагогічною і психологічною базою, що теж полегшує засвоєння курсу методики, який починається з огляду психолого-педагогічних факторів, які впливають на процес навчання й учіння, закономірностей оволодіння іноземною мовою, типів учнів за різними класифікаціями і шляхів формування навчальної автономії як запоруки успішного навчання. Важливо, що засвоєння теоретичного матеріалу супроводжується практичними завданнями, рефлексією щодо власного досвіду учіння, а також сфокусованими спостереженнями за конкретним учнівським колективом і роботою вчителя в ньому.

Наприкінці другого і на третьому курсі вивчення курсу методики супроводжується мікронавчанням – проведенням фрагментів занять зі своїми однокласниками, частина з яких виконує ролі учнів конкретного віку і рівня володіння мовою, а двоє здобувачів – ролі спостерігачів, які разом зі викладачем долучаються до аналізу проведеного заняття. Такі більш-менш «комфортні» лабораторні умови для проведення занять разом із продовженням спостережень за роботою вчителя на уроках у реальному класі і виконанням роботи в якості помічника вчителя допомагають здобувачам легше адаптуватися до педагогічної практики на четвертому курсі і організації навчання школярів на пробних і залікових уроках.

Накопичення практичного досвіду і теоретичних знань уможлиблює свідомий вибір здобувачами теми методичного дослідження: виявлення реальної проблеми навчально-виховної практики і розробку шляхів її розв'язання, формулювання гіпотези і її експериментальну перевірку, збір і статистичну обробку отриманих результатів, запропонування конкретних рекомендацій, вправ і завдань для покращення ситуації. Таким чином, захист курсової роботи з методики навчання іноземної мови перетворюється на творчу дискусію, де здобувачі спроможні відстоювати обрану позицію, підкріплюючи її не тільки відомостями з теоретичних наукових публікацій, а й зібраними експериментальними даними та їх власною інтерпретацією.

Просування на шляху від першокурсника до бакалавра сприяє уточненню, поглибленню і змінам у переконаннях здобувачів щодо процесів навчання й учіння, якостей педагога, характеристик учня і арсеналу вмінь, якими має володіти вчитель іноземної мови для того, щоб бути успішним у професійному житті. Необхідність у певній переорієнтації переконань студентів протягом періоду підготовки у вищій школі засвідчують багато дослідників. Так, С. Борґ вказував, що саме переконання майбутнього вчителя багато в чому визначають напрямок його розумової діяльності і поведінки в класі, а також сприяють їх успіху (Borg, 2001). Тому дуже важливо, як вказував Д. Каган, забезпечити усвідомлення здобувачами власних переконань щодо вчительської професії, можливої неадекватності певних із них і створення умов для уможливлення їх змін та інтеграції зі знов набутими переконаннями (Kagan, 1992). Але, на жаль, далеко не завжди процес теоретичної підготовки і практичного навчання у закладі вищої освіти супроводжується очікуваними змінами у переконаннях студентів (Mattheoudakis, 2007).

У дослідженні турецького вченого С. Ямана (2012) простежувалися зміни у переконаннях студентів-майбутніх вчителів англійської мови протягом 5 семестрів навчання в університеті. Такі зміни було згруповано по трьох категоріях: знання предмету, якості вчителя і поведінка в класі. Результати засвідчують, що найбільш радикальні зміни відбуваються у переконаннях студентів, які належать до третьої категорії, тобто стосовно практичних психолого-педагогічних і методичних вмінь і значущості володіння ними (Yaman & Özdemir, 2012).

Аналогічне опитування було проведено у групі здобувачів спеціальності «Середня освіта (Мова і література (англійська))» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. В опитуванні брали участь 15 осіб протягом 2-4 курсів навчання. Список переконань здобувачів було розділено на 3 групи: знання предмету «англійська мова», якості ефективного вчителя і вміння, якими має володіти успішний вчитель. Первинний список, що пропонувався студентам на 2 курсі, було укладено на основі методичної літератури. Опитувані позначали найбільш суттєве з їхньої точки зору у кожній категорії і доповнювали список за потреби. Такий модифікований список пропонувався їм на 3 курсі і з відповідними уточненнями на 4 курсі.

Отримані результати в цілому узгоджуються з тими, про які йдеться в аналогічних дослідженнях в інших країнах. Наприклад, більше уваги здобувачі на старшому курсі приділяють вмінню вчителя здійснювати конструктивний зворотний зв'язок; забезпечувати інтеграцію видів мовленнєвої діяльності на уроці; організовувати різні види інтеракції відповідно до типу вправи, складу класу і етапу навчання; формувати сприятливий психологічний клімат і підвищувати мотивацію учнів до навчання; творчо підходити до використання підручника тощо. До переліку якостей успішного вчителя, який в основному лишається незмінним, що ще раз засвідчує наявність достатньо твердих переконань, з якими здобувачі вступають до університету, додаються нові, як-от: бути толерантним, бути достатньо гнучким, але твердим у вимогах; володіти вміннями педагогічної рефлексії; зосереджуватися на успіхах і аналізувати невдачі. До групи «знання предмету» додається постійне удосконалення комунікативної компетентності, відстеження змін та інновацій в англійській мові й англomовному світі.

Висновкуємо, що переконання майбутніх учителів англійської мови мають зазнавати модифікацій у процесі навчання в університеті, чому сприяє поєднання теоретичної і практичної підготовки, формування комунікативної і методичної компетентності.

Список використаних джерел

- Borg, S. (2001). Key concepts in ELT teachers' beliefs. *ELT Journal*, # 55/2, 186–188.
- Kagan, D.M. (1992). Implications of research on teacher beliefs. *Educational Psychologist*, # 27(1), 65–90.
- Mattheoudakis, M. (2007). Tracking changes in pre-service EFL teacher beliefs in Greece: longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, # 23, 1272–1288.

Yaman, S. & Özdemir, M. (2012). Moving from theory to practice: ELT pre-service teachers. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*. Vol.1, # 1, 25–35.

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВ У ВЗАЄМОКОНТРОЛІ

Ольга Українська

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

Під «взаємоконтролем» (*self-assessment*) розуміємо здійснення контролю навчальних досягнень в оволодінні іноземною мовленнєвою діяльністю самими учнями/студентами. Розглядаємо компетентність майбутніх викладачів англійської та французької мов у взаємоконтролі у двох вимірах – компетентність у здійсненні майбутніми викладачами взаємоконтролю навчальних досягнень своїх одногрупників та їх компетентність в організації взаємоконтролю навчальних досягнень тими, кого вони навчатимуть.

Наполягаємо на першочерговості оволодіння майбутніми викладачами іноземних мов технологією здійснення взаємоконтролю перед тим, як вони почнуть впроваджувати взаємоконтроль для своїх учнів/студентів. Технологію взаємоконтролю слід впроваджувати поступово, навчаючи цільову групу необхідним стратегіям, надаючи деталізовані листи контрольних запитань та шаблони фраз для забезпечення зворотного зв'язку. З часом від готових шаблонів можна переходити до розгорнутої відповіді.

Здійснення взаємоконтролю передбачає надання студентами якісного зворотного зв'язку (*feedback*) один одному, а не лише виправлення помилок. Зворотний зв'язок має бути об'єктивним, позитивним, сконцентрованим на досягненнях, а не недоліках, своєчасним, конкретним та продуктивним (Boyd, Green, Norfenbeck, 2019). З цього випливає, що метою проведення взаємоконтролю є допомогти іншому студенту покращити його/її результати навчання. У свою чергу, той студент, хто надає зворотній зв'язок, також отримує користь, тому що він/вона змушений аналізувати причини невдач та проектувати критерії в контекст роботи інших. Безумовно, це сприяє покращенню розуміння мети навчання та критеріїв оцінювання, що, як наслідок, сприяє кращому оцінюванню власних навчальних результатів. До того ж, студенти отримують можливість ще раз повторити матеріал.

Багато уваги дослідниками приділяється організації взаємоконтролю рецептивних видів мовленнєвої діяльності, однак продуктивні види часто залишаються поза їх увагою через складність перевірки результатів. Для взаємоконтролю читання або аудіювання студенти можуть спиратися на ключі відповідей, тоді як перевірка творчої письмової роботи або оцінювання говоріння вимагає певного професійного досвіду та доволі високого рівня володіння іноземною мовою. Але є шляхи організації взаємоконтролю говоріння та письма. Наприклад, Nikolov (2015) пропонує студентам

використовувати листи спостереження з критеріями оцінювання говоріння, в яких вказані індикатори прояву кожного критерія. Almahasneh та Hamid (2019) доводять ефективність написання студентами коментарів на роботи їхніх одногрупників після пояснень викладача кожного критерія оцінювання. Загалом прийом надання студентами зворотного зв'язку один одному широко застосовується для написання чернеток творів.

Труднощі, що можуть виникати під час взаємоконтролю, пов'язані із стосунками між учнями/студентами. Заздрість, неприязнь або, навіть, міжособистісні конфлікти можуть впливати на якість результатів оцінювання та ефективність зворотного зв'язку. Для нейтралізації цього фактору слід розвивати культуру стосунків, а саме такі якості, як підтримка, співпраця, довіра, повага. Викладач має навчати учнів/студентів розділяти відповідальність за власні результати навчання та результати інших. Зворот зв'язок має бути конструктивним, а не деструктивним, що передбачає надання рекомендацій для виправлення помилок, покращення роботи. Альтернативним варіантом, зокрема для першого досвіду здійснення взаємоконтролю, може бути анонімний взаємоконтроль. Також слід постійно змінювати пари студентів для перевірки.

Окремої уваги слід приділити проблемі оцінювання роботи сильного студента слабким. Для цього рекомендуємо використовувати детальні інструкції, шаблони з чіткими рубриками, вчити студентів користуватися довідковими матеріалами.

Роль викладача в досягненні ефективності взаємоконтролю велика. Він/вона разом із студентами виробляє критерії оцінювання згідно програмним вимогам, проводить порівняння між готовою роботою і стандартом. Корисним є переглянути чийсь зворотній зв'язок разом, розібрати його переваги та недоліки. Контрольно-оцінювальна діяльність викладача слугує зразком для студентів. Також викладач має контролювати процес взаємоконтролю, як він здійснюється, коли, як часто, як сприймають його студенти.

Однак, не слід забувати, що цілісна картина рівня навчальних досягнень складається з декількох компонентів – оцінки викладача, результатів взаємо та самоконтролю.

Таким чином, майбутніх викладачів іноземних мов слід навчати взаємоконтролю, практикувати його в навчальному процесі, що сприятиме підвищенню їхнього рівня володіння іноземною мовою та надасть їм необхідний професійний досвід.

Список використаних джерел

- Almahasneh, A.M.S., Hamid, S. A. (2019). The effect of using peer assessment training on writing performance among Arab EFL high school students in Malaysia. *Arab World English Journal*, 10 (1), 105–115.
- Boyd, E., Green, A., Hopfenbeck, T. (2019). *Effective feedback: the key to successful assessment for learning*. Oxford : Oxford University Press.

Nikolov, N. (2015). Drama and language self-/peer-evaluation: an innovative tool for fostering EFL students' speaking skills. *Journal of English studies*, 6 (2), 113–132.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СПОРТСМЕНІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

Олена Холодняк

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

Університет Миколаса Ромеріса, Литва

Марина Васильєва

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

Навчання іноземної мови на нефілологічних спеціальностях має свої особливості, пов'язані з необхідністю реалізації принципів професійно-орієнтованого підходу до навчання. Основним завданням практичних занять з іноземної мови на факультеті фізичного виховання і спорту є формування професійно значущих умінь і навичок, які дозволяють спортсменам використовувати іноземну мову в практичній діяльності у сфері фізичного виховання і спорту (Теличко, Абрамів, Гайдук, 2018, с. 178).

Специфіка викладання англійської мови на факультеті фізичного виховання і спорту полягає в урахуванні, по-перше, професійних орієнтирів: професійної лексики, найбільш поширених мовленнєвих конструкцій, соціальних особливостей майбутніх фахівців певної сфери, тощо; по-друге, професійної діяльності: більшість студентів є діючими спортсменами, які систематично знаходяться на спортивних зборах та приймають участь у місцевих, всеукраїнських та міжнародних змаганнях, тобто не можуть систематично відвідувати заняття в аудиторії; по-третє, національної приналежності студентів, адже на цьому факультеті в Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди, крім українських студентів, також навчаються студенти-іноземці.

Тому для навчально-методичного забезпечення викладання англійської мови на факультеті фізичного виховання і спорту були спеціально розроблені навчальні посібники для здобувачів першого освітнього рівня спеціальностей 014 Середня освіта (Фізична культура) та 017 Фізична культура і спорт. Це навчальні посібники видані професором кафедри англійської мови Тамілою Щєбликіною та доцентом кафедри англійської мови Оленою Холодняк «Англійська мова для фахівців у сфері фізичної культури та спорту» 2016 р. (Щєбликіна, Холодняк, 2016, с. 138) та «Англійська мова за професійним спрямуванням» 2020 р. (Щєбликіна, Холодняк, 2020, с. 139). Важливо зазначити, що ці навчальні посібники призначені для занять з іноземної мови не тільки під керівництвом викладача, але й для самостійного опрацювання, що

посідає важливе місце у системі навчання студентів в умовах пандемії та воєнних дій.

Організація ефективного навчального процесу в умовах скорочення часу, відведеного на аудиторні заняття, та впровадження дистанційної форми навчання для спортсменів, є можливою лише за умови формування у студентів системного підходу до аналізу навчального матеріалу, а також прищеплення прагнення і навичок до самонавчання, самовиховання і самовдосконалення. Відповідно до цього під час викладання дисципліни використовуються переважно такі методи і форми роботи:

- контекстний підхід (під час навчальних занять з англійської мови за професійним спрямуванням професійне спілкування забезпечується насамперед використанням автентичних текстів для читання та аудіювання й автентичних відеоматеріалів, які дають можливість представити фон країни, мова якої вивчається);
- форми і методи інтерактивного навчання (застосування аудіо- та відеоматеріалів, а також комп'ютерних технологій);
- комунікативна методика, яка передбачає використання таких форм роботи як індивідуальна, парна, групова і робота в команді. В рамках комунікативного підходу також використовується методика моделювання комунікативних ситуацій, яка дає можливість студентам усвідомити процесуальний і змістовий аспекти професійно-орієнтованого спілкування, виявити власну творчу індивідуальність, вдосконалити комунікативні й організаційні здібності. Застосування в навчальному процесі ситуаційних ігор як одного із засобів формування професійної складової комунікативної компетенції дає змогу студентам розширити й активізувати словниковий запас фахових лексем, що водночас інтенсифікує навчальний процес, наближає його до умов реальної професійної діяльності, підвищує ефективність формування культури фахової мови майбутніх спеціалістів нефілологічних спеціальностей на практичних заняттях;
- широка та об'єктивна система тестування, яка є необхідною складовою процесу навчання. Складання та застосування тестів під час вивчення англійської мови студентами факультету фізичного виховання і спорту обов'язково потребує урахуванням професійних особливостей, а також рівня мовної підготовки групи, що підлягає тестуванню (Теличко, Абрамів, Гайдук, 2018, с. 178), (Djoric).

У процесі викладання англійської мови на факультеті фізичного виховання і спорту слід відзначити підвищення рівня самомотивації до вивчення іноземних мов серед спортсменів, адже більшість з них мають досвід участі у міжнародних змаганнях за кордоном, на яких офіційною мовою спілкування, як правило, є англійська мова. Але в той же час слід звернути увагу на те, що загалом більшість студентів нефілологічних спеціальностей мають недостатній рівень базової мовної підготовки і, отже, не володіють вільно тими мовними засобами, які необхідні для вираження своєї власної думки іноземною мовою.

Тому головною метою навчання студентів факультетів, де англійська мова не є спеціалізацією, виступає, по-перше, оволодіння загальним обсягом матеріалу, та, по-друге, – формування вмінь використання термінології за спеціалізацією.

Таким чином, процес формування готовності до професійного іншомовного спілкування відбувається успішно та значно ефективніше, якщо створити відповідні педагогічні умови щодо готовності майбутніх спеціалістів нефілологів до професійного іншомовного спілкування до яких відносяться: сприяння усвідомленню студентами ролі англійської мови в сучасних умовах; реалізація контекстного підходу до навчального процесу; використання форм і методів інтерактивного навчання, сучасних комунікативних методик, тощо.

Список використаних джерел

Теличко, М.В., Абрамів, О.В., Гайдук, М.С. (2018). Проблематика викладання іноземної мови у сфері спортивної комунікації. *Молодий вчений*, № 3.1 (55.1), 178–181.

Щебликіна, Т.А., Холодняк, О.В. (2016). *Англійська мова для фахівців у сфері фізичної культури та спорту*. Харків: ХНПУ.

Щебликіна, Т.А., Холодняк, О.В. (2020). *Англійська мова за професійним спрямуванням*. Навчальний посібник. Харків : ХНПУ.

Djoric, V. *The Model of English Language Learning of the Sport Students*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/348976384_The_model_of_English_language_learning_of_the_sport_students

ТЕХНОЛОГІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Оксана Хомишак

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка,
Україна

Життєдіяльність людини безпосередньо залежить від зовнішніх факторів. Політичні, економічні, соціальні, здоров'язбережувальні, а також воєнні умови сьогодення детермінують зміни в усіх сферах життя українського суспільства, зокрема в освітній галузі.

Суттєві трансформації у сфері освіти спостерігалися в Україні у березні 2020 року, коли було введено карантинні обмеження та соціальне дистанціювання у зв'язку з пандемією COVID-19. Відтак було упроваджено дистанційну форму навчання у закладах загальної середньої освіти на початку 2020 року із запровадженням карантину. Організація освітнього процесу в системі шкільної освіти здебільшого відбувалася за допомогою сервісів Google Meet, Zoom, Microsoft Teams, Google Classroom, LAMS Moodle, Office 365, Google Hangouts, Skype. Цифровізація освіти стала не тільки трендом і викликом для українських учителів, а неминучою реальністю в нових епідеміологічних умовах упродовж 2020-2021 навчальних років.

Однак 24 лютого 2022 року вторгнення російських військ в Україну унеможливило продовження освітнього процесу в традиційному форматі та зумовило введення двотижневих канікул, а згодом 14 березня 2022 року – перехід до дистанційної форми навчання в окремих областях України в умовах воєнного стану.

Задля забезпечення освітнього процесу під час війни Державна служба якості освіти України рекомендує низку діючих освітніх дистанційних платформ для навчання учнів та підтримки вчителів та дистанційних шкіл, які відкрили безоплатний доступ до навчальних матеріалів (Державна служба якості освіти України, 2022), а саме:

- Міжнародна українська школа
- «Атмосферна школа» надає безкоштовний доступ до пакету «Слухач» із готовими навчальними матеріалами
- школа «Оптіма» відкрила доступ до річних матеріалів для 1-11 класів
- школа “DAR” відкрила навчальну платформу для всіх учнів 7-11 класів
- школа “Jamm School” для учнів 5-11 класів
- школа “Liko Education Online” відкрила доступ до навчання на платформі “Liko Education Online” для всіх охочих
- науково-дослідницька школа «Базис» спільно з Viber-спільнотою «Школа_інфо» проводять освітню ініціативу для учнів початкової та базової школи України
- «Школа надії» пропонує уроки дистанційного навчання.

Крім того, функціонують такі онлайн-платформи:

- платформа сучасної освіти “ThinkGlobal Online” доєднує до живих уроків і надає навчальні матеріали
- центр дистанційної освіти «Джерело» надає вільний доступ до повного пакету «Слухач» (1-11 класи) для самонавчання – повна шкільна програма від Центру Дистанційної Освіти «Джерело»
- математична онлайн-платформа “GIOS”
- «Освіторія» щоденно проводить інтерактивні прямі ефіри із найкращими педагогами та психологами країни в рамках вищезгаданого Всеукраїнського розкладу. Стріми йдуть на Youtube-каналі Освіторії. Анонси публікуються на сторінці у Facebook та Viber-спільноті (Державна служба якості освіти України, 2022).

Ми долучилися до освітньої ініціативи, започаткованої Громадською організацією «Міжнародна асоціація сучасної освіти, науки та культури», яка реалізує міжнародний волонтерський мініпроект «Урок для дітей України» (під час і після війни), у рамках якого проводяться із перших днів війни ресурсні, пізнавально-творчі онлайн-уроки для молодших школярів (дітей 6 – 11 років), вебінари для батьків учнів та психологів; підтримується відповідний телеграм-канал проекту (творчі, пізнавальні завдання для дітей; аудіо-, відеотвори; поради для дітей та батьків) (Осадченко, Словік, Барна, 2022).

Водночас в умовах воєнного стану Міністерство освіти та науки України започаткувало спільно з партнерами такі освітні проекти:

1. Всеукраїнська школа онлайн (ВШО) – платформа для дистанційного та змішаного навчання, створена задля забезпечення кожного українського учня та вчителя рівного, вільного і безоплатного доступу до якісного навчального контенту. Для зручності у використанні ВШО створено Всеукраїнський онлайн розклад для учнів. Платформу «Всеукраїнська школа онлайн» містить відеоуроки, конспекти, тестові завдання, а також Кабінет вчителя, який допомагає залишатися на зв'язку з учнями. Для зручності учасників освітнього процесу розроблено мобільний застосунок, а Youtube-канал МОН містить інформацію, що може активно використовуватися у навчанні різних предметів.

2. «Навчання без меж» – спільний освітній проект Міністерства освіти і науки України, Міністерства культури та інформаційної політики, українських телеканалів «ПЛЮСПЛЮС», «Піксель» та регіональних каналів Суспільного мовника, а також платформ онлайн-телебачення MEGOGO, Київстар ТБ, 1+1 video, sweet.tv, VoliaTV

3. Щоденні онлайн-зустрічі о 13.00 та 20.00 із сертифікованими психологами Асоціації інноваційної та цифрової освіти

4. МОН у співпраці з дитячим психологом підготувало серію інформаційних матеріалів «Психологічна турбота від Світлани Ройз»

5. Педагоги та дитячі психологи за підтримки Міністерства освіти і науки запустили телеграм-канал «Підтримай дитину»

6. Розроблено дитячий інформаційний комікс, як поводитися під час воєнного стану, – збірку інформаційних порад для дітей та їхніх близьких

7. Через звернення здобувачів освіти до усього світу МОН об'єднує у «Голос нашої держави сьогодні» (Міністерство освіти та науки України, 2022).

Отож, здійснивши короткий огляд освітніх дистанційних платформ, можна стверджувати, що українська система шкільної освіти продовжує освітню діяльність під час війни, відкриваючи нові інструменти та удосконалюючи технології дистанційного навчання. Варто зауважити, що перелік корисних освітніх ресурсів перманентно оновлюється та доповнюється.

Список використаних джерел

Державна служба якості освіти України (2022). *Освітні дистанційні платформи для учнів і вчителів*. Retrieved from <https://sqe.gov.ua/osvitni-distanciyni-platformi-dlya-uch/>.

Міністерство освіти та науки України (2022). *Дистанційні платформи для навчання, саморозвитку та отримання допомоги й перевіреної інформації*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/news/distancijni-platformi-dlya-navchannya-samorozvitku-ta-otrimannya-dopomogi-j-perevirenoyi-informaciyi>.

Осадченко, І., Словік, О., Барна, М. (2022). *Психопедагогічні рекомендації для роботи з дітьми 6-11 років (під час і після війни)*. Умань : Громадська організація «Міжнародна асоціація сучасної освіти, науки та культури».

SELECTING TEACHING MATERIALS IN DEVELOPING MIDDLE SCHOOL STUDENTS' PRONUNCIATION SKILLS

Olena Chukhno

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Ukraine

Kateryna Nazarenko

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Ukraine

One of the key roles in the outcomes of the whole educational process is played by teaching materials which affect learners' understanding, motivation and engagement. In teaching middle school students English pronunciation, the use of appropriate materials should not be underestimated either. The choice of materials for developing pronunciation skills should comply with some criteria which take into account not only the general principles of teaching a foreign language, but also the nature of learning pronunciation. Thus, the study aims to define the criteria for selecting materials used in teaching English pronunciation.

The general requirements for the materials can be categorized as follows:

1. *Quality*. The information must be reliable and up-to-date. It should correspond to the curriculum and help achieve the teaching objectives.

2. *Presentation*. The information must be well-structured, concise and clear. Illustrations, diagrams and schemes should facilitate learners' perception of the new material.

3. *Accessibility*. The information must be available and meet the needs of the target audience. Such factors as learning styles, age of learners, possible background knowledge, difficulties and possible disabilities hindering the perception of the new material should be taken into account.

In teaching pronunciation, these requirements should also be fulfilled. However, owing to the nature of developing pronunciation skills, in our opinion, they are not sufficient. To provide learners with a model of correct pronunciation, phonetic teaching materials should include audios and videos produced by native speakers. It goes without saying, that visual and auditory aids must be of high quality and demonstrate standard pronunciation. On the other hand, teachers cannot rely only on audio-visual aids, hoping that learners will acquire correct pronunciation sooner or later. What it will really lead to is irritation and disappointment because learners will try to repeat after the native speaker, noticing that their pronunciation does not match that of the speaker, but will not know how to improve it.

What distinguishes pronunciation teaching materials from those aimed to develop other skills is the fact that for correct speech production one needs to make their organs of speech accustomed to the phonetic system of a foreign language. This means one should create a habit for their speech organs to work in a certain way, which is not completely the same as creating a habit for one's brain to use grammar patterns or vocabulary units automatically. Thus, an essential component of such materials is illustrating the position of organs of speech by means of photos, pictures, schemes without the use of complex phonetic terminology not to overwhelm the

learners. The better the position of organs of speech is demonstrated, the easier it will be for a student to produce a sound correctly.

However, even if standard pronunciation is taught with the help of numerous detailed instructions, pictures showing position of organs of speech while a certain sound is produced and audio/video recordings, there is still the risk that learners will have accent. In order to avoid it, it is necessary that teaching materials should enable learners to compare the target language with their native one (Haidysh, 2019). The opportunity to compare the languages is not always beneficial, though. If employed correctly, it facilitates the perception of phonetic similarities which occur in learners' native language and the target one. But if used inappropriately, it only hinders the learning process (e.g. by inappropriate equivalence examples, oversimplified transcription based on characters of L1 etc.) and enhances negative transfer.

While developing students' pronunciation skills, the teacher should also use activities of different nature (both drilling and communicative) to improve students' pronunciation of separate sounds and words, and prepare them for successful real-life communication. Although drills are vital for developing students' receptive and reproductive skills at the pre-text level, they should not account for the major part of practising pronunciation. People do not normally observe each movement of the tongue when they speak. In fact, we do not even notice it. And when learners are constantly forced to turn their attention to the way they pronounce a single sound or word, it can result in the loss of fluency, increased number of mistakes and eventually cause one to lose sight of the primary purpose of learning any foreign language, i.e. sharing information. However, almost all teaching materials are focused on accuracy only and lack activities for developing fluency (Jones, 1997).

It may fairly be said that some modern pronunciation teaching materials employ context, though often including fairy tales or poems with many old unfamiliar words not used in the modern English language. That is why we suppose that texts, audio and video recordings should represent the target language learners will meet outside the classroom.

To summarise the recommendations outlined above, pronunciation teaching materials should include:

- illustrations of the position of organs of speech in the articulation of sounds;
- concise and clear explanation of the features and use of phonetic phenomenon without linguistic terminology;
- the information about the similarities/differences between L2 and L1 phonetic phenomena when needed;
- models of standard pronunciation in context;
- drills and communicative activities with the latter based on real-life situations.

To our mind, applying these criteria may facilitate the process of developing phonetic skills by bringing learners' pronunciation closer to that of native speakers'.

References

Haidysh, N. O. (2019). Phonetic Information in Materials for Learning Ukrainian by Foreigners. *Linguistic and Conceptual Views of the World*, no. 66 (2): 32–36. Retrieved from <https://doi.org/10.17721/2520-6397.2019.2.04>

Jones, R. H. (1997). Beyond “Listen and Repeat”: Pronunciation Teaching Materials and Theories of Second Language Acquisition. *System* 25 (1): 103–112. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(96\)00064-4](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(96)00064-4)

ЕФЕКТИВНЕ ВИКОРИСТАННЯ СЕСІЙНИХ КІМНАТ ПЛАТФОРМИ ZOOM ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Таміла Щєбликіна

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

В умовах пандемії Covid-19 та російської збройної агресії проти України під час введення військового стану, навчальні заклади України, що розташовані на територіях активних бойових дій, перейшли спочатку поступово, а потім виключно на застосування технологій дистанційного навчання. Проблема зворотнього зв'язку між здобувачами освіти та викладачами, інтерактивного навчання та викладання іноземної мови, а саме практичного курсу, знайшла своє вирішення у використанні чисельних систем онлайн сервісів і відеоконференцій в мережі інтернет. Такий підхід до функціонального використання мови у процесі навчання передбачає тісну співпрацю викладача і здобувача освіти.

На основі особистого досвіду та досвіду колег, найбільш зручною та поширеною платформою, не зменшуючи технічних можливостей, таких платформ як Skype, Google Hangouts, Google Meet, WebEx тощо, для проведення хмарних відео конференцій, спільних зустрічей та онлайн занять (як лекційних так і практичних) при викладанні іноземної мови для здобувачів вищої освіти стала платформа Zoom, яка пропонує функцію сесійних кімнат для групової роботи (ZBR). За результатами опитування студентів Гарвардської Школи Кеннеді (Harvard Kennedy School) більше третини респондентів сприймають роботу в сесійних кімнатах в дуже позитивному світлі та вважають її ефективною для навчання (Dan Levy, 2020, p. 35).

Зазначимо, що великі зустрічі на платформі Zoom при викладанні іноземної мови можуть ускладнити взаємодію між учасниками освітнього процесу, а це може призвести до відсутності інтеракції та емоційного контакту. Використання сесійних кімнат для групової роботи на онлайн заняттях з іноземної мови може залучити більше учасників освітнього процесу до діалогу, комунікації та виконання запропонованих викладачем завдань. Але, завдання та форми роботи в малих групах для використання у ZBR мають бути структурованими та ефективними, потребують досконалої підготовки, постійного зростання професійної майстерності викладача, а також вимагають високого рівня комп'ютерної грамотності від сучасного викладача у розрізі досягнення основних цілей навчання іноземній мові. Сесійні кімнати для групової роботи на платформі Zoom це порівняно новий інструмент навчання, але заняття в невеликих групах це один із ефективних та інтерактивних методів навчання.

При використанні ZBR особливу увагу слід приділяти інформуванню учасників відео зустрічі про мету та завдання поділу їх на сесійні кімнати, переконавшись, що всі здобувачі розуміють причини діяльності та зв'язок з більшими результатами або цілями курсу, як така форма роботи допоможе їм досягти цих результатів.

Зазначимо декілька основних переваг, за якими ми можемо використовувати заняття в сесійних кімнатах, а саме: більше можливостей для активного навчання та індивідуальної взаємодії; здатність закріплювати компетенції, пояснюючи концепції іншим в межах однієї кімнати; можливість застосовувати поняття до ситуацій і сценаріїв; створення спільноти та підтримка в межах однієї групи, що покращує почуття приналежності до освітнього процесу; обмін різними точками зору, контекстами та компетентностями.

Важливим питанням з огляду на тематику заявлених тез є питання про фактори, що впливають на успішне навчання в групах, використовуючи сесійні кімнати платформи Zoom. Одним із ключових факторів є кількісний, а саме групи мають складатися з 2-6 учасників, залежно від завдань, які їм пропонуються. Якщо це метод “think-pair-share”, особливо якщо метою є швидке обговорення з незначними результатами, то невеликі групи (2-3 особи) будуть найефективнішими. Більш складні завдання або ті, що вимагають більш різноманітних точок зору, потребують більше учасників у групі. Занадто мало студентів обмежує широту навичок та поглядів у групі, тоді як забагато учасників дозволяє деяким не залучатися до виконання завдання чи дискусії. Дані показують, що групи з трьох осіб найкраще справляються з деякими завданнями на вирішення проблем (Heller and Hollabaugh, 1992, pp. 637-644).

Не менш важливим фактором з метою ефективного використання сесійних кімнат є фактор розподілу ролей серед учасників щоб допомогти групам швидше приступити до продуктивної роботи, а також зробити досвід більш ефективним і цікавим для всіх. Основні ролі можуть включати: лідера, фасилітатора, секретаря, доповідача та хронометриста; розширені ролі можуть включати: роль інтегратора (щоб переконатися, що всі беруть участь), скептика (devil's advocate), дослідника тощо. Розподіл ролей допомагає охопити всіх учасників з точки зору матеріально-технічного забезпечення, але запропоновані завдання чи теми для дискусії повинні зацікавити всіх, або передбачати різні точки зору чи інтерпретації з метою створення групової динаміки.

Існує декілька способів розподілу студентів до груп, що також є важливим для застосування сесійних кімнат, а саме: попереднє призначення студентів у сесійні кімнати, що дозволяє забезпечити різноманітність і розподіл сильних сторін, а також дозволяє групувати студентів за інтересами чи спеціалізацією, враховуючи рівень володіння різними компетентностями та набуття гнучких навичок (soft skills); безпосередньо під час зустрічі, що дозволяє адаптувати групові завдання в даний момент, але потребує часу; автоматично, що є найшвидшим методом, але унеможливорює контроль над різноманітністю або сильними сторонами груп, обмежує вибір студентами тем, які їх цікавлять;

запропонувати учасникам обрати свою власну кімнату, яка їх найбільше цікавлять, що може призвести до більшого залучення учасників, але може призвести до нерівномірного розміру груп.

Зазначимо, що важливим питанням є час роботи учасників у ZBR. Тривалість сесійних кімнат залежить від кількох факторів, серед яких: складність завдань, які пропонуються, рівень деталізації, який вимагається, і знайомство студентів зі своїми товаришами по команді. З невеликими групами та короткими запитанням – наприклад, подумайте в парі чи мозкова атака – може бути достатньо п'яти хвилин. Для тривалих завдань із кінцевим результатом, таких як круглий стіл, дискусія, ситуаційний аналіз важливо враховувати необхідність контролю за прогресом у виконанні, динаміку дії та активність учасників шляхом переміщення викладача між кімнатами в Zoom і може знадобитися 10-15 хвилин заняття.

Зазначимо, що звіти груп, рефлексія і зворотній зв'язок є важливою частиною використання сесійних кімнат з метою продемонструвати особисті зв'язки здобувачів з темою, презентації різноманітних точок зору чи інтерпретацій, дослідження складних концепції або проблем, демонструючи дисциплінарний спосіб мислення.

Таким чином, застосування сесійних кімнат для групової роботи на платформі Zoom є ефективним інструментом та інтерактивним методом навчання іноземній мові, зберігаючи емоційний контакт між учасниками освітнього процесу, розвиваючи комунікативну компетентність, навчаючи роботі у команді, а також є методом зняття напруги та створення інтеракції на заняттях онлайн при врахуванні основних факторів, а саме: кількісного, фактору тривалості роботи у сесійних кімнатах, фактору розподілу ролей та розподілу по групам та фактору зворотнього зв'язку.

Список використаних джерел

- Heller and Hollabaugh (1992). Teaching Problem Solving Through Cooperative Grouping. *American Journal of Physics*, Volume 60. Issue 7, 637–644.
- Levy, Dan (2020). *Teaching Effectively with Zoom: A Practical Guide to Engage your Students and Help Them Learn*, 2. Dan Levy, 35.

THE MOTIVATIONAL ASPECT OF COOPERATIVE LEARNING IN THE ENGLISH CLASSROOM

Kateryna Shkryl

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Ukraine

Nataliia Odehova

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Ukraine

Motivation is the key factor in achieving success in anything a person wants to pursue in life, whether it is starting a business, getting a degree, or learning a language. It is the first step in setting a goal – knowing why you actually want to do

it, what pushes and drives you. And the loss of motivation or a lack thereof is often the reason why many people find themselves in a situation where they feel like they are failing in achieving their desired goals.

This paper explores the ways motivation manifests itself in language learning and aims to examine how cooperative learning can help in combating the loss or lack of motivation among school learners.

Regarding the types of motivation, methodology recognizes two main theories. According to the first one, presented by Gardner and Lambert (1972), there are instrumental and integrative types of motivation. Instrumental motivation means that a learner studies a language for practical reasons, such as getting a job or studying abroad. Integrative motivation presupposes learning a language for the sake of getting to know the people who speak that language and their culture. Another theory put forward by Ryan and Deci (1985) introduced intrinsic and extrinsic types of motivation. A student with extrinsic motivation is driven by some external factors, like receiving a reward for their achievement, such as a good grade or praise from the parents. Intrinsic motivation is a complete opposite of that and presupposes that the learner studies the language for its own sake, not thinking whether they will get a reward or not.

Many teachers face the problem of a lack or loss of motivation in their learners. They notice that the students seem not to be interested in the subject, the grades are getting worse and the overall attitude towards learning is changing. There is a plethora of reasons for it, from cognitive abilities to the way the subject course is structured, but there are a few which are encountered more often than others. The first reason is a student's disbelief in their ability to complete a task and consequently their unwillingness to sustain the required amount of effort. It is often associated with low self-esteem and confidence levels. The second reason is the complexity of the tasks presented in the course. If a task is too easy, it presents no challenge to the student and may be considered boring. And if the task is too hard, the student may feel that they are not smart enough to complete it. Both of these cases result in demotivation on the student's part. Yet another cause of declining or poor motivation is the student's attitude towards the subject – they may find no value in it and therefore deem it unimportant or uninteresting. One might hear students say, 'I will never need this in my life, that's why there is no point in learning this!' This kind of attitude results in their making little to no effort to study.

Motivating learners is not an easy task and teachers are always under pressure to constantly search for new ways of engaging students during the lesson. Many find it to be a real challenge. It is worth noting that according to Abass there are certain "preconditions that have to be met before any attempts to generate motivation can be effective" (Abass, 2008, p. 24). One of these preconditions is "creating a pleasant and supportive classroom atmosphere" (Abass, 2008, p. 24). Here is where cooperative learning comes into play. It is characterized by frequent collaboration and interaction between students through the means of pair and group work. One of the key features of cooperative learning is that each participant shares the responsibility for the result of their cooperative work. While working together, students clearly recognize how

important their partners' contribution to the common goal is and hence are driven to make a bigger effort for the sake of the mutual benefit of their group or pair. The harder each of them works, the greater the result will be and therefore, the better the reward they can receive (Tran, 2019).

Cooperation between the students also has a profound impact on the motivation levels. While working on a shared task, students are able to inspire each other, support the effort that their partners are making, which, in turn, increases confidence and makes one less prone to giving up and failing. A student is determined to complete the task and make a contribution to the mutual work. Such encouragement from peers enhances students' motivation and makes them more confident in their abilities.

Furthermore, cooperative learning gives students an opportunity to have more control over their learning. Being student-centered, it fosters learner autonomy in the English classroom. Learners are able to make their own decisions and choose the most effective ways of dealing with problems (Shi & Han, 2019). This in turn increases their engagement in the lesson and makes them more willing to participate, because they are not being told what to do each step of the way.

The points discussed above give us grounds to conclude that cooperative learning indeed increases students' motivation. Such features as constant interaction and responsibility for a shared goal encourage learners to be active and persevering during the lesson. Students are made to feel that they are not just passive consumers of knowledge, but active participants in the learning process, which empowers them and enhances their motivation to proceed with the challenging task of learning a foreign language.

References

- Abass, F. (2008). Cooperative Learning and Motivation. 15–35. Retrieved from https://www.academia.edu/68658808/Cooperative_learning_and_motivation
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Boston, MA: Newbury House Publishers.
- Shi, W. & Han, L. (2019). Promoting Learner Autonomy Through Cooperative Learning. *English Language Teaching*, 12(8), 30–36. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/334206741_Promoting_Learner_Autonomy_Through_Cooperative_Learning
- Tran, V.D. (2019). Does Cooperative Learning Increase Students' Motivation in Learning? *International Journal of Higher Education*, 8(5), 12–20. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1224129.pdf>

СУЧАСНІ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІ СТУДІЇ

A RECONSIDERATION OF THE CHILDHOOD MYTH AND ITS REFLECTIONS IN “THE GIVER” AND “THE LAST CHILDREN”

Suzan Deniz

Tekirdağ Namık Kemal University, School of Foreign Languages,
Turkey

The German and English Romantics perceived Nature as the foundational environment for the individual's self-reflection. The individual, particularly the adult, supposedly found the inner tranquillity and serenity in Nature and in a way, this was a chance to reflect the individual's subjectivity. The reflection of the self in such an environment resembles that of children expressing themselves without any constraints. Such an expressive state overlaps with the purity of the childhood. This infantile condition allowed the individual to find simple meanings and return to a utopic state of himself/herself (Golban, 2003, p.130). The psychological reflection also allowed for the well-being of the individual. This return to childhood and its timelessness is also part of the psychoanalyst Jung's argument on the creation of the archetypal characters of these, the child archetype – with relations to the mother archetype – is a representative type that is characterised as naïve, innocent, open to protection, and sacred. Just as all sacred things, a timelessness, a utopic surrounding is also part of this archetype. The timelessness dimension is one of the constituents of these types since, according to Jung's argument, are reflections of the collective unconscious shared by the humanity. These typical characters reside in the oldest myths, legends, and stories – all the human cultural accumulation. Besides, timelessness is set predominantly in nature, since constructed environments such as cities reflect the civilization and at the same time the corrupted growth of the individual. So, the child is supposed to exist elsewhere and nature is the suitable environment for his. Thus, the adoption of childhood, sacred childhood, can be seen through the Romantic discourse.

The lack of limitations of time and place situate this child character in a utopic environment where the existence gives that idea that this state of existence is stretching through infinity. Therefore, it gives a sense of pleasure to the child. In the same vein, other individuals that can exist in infinity are considered sacred. Thus, the sacredness is also attributed to the child. All the positive qualities that constitute the child can be reflected in the natural environment. Several examples of this typical child can be found in literature and other media. Of these, the most well known are Heidi, a girl living in the Swiss Alps with her grandfather; Peter, who accompanies Heidi in most of the narration and a shepherd to animals; Anne, who grows up in a farm in America. These child characters reflect the existence of the child in his/her purest and simplest form. Their replacement in the constructed environment disrupts this purity and they have to be replaced to the natural environment – their original setting.

Contemporary children's classics, however, as the perception of the target audience and intermediaries such as the adult purchasing the book, reading the book,

or the teacher suggesting a book changes, and so do the reading habits of children. In an age when the children are open to an extensive use of media, the representation of utopic childhood is changing. As the subjectivity of the child becomes more prominent and can be seen as the protagonist in narratives, the representation also changes accordingly. What can be seen today is a child that is as autonomous as an adult. The same ability to overcome a situation and the same autonomy that is professed by the adult have also been conveyed to child characters.

Child characters in literature can be seen in many genres today. Their presence can not only be restricted to didactic, moralistic, or allegorical stories but it can also occur in what once appealed to the adult reader. In dystopic fiction texts which have become widely-read texts, child characters can be observed to be protagonists who have fallen distant to the child archetype in the course of the narration and that childhood no longer includes a utopic timelessness. This situation leads to a reconsideration of the childhood myth. While certain children can be seen as experiencing their childhood as a utopia thanks to the socio-political structure in dystopic children's literature texts, the same environment is far from being utopic for other children. The aim of this study is to highlight the utopia/dystopia dilemma through a re-evaluation of the utopic childhood myth. This situation will be analysed comparatively through Gudrun Pausewang's *The Last Children* and Lois Lowry's *The Giver*.

Of these, Pausewang's protagonist Roland, who experiences the extremely destructive consequences of a nuclear attack, narrates the situation in which one of the orphans in the village blames an adult, Roland's father, because of the state they are in: *My father changed a lot since the Bomb Day. He became silent. Once, before he started the class, one of the boys threw a piece of chalk in his face and yelled "You murderers!"*. *The boy had a big scar on his face and he died a painful death a short while after because of the radiation disease* (Pausewang, 2016, p. 178).

This situation reflects how the children, who are victims of a nuclear war the adults started, are aware of the end of their utopic childhood. The severe reality of war has robbed them of their timeless utopia.

In Lois Lowry's *The Giver*, the protagonist of the book, Jonas gets selected to be the next bearer of the memories of humanity. In a seemingly utopic society, where individuals are attributed duties and live a life according to the wishes of a Committee of Elders, Jonas's duty means the end of his utopic childhood and bears the cross of remembering through his life. Thus, while the rest of the community, both adults and children, maintains the utopic timelessness because of being exempt of remembering the past, Jonas becomes the individual with the responsibility of being aware of the time.

In conclusion, with the emergence of new child characters, the concept of utopic childhood myth has evolved into a situation in which child characters can also display their autonomy and strength. Particularly in texts that qualify as dystopias, child characters experience the passing of time and begin to express their subjectivity through autonomous decisions and acts. The child is no longer the naïve, pure, and fragile individual, but a decision-maker and a mature individual.

References

- Golban, P. (2003). *The Victorian Bildungsroman*. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Yayınları.
- Lowry, L. (2011). *The Giver*. New York: Ember.
- Pausewang, G. (2016). *Son Çocuklar*. İstanbul: Çizmeli Kedi.

DEBATE OF “DISTANT” VS. “CLOSE” READING IN LITERATURE STUDIES

Lora Tamošiūnienė

Mykolas Romeris University, Institute of Humanities,
Lithuania

Institute of Humanities at Mykolas Roemris University is in search of its didactic approach to teaching world literatures as the multilingual education expands the variety of languages included in the curriculum. Students at the IOH MRU study English, French, German, Spanish, Norwegian, Korean and Mandarin. The challenge is equally distributed among students and teachers who approach the audience of multilingually educated students. The obvious answer is to read world literatures with the students in their “lingua franca” of the studies, in English. Most of the studies will turn out to be reading translations and working in the so called “distant reading” mode. The arguments for such approach are diverse.

First, the argument in favor of reading literature in translation touches upon such issues as redefining reading, literature, comparative literature, etc. The academic courses, programmes, concentrations have often rested on texts that were studied in translation, and, for example, Boston University, which has a faculty of World Languages and Literatures formulates its approach to teaching Comparative Literature as the following: it “cultivate[s] reading across linguistic boundaries in order to highlight everything that the exclusive focus on a national literature tends to obscure” (<https://www.bu.edu>). Not only this approach highlights the critical view of the study of national literatures, but also it implies the tension between the difference and sameness in world literatures that become apparent through comparative approach. The academia’s position that translation opens up possibilities of studying literature, is explicitly endorsed in many academic essays. Rebecca L. Walkowitz (2007) in her article *Unimaginable largeness: Kazuo Ishiguro: Translation and the New World Literature* redefines current understanding of world literature, she states: “... the new world literature – now is understood as literature that circulates outside the geographical region in which it was produced – it is often assumed that texts are being translated into English and that the process of translation leads to cultural as well as political homogenization” (Walkowitz, 2007, p. 216). Since the idea of sameness in Walkowitz’ study appears to be the power that tends to arrange works of literature into networks, i.e. several literary systems that share a single text (Walkowitz, 2007), it may appear to be quite justifiable to be designing university literature courses along certain common or *same* concepts and read literatures from different countries and languages in thematic systems. This idea may be supported by

another insight of Walkowitz in her other essay *Future reading* published on Americal Comparative Literature Association portal in the section of the State of the Dicipline, under the label “Futures”. Not only Walkowitz analyses what has already been existing in the shifting state of the new world literature, but she also proposes what will dominate our future reading of world literature, Walkowitz writes: “1: Future reading will require foreign reading. Works of literature increasingly enter the world in several languages, originals and translations appearing at the same time or nearly at the same time. [...]What used to be the work’s future or “afterlife”, as the English translation [...], may now be its present or even its past” (Walkowitz, 2015). This may not mean that the publications of world literatures may appear in English first and later in the language of the author, which is sometimes the case even now, e.g. Kazuo Ishiguro’s works. This may mean that the reader’s readiness to accept the text may first come in the language that is better known to the reader, e.g. English, and the reading interest may lead to reading the text in the language of the original in posteriority. This in Walkowitz’ opinion is the future of reading literatures.

André Lefevere (1991)in his study *Translation and Comparative Literature The Search for the Center*, notes that, apart from teaching literature in translation, universities tend to teach literature in excerpts (Lefevere, 1991, p. 132). Collections of excerpts appear to become “packaged literature” pedagogy and though not approved by Lefevere himself it is a practice in all university courses. The “packaging” of literature is the practice behind anthology compilations and the concept that justifies such excerpt culture is offering the best examples of literary works for students who may further develop their reading culture by studying the whole texts.

The review of literary debate of world literatures and comparative literature studies shows that most likely and suitably for academic studies at IOH MRU all literatures may be studied in English since it is the language that is better mastered by MRU bachelor degree students. The homogenised effect of the texts is ruffled by thematic networks of literatures, for example, it may be split into studies of urban literature, women’s literature or literature about animals. The third didactic approach to world literature studies is reading it in excerpts or short examples of literary texts.

References

- Walkowitz, R. (2015, January). *Future reading*. Retrieved from <https://stateofthediscipline.acla.org/entry/future-reading> 20.04.2022
- Boston University, Faculty of World Languages and Literature. *Why Study Comparative Literature?* (n.d.) Retrieved from <https://www.bu.edu/wll/home/why-study-comparative-literature/> 20.04.2022
- Kim Seong-kon. *Message from the President. Literature Translation Institute of Korea.*
- Lefevere, A. (1991). Translation and Comparative Literature. The Search for the Center. *Languages and Cultures in Translation Theories. Volume 4, numéro 1.* 132. Retrieved from id.erudit.org/iderudit/037086ar
- Walkowitz, R.L. (2015) *Born Translated: The contemporary Novel in the Age of World Literature.* Columbia University Press.

Walkowitz, R.L. (2007). *Unimaginable largeness: Kazuo Ishiguro: Translation and the New World Literature. Novel 40.3. 217–239.*

ДО ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ЖАНРУ ДЕТЕКТИВ В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Тетяна Веретюк

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

Одним з актуальних питань сучасного літературознавства є питання теоретичного опису жанрової матриці, жанровизначальних чинників та критеріїв чи самої історії розвитку окремих жанрів. Здавалося б, завдання просте, але воно ускладнюється тим, що сам жанр безперервно змінюється, перетворюється під пером кожного окремого письменника. Адже в процесі розвитку літературної думки здійснюється систематичний процес збагачення літературного простору шляхом постійних змін, модифікацій. Літературні жанри, які є необхідною складовою літератури загалом, також зазнають змін і переоцінки. Яскравий приклад тому – історія розвитку детективного жанру.

Метою нашої роботи є спроба розгляду витоків появи детективного жанру в українській літературі. Українська Літературна Енциклопедія зазначає, «що детективна література (англ. detective – агент розшуку, з лат. detectio – розкриття) – різновид пригодницької літератури, передусім прозові твори, у яких розкривається певна таємниця, пов'язана зі злочином. Серед представників цього жанру – Е. По, У. Коллінз, А. Конан-Дойль, Агата Крісті та інші» (Українська..., с. 41).

Зазначимо, що детектив (від лат. detectio – розкриття, англ. detect – відкривати, виявляти; detective – слідчий) – художній твір з характерним типом сюжету. Детектив як особливий різновид літератури зародився в ХІХ столітті, у добу романтизму, і генетично пов'язаний з романтичною естетикою, з тими принципами типізації, які тоді склалися. Його попередником вважають авантюрний, зокрема готичний роман, що сформувався наприкінці ХVІІІ – на початку ХІХ ст. (А. Радкліф, Е. Сю, О. Дюма). Початок класичної детективної літератури пов'язують з ім'ям американського письменника Едгара По, який у новелі «Вбивства на вулиці Морґ» уперше вивів образ детектива-аматора, наділеного надзвичайними аналітичними здібностями. Авантюрно-пригодницьку лінію в детективній літературі затвердив англієць У. Коллінз (романи «Жінка в білому», «Місячний камінь»).

В українській літературі одним з перших письменників, які почали використовувати елементи детективного жанру, став Григорій Квітка-Основ'яненко. Письменник, чітко послуговуючись у своїй творчості просвітницькими ідейно-мистецькими засадами, дотримуючись принципів естетики й поезики просвітницького реалізму та сентименталізму, не зміг оминати романтичного світобачення в оповіданні «Перекотиполе» (1843 р.). Основою для написання оповідання стала народна легенда-притча, у якій

розповідається про вбивство одного заробітчанина іншим і про обов'язкове покарання за злочин. В оповіданні Г. Квітка-Основ'яненко розповідає про те, як на заробітках жилося бідному, чесному працівнику-невдасі Трохиму та шукачу легкої наживи, злодію та вбивці Денису Лискотуну. Останній намагався обікрасти лавку господаря, у якого хлопці працювали сторожами при лавці на ярмарку. Проте цього не сталося, бо Трохим одного вечора побачив, що на лавці замки просто притулені, «усі три висять; а Денис же довго силкувався, замикаючи їх. Так такий-то Денис!» (Квітка-Основ'яненко, 1843) і попередив господаря, за що той дав «награжденія ... цілковитих з пару» до тих грошей, що хлопець заробив чесною працею. Через деякий час Трохим побачив рештантів, серед яких був і Денис. По закінченні ярмарку Трохим отримав розрахунок і вирушив додому, де дорогою його наздогнав Денис. «Як уздрів його Трохим, так і руки, і ноги опустилися, і у животі похолонуло, серце так і трепечеться, і душа щось недобре почула» (Квітка-Основ'яненко, 1843). Попрямували хлопці далі удвох.

Письменник у творі акцентує увагу на психології злочину. Трохим і Денис Лискотун опинилися в лісі під бурею. Денис дуже злякався грому і блискавок, постійно перебігав з-під одного дерева до іншого. Трохим же був спокійним. Денис не розумів цього. Трохим молився богові і вірив, що з ним усе буде гаразд, адже він нічого поганого не чипив і жив по правді. Натомість Денис відчував потребу фактично сповідуватись перед обличчям смерті: «Я той, що вас обкрадав, не було другого злодія у селі... се моє діло. Мене підводили другі... Я обкрадав вас усіх... передавав циганам, москалям... брав гроші та багатів... лавки обікрав... вивертівся! Хотів і тебе так, як оттого...» (Квітка-Основ'яненко, 1843). Коли буря закінчилася Денис злякався, адже боявся, що Трохим викаже його таємницю, тому він вирішив убити його. Трохим зрозумів наміри односельчанина і почав просити помилувати його, пропонував віддати всі зароблені гроші, але Дениса пекла думка про те, що Трохим здасть його до волості, ні про що інше він і не думав. В останню мить Трохим сказав: «Нехай се перекотиполе буде свідителем, що ти мене безвинно погубляєш!» (Квітка-Основ'яненко, 1843).

Письменник зумісно ввів у текст оповіді перекотиполе, яке стало останнім доказом винуватості Дениса. Коли малолітній син Трохима тримав у руках перекотиполе, Денис аж затрясся. Це помітив справник і поставив Лискотуну питання: «ти знав, що на мертвому побоїв нема; ти жалкував, що він не признався об золотих, тепер ти боїшся перекотиполя. Говори, чого ти боїшся його? Розкажуй, как дело було?» (Квітка-Основ'яненко, 1843). Так перекотиполе стало основним свідком звинувачення.

Отже, в оповіданні «Перекотиполе» Г. Квітка-Основ'яненко зосередив основну увагу на побутових реаліях, детальній характеристиці персонажів, морально-психологічній та соціальній мотивації поведінки героїв. Письменник, використовуючи фольклорний сюжет, значно його ускладнює, адже причиною для вбивства стає не просто бажання забрати гроші, а й страх розкриття тих жахливих злочинів, які були скоєні. Так, митець наголошує, що саме страх бути

викритим видає Дениса при слідстві. Г. Квітка-Основ'яненко стає одним з перших митців в українській літературі, які використовуючи елементи детективного жанру, стоять у витоків жанру детективу в українській літературі.

Список використаних джерел

Дзеверін, І.О. (Ред.). *Українська Літературна Енциклопедія*: в 5т. (1990). Т. 2. Київ. Головна редакція Української Радянської Енциклопедії ім. М. П. Бажана.

Квітка-Основ'яненко Г. Перекотиполе. Retrieved from <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=2449>

ЖАНР МІСЬКОГО ФЕНТЕЗІ В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Тетяна Веретюк

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

Софія Киричук

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

З кожним роком усе більшу популярність набирає жанр фентезі в літературі, адже письменники, які працюють в цьому жанрі, створюють нові світи, унікальних героїв та вплітають у сюжети актуальні проблеми сучасності. Усе більше митців жанру фентезі пишуть твори в піджанрі, який називається міське фентезі, в якому зображений світ схожий на реальний.

Перш ніж детально розглянути особливості міського жанру в українській літературі, варто пригадати дефініцію фантастики. За словником, фантастика – це «зображення подій, явищ у надприродному вигляді, не існуючих у дійсності; казкова основа мистецького твору» або «жанр літератури, а також твори, що описують явища, події нереальні, не існуючі в дійсності, які містять казкові образи» (*Літературознавчий словник-довідник*, 2007, с. 561). Серед класифікацій фантастики основоположним принципом є специфіка моделювання незвичної дійсності, за яким виокремлюють такі жанри, як наукова фантастика (раціональні технізовані світи), фентезі (паралельні магичні світи), власне фантастика (поєднання реальних вимірів з ірреальними, чудесними) (Кирюшко, 2001, с. 45–51).

Що стосується жанру фентезі, то на сьогодні дискусії щодо потрактування цього терміна між літературознавцями ще тривають. Порівняймо, наприклад, два визначення терміна «фентезі»: «жанровий різновид фантастики, у якому використовуються ірраціональні мотиви чарівництва, магії, лицарського епосу, поєднані з реалістичною нарацією, змальовуються віртуальні світи із середньовічними реаліями, нетехнічною психологією» (*Літературознавчий словник-довідник*, 2007, с. 693) та «фентезі – вид фантастичної літератури, чи літератури про незвичайне, заснованої на сюжетному допущенні ірраціонального характеру (Гопман, 2001, с. 1162). Можемо зробити висновок, що для творів цього жанру спільним є не лише описовий характер, а й певні

риси: наявність містичного, магічного, ірраціонального, незрозумілого. Підтвердженням цьому можуть слугувати слова А. Трокая, який в подібних текстах виокремлює такі риси, як «фатум, етична позиція “добро – зло”, винагорода за зусилля, квест, подолання перешкод, диво» (Трокай, 2010, с. 28–30), наголошуючи на тому, що ці твори важко піддаються логічному розумінню.

На сьогодні серед дослідників жанру фентезі варто назвати таких учених, як М. Бережна, А. Гурдуз, Т. Жаданова, О. Задорожна, А. Землянська, Н. Логвіненко, О. Леоненко, Є. Канчура, Н. Криницька, Д. Куриленко, С. Олійник, Н. Ситник та багато інших. Окрім цього, при Національній академії наук України було створено Центр з дослідження літератури фентезі.

В українській літературі наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття набуває поширення так зване «слов'янське фентезі», у якому поєднуються риси міфу, героїчної казки, чарівної казки та роману і яке притаманне літературі пострадянських країн. Подібна література знаходить свого читача в усіх вікових категоріях, отримує шалений комерційний успіх та критичне поцінування.

Якщо говорити про міське фентезі, то у світовій літературі воно почало зароджуватись частково з готичних романів, де нерідко трапляються містичні образи вампірів, відьом та інших створінь. За традицією, події міського фентезі відбуваються в «сучасному місті», тобто час подій може збігатися з часом життя самого письменника. Але головним критерієм міського фентезі є невимушене існування міфічних, вигаданих, містичних істот та магічних предметів у реальному світі (у місті), разом із звичайними людьми. Тобто у сюжеті твору зазвичай люди не дивуються сусідству з відьмами, вампірами або перевертнями.

В українській літературі жанр фентезі активно почав розвиватися з кінця 90-тих років ХХ століття після публікації всесвітньовідомого «Гаррі Поттера» Джоан Роулінг. Прототипами українського фентезі можна вважати твори Миколи Гоголя та Лесі Українки. За радянських часів, коли почався активний розвиток фантастики, жанр фентезі вважався дитячим жанром. Але з виходом серії книг про «хлопчика, який вижив» усе змінилося.

Основоположною для сучасного українського фентезі стає автентична міфологія, яка, на думку А. Гурдуза, сприяє висвітленню природи міфопоетики, міфотворчості, зокрема авторського міфу, визначенню характеру міфопоетичної парадигми певної художньої формації в системі літературного процесу (Гурдуз, 2012, с. 220). Автентична міфологічна основа сприяє національній самоідентифікації, формуванню громадянської свідомості, визначає рівень людяності й гуманізму в суспільстві. Прикладом чого можуть бути романи Володимира Арєнєва «Бісова душа, або Заклятий скарб» або Марини і Сергія Дяченків «Ритуал» і «Дика енергія. Лана».

Найвідомішими представницями міського фентезі в українській літературі вважаються Дара Корній та Наталія Матолінець. Обидві письменниці є переможницями всеукраїнського літературного конкурсу «Коронація слова».

«Гонихмарник» Дари Корній можна вважати одним з перших творів міського фентезі. У творі авторка використала образ людини-двоєдушника, Гонихмарника Сашка, який має як людську душу (Кажан), так і міфічно демонічну (душа Градобура), завдяки якій він має владу над погодою. Твір є представником не чистого міського фентезі, а суміші міського фентезі та ромфанту (романтичного фентезі чи романтичної фантастики). За сюжетом Сашко хоче закохати в себе Аліну, яка теж є не простою дівчиною, а представницею роду знахарок. Аліна – бунтарка, яка йде проти звичного укладу життя. Вона вирізняється на фоні своїх однолітків, за що їй не сприймається ними. Аліна як представниця «білої магії» рятує Сашка, звільняючи його від Градобура.

Наталія Матолінець, авторка трилогії «Варта у Грі», є новою і популярною представницею міського фентезі. За новаторський пошук у жанрі міського фентезі перший роман про чаклунку Варту отримав спецвідзнаку конкурсу «Крилатий лев – 2017», диплом конкурсу «Львівські перехрестя», а також відзнаку порталу «БараБука» у номінації «Дебют року в прозі – 2018». Головна героїня твору – Варта Тарновецька – темна чаклунка, яка доволі спокійно жила у Львові: працювала в кав'ярні, періодично зустрічалася з друзями, іноді потрапляючи в сутички зі світлими чаклунами. Проте одного разу все змінилося. Почалася вирішальна битва між темними та світлими чаклунами за владу на наступні 100 років у Центральноєвропейському конгломераті. І хоч як Варті не хотілося долучитися до цієї битви, проте оминати її героїні не вдається. У містичних міських декораціях Львова, Праги та Будапешта у трилогії розповідається про життя відьом та магів серед звичайних людей, про темних та світлих чаклунів та про таємничу Гру, у якій темні та світлі борються за владу на наступне століття, чітко розуміючи, що виживуть серед них не всі.

Отже, українське міське фентезі є автентичним, оскільки базується на національній міфології та зображує риси, архітектуру та мешканців українських міст. Цей жанр наразі активно розвивається, проте ще не отримав ґрунтового критичного поцінування, що робить цю тему актуальною для подальших вивчень.

Список використаних джерел

- Гопман, В. (2001). *Краткая литературная энциклопедия терминов и понятий*. Москва: Интелфак.
- Гром'як, Р., Ковалів, Ю., & Теремко, В. (Ред.). (2007). *Літературознавчий словник-довідник*. Київ: Академія.
- Гурдуз, А. (2012). Нава Володимира Аренева: своєрідність інтерпретації в повісті «Бісова душа, або Заклятий скарб». В.Б. Будак, & М.І. Майстренко (Ред.), *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*: збірник наукових праць, Вип. 4.9, Серія: Філологічні науки. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського.
- Кирюшко, Н. (2001). Моделювання фантастичного світу. *Слово і час*, № 5, 45–51.

Трокай, А. (2010). Фантастика і фентезі в сучасній українській літературі. *Бібліотечна планета*, № 2, 28–30.

THE NOVEL “LITTLE WOMEN” BY L.M. ALCOTT: THE CHALLENGES OF INTERPRETATION

Marharyta Volodarska

Flight Academy of the National Aviation University, Kropyvnytskyi,
Ukraine

In 1868, a year after the US audience had learnt about the latest standards of British literature for children introduced by “*Alice in Wonderland*”, L.M. Alcott published a novel which was destined to have a double influence on American children’s prose: both the development of a new literary girl image and the launch of a new genre – a novel for girls. Still, despite constant positive reaction of the majority of readers, the scholars’ perception of the text would remain ambivalent through the decades. Vain attempts to find L.M. Alcott’s works in many anthologies, the writer’s position outside the canon, – were, as K. Wells states, the result of a long-term fixed perception of L.M. Alcott as the author of children’s books (Wells, 2003).

The paradox of the approach lies in the priority objectives received by literature for children and youth during the 1860s. According to N.Z. Sofer, the persistent hazard of the country’s disintegration, caused by internal and external migration flows, nourished the ambitious plans of American artists concerning the development of authentic national culture – a stabilizing factor, the success of which depended on the level of educational programs (Sofer, 2003, p. 34-35). S. Osgood stressed the necessity of the reforms in the field, viewing children’s literature as the main imperative and the means of the state consolidation (Osgood, 1865, p. 724). Since the achievement of this global aim required the shift of emphasis in education from the “Republican Motherhood” to print sources, there was a need for attracting the best writers of the USA. The writers’ motivation had to be facilitated by substantial investments into the sector; the total amount of assets soon exceeded the expenses on elitist issues. The financial aspect was the main factor that forced L. M. Alcott to start working on the order of the Roberts Brothers publishing company. It took the writer six weeks (till July of 1868) to finish the first part of the tetralogy – “moral pap for the young”, as the author ironically defined her work (Sofer, 2003, p. 36).

The increased contemporary interest to L.M. Alcott’s works was fostered by the new wave of feminist literary criticism; this wave, in its turn, overlapped with the revival of children’s literature studies (the 1970s). The signs of a common background between the approaches can be clearly seen, as L. Paul suggests, in two publications: a collection of essays called “Feminist criticism and the study of children’s literature” (“The Children’s Literature Association Quarterly”, 1982) and the issue entitled “Beyond sexism: gender issues in children’s literature” (“The Lion and the Unicorn”, 1991) (Paul, 2005, p. 99). By the time the latest work appeared, the elements of feminist criticism (with a significant shift to gender studies) had constituted a crucial share in the theory of children’s literature; such names as

J. John, W. Nikola-Lisa, L. Vallone, L. Kuznets represent only a minor percentage of scientists interested in the dilemma. In agreement with J. Gallop's opinion, L. Paul emphasizes three methods of children's literature criticism that were subjected to the greatest impact of feminist theory: the rereading of texts in order to find new interpretations; the rehabilitation ("reclaiming") of previously underestimated texts; the redirecting of feminist studies towards the texts which had been marginalized by colonial communities (Paul, 2005, p. 100).

L. Paul proves the effectiveness of the reinterpretation method by monitoring the changes in the perception of the novel during the last 100 years. While E. Salmon in his essay devoted to L.M. Alcott (*Miss L. M. Alcott, 1888*), focuses predominantly on the pedagogical aspect of the novel, reading the text as the instruction for proper education of girls, N. Auerbach (*Communities of Women: An Idea of Fiction, 1978*) views the March family within the context of feminist theory as the example of an ideal feminist community able to "heal a fractured society" (Paul, 2005, p. 100). Here one may feel an echo of further L.M. Alcott's ideas about possible overcoming the contradictions between the financial dependence of a woman and her desire for self-realization by means of creating women's charity communities, aimed to help talented low-income girls: "a little help at the right minute" (Alcott, 2006, p. 434).

The way from interpreting L.M. Alcott's characters as passive objects of the Victorian impact to declaring an active social position of a "little woman" is actually represented by the shift from pedagogical to feminist discourse. However, these are not single variants of the text perception. Among others the following can be distinguished: historical and cultural (the discourse is viewed as the source of data about national peculiarities of everyday life, the rules of etiquette, the process of studying and work of a typical American middle class girl of the Civil War era; these aspects were partially highlighted by I. Shyshkova (Shyshkova, 2003)) and autobiographical research areas. The latter is concentrated on the reflection in the text of both A.B. Alcott's transcendental innovative conceptions and the psychological problems of the characters (rooted in the relations between little Louisa and her father). The autobiographical interpretation of L.M. Alcott's text is represented by the works of S. Gilbert, S. Gubar, G. Gaard, J. Fetterley, etc.

Long-term debates around the sentimental novel, a wide range of its interpretations are implicated by the title itself – the 19th century cliché, the semantics of which depends upon the accentuation of a definite element. It is essential to bear in mind that the word "women" includes both gender and age dimensions, while the word "little" contains age and descriptive dimensions, thus the number of interpretations can be significantly increased. When the gender dimension of the word "women" is emphasized, the level of the child's compliance with the gender expectations of the society is evaluated, meaning the ability and readiness to act according to the standards of female behavior. If the component "age" of the second part of the oxymoron is highlighted, it implies transgression of the child's competence and can be marked both positively (real support to the family in need) and negatively (mostly ironically: "the mature age of twelve" (Alcott, 2006, p. 15)).

The accentuation of the word “little” is achieved by means of decoding its ambivalence since the adjective “little” has, on the one hand, such connotations as “nice”, “pretty”, “cute” (a linguist A. Peshkovskiy noticed once that everything “cute” should be “little” (Popovskaya, 2006, p. 417)), and – on the other hand – “inferiority”, “lack of prominence” (“little people” are “the ordinary people ... who do not have much power” (Macmillan English Dictionary, 2002, p. 836)). The transference of the attribute characteristics to the second part of the expression (“little” → “women”) must have caused misunderstanding on behalf of feminist criticism (L.M. Alcott was known for her forward-thinking). Such misunderstanding is partially tackled by S. Elbert in the context of an allusion to Charles Dickens’ “*Bleak House*”. The scholar believes that the selection of the provocative oxymoron both by the British classic and his American admirer reflects the absence of the term “teenager” in the middle of the XIX century (Puronaho, 2010, p. 30). The lack of the notion doesn’t deprive the text from its psychological depth; the facts of identity crisis reveal the hidden layer of realism beyond the strata of didactics.

The ability of L.M. Alcott’s novel to cross the boundaries of sentimental literature provoked contemporary scholars’ attention. The previously underestimated text proved to be more complicated than just “an instruction for raising girls”. Only a multidisciplinary approach combined with a close rereading of the literary material can move interpreters nearer to the innovative ideas preserved in this seemingly ordinary sample of Victorian children’s prose.

References

- Alcott, L.M. (2006). *Little Women and Good Wives*. London: Wordsworth Classics.
- Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. (2002). London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Paul L. (2005). Feminist Criticism: From Sex-Role Stereotyping to Subjectivity. In P. Hunt (Ed.), *International Companion Encyclopedia of Children’s Literature*. London and New York: Routledge. 98–108.
- Popovskaya (Lysochenko), L. V. (2006). *Lynhvystycheskyi analiz khudozhestvennogo teksta v vuze*. Rostov-na-Donu: «Fenyks».
- Puronaho, J. (2010). *Innocent, Yet Ambitious – Childhood in 19th Century America as Depicted in Louisa May Alcott’s Little Women Series*. (Pro Gradu thesis). University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Osgood, S. (1865). Books for Our Children. *Atlantic Monthly*, 16, 724–735.
- Shyshkova, Y. (2003). *Natsyonalnaia mentalnost v ankhlyiskoi khudozhestvennoi lyterature dlia podrostkov: konets XIX – XX vv.* (Dyss. dokt. fyl. nauk). Moskovskiy pedahohycheskyi hosudarstvennyi unyversytet.
- Sofer, N.Z. (2003). “Carrying a Yankee Girl to Glory”: Redefining Female Authorship in the Postbellum United States. *American Literature*, 75 (1), 31–60.
- Wells, K. (1998). *Louisa May Alcott and the roles of a Lifetime*. San Marcos: Southwest Texas State University. Retrieved from: <http://www.womenwriters.net/domesticgoddess/thesis.htm>

SCOTTISH CULTURAL IDENTITY IN THE NOVEL “OUTLANDER” BY D. GABALDON

Mariia Horovenko

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Ukraine

Folk tales and myths are collective heritage of a particular nation. Myth – is a narrative sequence through which a given culture ratifies its social customs (Oxford dictionary of literary terms, p. 163). Myths are one of the factors which define national identity. Nearly all nations have their own mythology which is passed over from generation to generation. Myths are stories which reflect collective attitude of people to some important issues. Mythology – is a body of related myths shared by members of people or religion (Oxford dictionary of literary terms, p. 164).

The topicality of the abstract is defined by the lack of profound studies of myths and legends in the novel “Outlander” in the light of national identity. The purpose of this work is to explore the ways in which Scottishness is expressed as a part of cultural identity and investigate the means this notion is represented.

Diana Gabaldon is the author of the award-winning, bestselling “*Outlander*” novels. Dr. Gabaldon holds three degrees in science and worked as a university professor before beginning to write fiction. “*Outlander*”, published in 1991, is the first in highly successful romantic novel series, written by D. Gabaldon, a № 1 New York Times bestselling author. “History comes deliciously alive on the page” (New York Daily News). Historical background, Jacobite rebellion, is an important part of the novel, which introduces the concept of Scottishness. Jacobites fought for independence, they fought to restore the exiled king James and were led by his son Prince Charles Edward Stuart.

The plot revolves around life, love and adventures of Claire Randal and Jamie Frazer. The novel consists of seven parts, the first two are set in 1945, portraying the end of WWII and life of the main characters as they try to reconcile with the aftermath of the war, while the rest of the book presents the detailed account of the turbulent events of the 18th century in Scotland. Scottish myths and legends play crucial role in the plot structure, creating atmosphere of magic and supernatural.

The historical part of the novel is set in the Scottish Highlands. *There is no place on earth with more of the old superstitions and magic mixed up into its daily life than the Scottish Highlands* (Gabaldon, 2014, p. 20).

The central mythic image, which plays pivotal role in the plot development, is the Stone Circles. It is believed that Claire, on the eve of Samhain (pagan religious festival), was able to travel back in time due to the astronomical location of the stones at Craigh na Dun. The motif of time travel is recurrent in the novel and is realized through the image of Craigh na Dun. The truth behind this group of stones is shrouded in mystery. Local people believe that the stones were used by their ancestors for religious purpose. Craigh na Dun is fictional Stone Circle, it was *smaller than Stonehenge...the tallest stone was cleft, with a vertical split dividing by two massive pieces* (Gabaldon, 2014, p. 59). The cleft on the main stone is symbolic,

foreshadowing that the life of the main character will be divided into 2 parts once she goes through the stones.

There are many ancient sites in Scotland, each with its tale to tell. Local legends suggest they embody the petrified soles of the past. According to another version, these could be giants turned into stones by a Saint for their refusal to convert to Christianity. Other legends say the stones were transported by Celtic Giants to perform some rituals.

Another important mythic image in the novel is *kelpie*. In Scottish folklore kelpies are horse-like water spirits, which are believed to have the strength of 100 horses. They are said to possess a dark and dangerous nature. They usually live in running waters. Most of the creatures are thought to be “shape-lifters”. They can disguise themselves as many things in order to lure people to their doom.

In the 18 chapter Rupert tells the story of a water horse that takes a farmer’s wife, *who had come to the loch to draw water, and carried her away to live in the depths of the loch...* (Gabaldon, 2014, p. 344) The story foreshadows the upcoming events at the MacKenzie’s camp that night, with another clan raiding and stealing their horses. It is important to mention that, while telling the legend, Rupert uses a lot of Gaelic words to create atmosphere of mystery and suspense. This device is aimed to realize the concept of Scottishness.

In the first part of the book Claire encounters the monster herself. When she was on the excursion to the Great Glen and Loch Ness, the guide told the myth about the inhabitant of the lake. *There are stories, to be sure, of something old and evil that once lived in the depths. Sacrifices were made to it...* (Gabaldon, 2014 p. 50) The Loch Ness monster is one of Scottish most popular mysterious creatures. The first recorded sighting of it was 1500 years ago when the giant creature jumped out of the lake and ate up a local farmer. Notably, local stone carvings by the Pict depict a mysterious beast with flippers. Since then there have been numerous accounts about the monster. Many of these alleged encounters were inspired by Scottish folklore, where mythical water creature can be found in abundance.

The myth about the Loch Ness is elaborately interwoven into the text. The first reference of it foreshadows Claire’s actual encounter with the creature. In the 19th chapter a time traveler meets another time traveler. *Oddly enough I was not really afraid. I felt some faint kinship with it...* (Gabaldon, 2014, p. 360). This description abounds with olfactory and visual images, aimed at creating the atmosphere of mystery and suspense. The idea of Scottishness is complemented with the language Claire uses to comfort the man, who witnessed the sudden appearance of the beast. *It’s only a wee monster. Wee* –meaning *little* is purely Scottish word. The lake itself symbolizes a time-portal, which allows a *water beast* to pass through it. In the novel the lake is depicted with the help of olfactory (*raspberry-caness scent, smell of cold dark water*) images.

Another image which is connected with the element of water is *silkie*. It was introduced in the novel with the reference to Brian Frazer, who was believed to be silkie, because of his *hair like fire* and *the warmth of the oil on his back*. According to the legend, which apparently originated on the Orkney and Shetland Islands, where

selkie is the Scots word for seal, a man, who found a beautiful female selkie, sunbathing on the beach, stole her skin and forced her to become his wife. Years later, the selkie found her skin and turned back to seal form. In the novel the tale about Jamie's mother and her mysterious disappearance is revealed to Claire by Auld Alice.

Mythology, legends, folk tale will never cease to exist. It is obvious that cultural identity and cultural heritage of a nation live in mythological mode. The given abstract presents an attempt to analyze how Scottish cultural identity is represented through myths in the novel "Outlander".

References

- Douglas, G. (2000). *Scottish fairy and folktales*. Dover Publications.
- Gabalton, D. (2014). *Outlander*. Bantam.
- Hopman E.E. (2010). *Scottish Herbs and Fairy Lore*. LA: Pendraig Publishing.
- Houston, R. (2008). *Scotland: A Very Short Introduction*. USA: Oxford University Press.
- Houston, R. Whyte I.D. (1989). *Scottish Society 1500-1800*. UK: Cambridge University Press.
- Colin, M. (2003). *The Gaelic-English Dictionary*. London: Routledge.
- Wilson, B. (2013). *Stories from Scotland*. Oxford Children's Myths and Legends.
- Scottish mythology. Scottish Mythology. Retrieved from <http://www.ancient-mythology.com/celtic/scottish/each-uisge.php>

РЕЦЕПЦІЯ АНТИЧНОСТІ В АНГЛІЙСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Ганна Князь

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

Античність як вид художньої рецепції та трансформації греко-римської спадщини має довгу історію в англійській літературі, на кожному етапі якої оприявнюються пріоритетні форми, риси і способи запозичення античних сюжетів, мотивів і образів. Впродовж тривалого часу дослідників турбує питання, чому античність є невичерпним джерелом, що є формо- і змістотворчим потенціалом для культурного світового спадку, а звернення до античності присутньо збагачує літературний процес.

Термін «античність» був введений до вжитку на початку XVIII сторіччя у французькій мові і позначав особливий тип цивілізації, що належав до ранніх історичних періодів. Поява багатьох розвідок, що пов'язані з історією мистецтв, призвела до звуження поняття «античність» до меж греко-римської культури. Універсальність античного спадку полягає в його множинному проникненні в різні сфери культурно-естетичного розвитку народів Європи та сучасного світу загалом. Багатовікова дистанція між античністю та наступними епохами-реципієнтами стала запорукою успішного використання грецьких сюжетів, образів, мотивів, символів.

М. Бахтін дав точне визначення тому, як віддаленість різних культурних епох сприяє їхньому подальшому взаємопроникненню: нерозкритість, неусвідомленість минулих культурних смислових кодів сприяє їхньому використанню і залученню впродовж подальших історичних епох. «Античність сама не знала тієї античності, яку ми зараз знаємо. <...> та дистанція в часі, що перетворила греків на древніх греків, мала велике значення: вона наповнена розкриттями в античності все нових і нових смислових цінностей, про які греки насправді не знали, хоча й самі створили їх» (Бахтин, 1986, с. 506).

Літературознавець тартуської школи Р. Войтехович, покликаючись на розвідки Ю. Лотмана, стверджує, що культурний діалог може відбутися за наявності двох факторів: спільності та розбіжності, «деякий об'єм розуміння і присутнього резерву нерозуміння іншого» (Войтехович, 2007, с. 16). Науковець порівнює античність та сучасність з позиції роз'єднаності поколінь «дітей», «батьків» та «дідів», де античність посідає місце «дитинства», і чим більше дистанція між поколіннями, тим більше спільних точок перегуку (Войтехович, 2007, с. 16).

Подібну думку висловлює О. Турган у статті «Рецепція античності в українській літературі (діахронічний аспект)». Науковиця вважає, що з часом антична міфологічна система перестала бути світоглядною, але при цьому набула нової функції – вона стала сховищем сталих образів для всіх видів художньої творчості (Турган, 2013).

Міфологічні сюжети, теми та образи відносяться, на думку А.Е. Нямцу, до продуктивного традиційного загальновідомого сюжетно-образному матеріалу, «ідейно-семантична» трансформація якого «направлена на створення складно організованих символічних планів, під впливом яких у творі виникає багато універсальних асоціативно-образних рядів. При цьому здійснюється ідейно-семантична конкретизація системи доміант традиційної структури, вихідна багатовекторність яких підпорядковується авторській концепції» (Нямцу, 2002, с. 16). Я. Поліщук у монографії «Міфологічний горизонт українського модернізму» осмислює присутність міфологічного чинника в літературі на різних рівнях: архетипно-ініціаційному (кшталтування героя), аналогічному (вироблення символічного культурного коду) та дискретному (творення візійних світів із переосмисленим, естетично самодостатнім міфом, який нерідко називають авторським) (Поліщук, 2002).

Англійська література звертається до потенціалу античності ще з середини XIV століття: класичні сюжети оприявлені у творчості Дж. Чосера, далі у творчому доробку Дж. Мілтона, В. Шекспіра аж до літератури модерну і постмодерну – творчість Р. Бріджеса, Н. Геймана тощо. Доба романтизму в англійській літературі увиразнила античний потенціал на рівнях ідейного перегуку, залучення античних імен (Психея, Ендіміон, Зевс, Орфей), введення традиційних міфем (муза, ліра), жанрового запозичення (творчий доробок Дж. Г. Байрона зазнав значного впливу грецької трагедії), вкраплення античних топосів. Варто зазначити, що окрім експліцитного оприявлення античності у творах англійських митців, не менш значущим для дослідження є імпліцитний

рівень встановлення діалогу з класичним спадком древніх греків. Так у поемі «Мазепа» Дж. Г. Байрона, на перший погляд, написана у романтичному стильовому напрямі, з основним фокусом на розвитку головного героя, який протистоїть обставинам. Однак глибше прочитання поеми ілюструє міфологічний підтекст ініціального міфу на композиційно-сюжетному рівні (Князь, 2021). Переклад грецьких трагедій і творів Гомера, як один із шляхів присутності античної спадщини в англійській літературі, наснажив митців доби романтизму новими ідеями, темами, мотивами, сюжетами, образами – з'являються поетичні твори А. Теннісона, Дж. Кітса, П.Б. Шеллі. Грецька трагедія стала джерелом сюжетів та образів для англійських драматургів. Творчість В. Шекспіра пронизана античними алюзіями: образи Аріель, Міранди, Офелії, Дездемони суголосні античним прототипам. П'єса «Сон літньої ночі» рясніє темами і мотивами грецької міфології. Відома п'єса «Пігмаліон» Б. Шоу на рівні назви слугує міжтекстовим посередником античної історії Пігмаліона і Галатеї та її авторською трансформацією.

Жанр англійського епічного роману теж пронизаний грецькими міфами. У романі «Франкенштейн, або Сучасний Прометей» М. Шеллі, за власним зауваженням мисткині, головний герой вважається модерним героєм-бунтівником. Запозичення античної міфології оприявнюються у романах «Мер Кестербриджа» Т. Гарді. Авторська трансформація грецького міфу особливим чином зреалізована у романі «Улісс» Дж. Джойса. Міф про Психею та Амура став матеріалом для поетичного доробку Дж. Кітса, а згодом особливим чином знайшов відлуння у романі К.С. Льюїса «Доки ми не дістали облич».

У епоху модернізму і постмодернізму античні міфи заклали підвалини до розуміння англійської літератури. Міфологічними кодами просякнуті романи Дж. Толкіна, Дж. Роулінг, Н. Геймана тощо. Сучасні письменники підсвідомо обирають області, що найбільш органічно вписуються в дискурс сучасної свідомості. У такий спосіб розгортається інтерпретація античної спадщини в масовій культурі та у зв'язку з проблемою глобалізації. Сучасна масова культура увиразнює фізіологічний та психологічний аспекти класичних персонажів. У прагненні найбільш реалістично зобразити життя Стародавньої Греції митці сучасної масової культури деконструюють вихідні артефакти античної спадщини і реконструюють дискурс античної епохи постмодерну, відображаючи в ньому найбільш характерні риси сучасної свідомості. Герої та міфологічні істоти обростають комплексами, їхні слова і вчинки детермінуються соціальним оточенням або психологічною мотивацією.

Отже, міфологічні сюжети в англійській літературі зазнають активної переробки, оскільки античний матеріал є потенційно здатним до різноманітної трансформації: від варіювання сюжетів і образів до модифікації ідейного і тематичного змісту відповідно до соціально-історичних запитів часу. Сучасні письменники і поети подекуди обирають популярні, а іноді, навпаки, маловідомі, міфологічні сюжети, з огляду на притаманний їм психологізм з метою створення авторської картини літературного твору.

Список використаних джерел

- Бахтин, М.М. (1986). *Литературно-критические статьи*. Москва: Худож. лит.
- Войтехович, Р. (2007). *Античные мотивы в творчестве Марины Цветаевой*. Тарту.
- Князь, Г.О. (2021). Міфологічна подорож героя як ініціація в поемі «Мазепа» Дж.Г. Байрона. *Закарпатські філологічні студії*, Вип.16, 311–316.
- Нямцу, А.Е. (2002). *Легендарные образы в литературе*. Черновцы: Рута.
- Поліщук, Я. (2002). *Міфологічний горизонт українського модернізму: Літературознавчі студії*. Івано-Франківськ: Лілея-НВ.
- Турган, О. (2013). Рецепція античності в українській літературі (діахронічний аспект). *Філологічні семінари*, Вип.16, 72–81.

ОСЕНЬ В ЛИРИКЕ ЭЛЬДАРА РЯЗАНОВА

Алла Козлова

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

Творчество Эльдара Рязанова (1927–2015) как талантливое кинорежиссера, актера и сценариста давно известно широкой зрительской аудитории и по достоинству оценено кинокритиками. Гораздо менее известен Рязанов-поэт. Исключение составляют, пожалуй, лишь те его стихотворения, которые были положены на музыку и вошли в качестве песен в снятые им кинокартины. А между тем лирика Эльдара Рязанова интересна не просто как поэтическое творчество талантливого человека, снискавшего себе славу в других видах искусства, она довольно оригинальна и является материалом, достойным литературоведческого внимания. Мы уже обращались к характеристике одного из аспектов поэтического наследия Э.А. Рязанова, связанного с особенностями воплощения музыкальной темы и музыкальных образов в его лирике (Козлова, 2021). В этот раз предметом нашего исследования стали особенности воплощения в поэзии Рязанова темы осени и соответствующих образов.

Даже беглое знакомство с поэтическим творчеством Эльдара Александровича позволяет охарактеризовать его в целом как философскую лирику. Буквально каждое стихотворение содержит размышления поэта о жизни и ее скоротечности, о человеке и его судьбе. И это вполне закономерно, так как писать стихи Рязанов начал не в юные годы, а будучи уже человеком довольно зрелым: наиболее «ранние» из опубликованных стихов датируются 1963 годом, а первый поэтический сборник вышел только в 1988 году в виде тоненькой книжечки в библиотеке «Огонёк» (Рязанов, 1988).

Непосредственно связаны с темой осени уже на уровне заглавия стихотворения «Листопад» и «Ноябрь», а также цикл стихов «Боткинская осень», название которого грустно-иронически обыгрывает условное именование одного из наиболее продуктивных периодов пушкинского

творчества – «Болдинская осень» (грустная авторская ирония связана с его пребыванием осенью 1986 года в Боткинской больнице).

Стихотворение «Листопад» (Рязанов, 2007, с. 83–84) построено на персонификации этого осеннего явления и написано в форме риторического обращения к листопаду: *Как тебе я, милый, рад, / мот, кутила-листопад. / Ты, транжира, расточитель, / разбазарил, что имел. / Мой мучитель и учитель, / что ты держишь на уме?* Одушевляя, очеловечивая листопад, Рязанов наделяет его разноречивыми характеристиками. Наряду с определением *милый*, поэт использует целый ряд других эпитетов, которые выражены существительными: *мот, кутила, транжира, расточитель*. Обращенный к листопаду риторический вопрос содержит перифраз – *мой мучитель и учитель*, в котором также представлена его амбивалентная характеристика. Эта двойственность, заданная в начальной строфе, постепенно снимается в тексте стихотворения, где листопад получает именование «друга» и «брата» лирического героя: *Ты прощаешься без звука, / друг мой, брат мой листопад: / отдаёшь родные листья, / ты – образчик бескорыстья*. В заключительных строках стихотворения лирический герой заявляет: *Как тебе я, милый, рад, / листопад – мой друг и брат*.

Интересно, что в данном стихотворении осенние листья метафорически «превращены» Рязановым в разноцветные банкноты, купюры. Эта оригинальная авторская метафора в тексте реализована несколько раз: *Разноцветные банкноты / тихо по миру летят <...>; Разноцветные купюры / под ногами шелестят...; <...> а в садах костры из денег / в небо струйками дымят*. Коррелируя с характеристикой листопада как «образчика бескорыстья», который отдаёт *родные листья*, и философской сентенцией *Жизнь безжалостная штука, / сложенная из утрат...*, метафора эта напоминает о ценности жизни в любом, даже самом малом её проявлении, а также о бренности бытия, о скоротечности времени, о неизбежности утрат. Не случайно в изображении поздней осени в стихотворении «Ветер закружился над деревней...» дождевые капли, падающие с веток деревьев, превращаются в слёзы: *Слёзы с веток сыпались на крышу, / сучья гулко падали в траву. / Этот безутешный шёпот слышу, / с чувством сострадания живу* (Рязанов, 2007, с. 130). Конечно, это настроение являющегося выразителем авторской позиции лирического героя, вступившего в осеннюю пору жизни. Осенний пейзаж в лирике Рязанова выступает в качестве активно используемого средства психологической характеристики лирического героя по принципу параллелизма. Примеры подобного рода встречаются в стихотворениях поэта регулярно. Одним из наиболее ярких может служить вошедшее в цикл «Болдинская осень» стихотворение «Прощание», лирический герой которого ассоциирует осень с завершением жизненного цикла: *А за окном моей палаты осень, / листве погибшей скоро быть в снегу. <...> Как умирает праведно природа, / как худо умирает человек. // Мне здесь дано уйти и раствориться...* (Рязанов, 2007, с. 158). Интересно, что в рамках общего параллелизма

возникает антитеза, противопоставляющая «праведное» умирание природы умиранию человека, с которым не может смириться его душа.

Стихотворения цикла позволяют увидеть, как меняется позиция лирического героя, обретающего и в эту осеннюю пору жизни надежду. Показательно в этом отношении стихотворение «Как будто вытекла вся кровь...», также построенное на приёме параллелизма: *А за окном трухлявый дождь. / И пугало на огороде / разводит руки... Не поймёшь, / во мне так худо иль в природе* (Рязанов, 2007, с. 142). Брошенные улетающими грачами гнёзда «оживают» в этом тексте, наделяются антропоморфными характеристиками: они *тоскуют на ветвях навзрыд*. Использование в следующей строфе уже по отношению к лирическому «я» слова «тоска» служит формальным подтверждением такого параллелизма. И всё-таки позиция лирического героя этого стихотворения не лишена оптимизма, и как птичий крик с неба *вернёмся рано или поздно!* призван внушить надежду покинутым гнёздам, так и лирический герой в стремлении преодолеть тоску обретает надежду на такую возможность и гонит мысль о скором приближении смерти, что находит воплощение в прямом обращении к ней, связанном с традиционной для фольклора и литературы персонификацией смерти: *А ну-ка смерть! Не сметь! Не сметь! / Не сметь садиться мне на шею!* К слову, оптимизм, жизнелюбие автора, находят непосредственное воплощение в «Больничных частушках», эпиграф к которым является убедительным доказательством обращения его к фольклорной традиции. Этот оптимизм отражается и в изменении изображения осени, которая в стихотворении «Сто различных настроений...», посвященном «подружке дорогой», ассоциируется уже с бабьим летом, которое является здесь не только (и, пожалуй, не столько!) названием периода осеннего потепления, сколько метафорой возрастной характеристики становящейся лирическим адресатом героини: *Ты прекрасна в бабье лето, / невозможно хороша* (Рязанов, 2007, с. 149). Показательно, что она описывается в стихотворении через категории осенней природы, о чём свидетельствует использование соответствующих сравнений и метафор: *Ты щедра и бескорыстна, / будто неба синева. / Загрустила... Словно листья, / тихо падают слова. <...> Я задел тебя не очень – пролился слезами дождь... / Просто потому что осень / и ты сильно устаёшь* (Рязанов, 2007, с. 149–150). В восприятии лирического героя природа становится не только формой, но и синонимом самой жизни. Не случайно и его подруга *нежданна и внезапна, / как природа и как жизнь*, а оба они в проявлении своих характеров – *две стихии / – вихри, смерчи и шторма!*..

Завершить этот беглый разговор об особенностях воплощения темы осени в лирике Рязанова уместно цитатой из наиболее известного его стихотворения: *У природы нет плохой погоды, / ход времен нельзя остановить. / Осень жизни, как и осень года, / надо, не скорбя, благословить* (Рязанов, 2007, с. 34).

Список использованных источников

Kozlova, A. (2021). Osobiennosti intierprietatsii muzykalnoi tiemy v poezii Eldara Riazanova [Peculiarities of the interpretation of the musical theme in the poetry

of Eldar Ryazanov]. *Materialy I mizhnarodnoi slavistychnoi konfientsii, prysviachienoi pamiati sviatykh Kyryla I Mtfodiia*. Kharkiv – Shumen: KhIFT. 240–246 [in Russian].

Riazanov, E.A. (2007). *Liubov – viesienniaia strana [Love is a spring land]*. Moskva: Eksmo [in Russian].

Riazanov, E.A. (1988). Vnutriennii monolog [Inner monologue. Poems]. *Bibliotieka “Ogjniok”: prilozhieniie. № 26*. Moskva: Pravda [in Russian].

K. BALMONT – THE TRANSLATOR OF ENGLISH POETRY

Zhanna Kononova

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Ukraine

Translation has always been one of the forms of international communication; in its process not only two languages, but two cultures, two different pictures of the world interact. Translation, on the one hand, expands the boundaries of the original, introducing it into another cultural space, on the other hand, it provides national cultures access to the world literary values. As a result of such interaction, new genres, new artistic techniques appear, the language is sharpened, the range of the poet’s original creativity is expanding.

The problem of literary translation in the works of K.D. Balmont is one of the topical aspects of the study of his poetics. Balmont as a poet, critic and translator has an extraordinarily wide coverage of world culture, primarily Western European. Being a cosmopolitan according to his interests, circumstances of his biography, peculiarities of his worldview and the nature of his poetic thinking, he translated poets from all over the world, enriching the translated literature with the masterpieces of world literature.

Balmont’s activity as a translator caused ambiguous, sometimes contradictory assessments of his contemporaries. In the context of the polarity of assessments of Balmont’s translation activity, which is still a subject of discussion, it is relevant to study his method in the light of the tradition of translation practice at the beginning of the 20th century.

The purpose of this work is to reveal the impact of Balmont’s poetic work on his translations, to show how he reproduces the genre-forming features of the original, and recreates the unity of form and content on new linguistic material.

We proceed from the premise that translation is, first of all, a creative act, reflecting not only the content and artistic characteristics of the original, but also peculiarities of the author’s style, his worldview and the type of his creative personality. At the same time, if the translator is a deeply original poet, the problem of interaction in translation between creative individualities of the poet-translator and the poet-original author becomes unusually urgent. K. Balmont faces a similar problem in his translation activities.

Poetic translation for him is “a participation of souls, and fight, and run together to the common aim”. The poet acknowledges that the work of art is “single and the

only one of its kind” and giving an artistic equivalence in literary translation is an impossible task: “...Sometimes you provide the exact translation, but its soul disappears, sometimes you give a free translation, but the soul remains... poetic translation is only an echo, feedback, reflection...” (Balmont, 1932, p. 3).

Translation for him was, above all, a work of art, able to compare with the original in its own uniqueness. It should sound like the original verse and the quality of the verse is the main measure of its artistic value. In foreign poetry he was looking for what most corresponded to his creative personality.

Balmont found much in common with the works of English poet and playwright Oscar Wilde, whom he considered the predecessor of new symbolic poetry. Wilde’s aesthetic postulates, his understanding of art as the highest value, his view of the artist as a chosen person, and attention to the aesthetics of language were in tune with the searches of Balmont as an original poet.

O. Wilde’s poem “*The Ballad of Reading Gaol*” (1898) was the object of a special interest for Balmont. According to Balmont, the author of the ballad “portrayed the horrors of imprisonment and the terrifying death penalty with such a force that none of the European poets had ever done before him” (Balmont, 1990, p. 551).

The main theme of Wilde’s “*Ballad*” was determined by Balmont as the suffering to which people are doomed in prison, and the fear of death, thus correctly capturing the philosophical content of the work. He called “*Ballad*” “the only powerful cry of the soul before the horror of the death penalty” (Balmont, 1932, p. 1).

The leitmotif of “*Ballad*” – love that engenders murder, inflicts suffering on the object of love: “Yet each man kills the thing he loves” – was characteristic of Balmont’s original poetry.

For Balmont, the philosophical idea of the *Ballad* was of paramount importance. The translator raised the subject matter of Wilde’s work to the level of universal abstractions, overcoming the hidden subtext of the original – a reflection of the personal drama of its creator.

Creating the equivalent of the philosophical concept of Wilde’s work, Balmont strengthens the general philosophical meaning of the ballad. In general, of the 25 stanzas of the original, which have a complex philosophical content, only 3 were translated by Balmont with changes, the essence of which is to strengthen their universal meaning.

The analysis at the lexical level reveals the examples of *free* treatment of the original, for which Balmont as a translator was often criticised: he omits the lexemes *iron*, *alone* in his translation; introduces the synonymous series *принижен, забит, жалкий* instead of the English *degraded*; instead of Wilde’s *make no moan*, Balmont uses *молчит* (*silent*); instead of *break the heart of stone* Balmont offers his own version of *камень души дробит* (the stone of souls crushes) – the image reflecting the spirit of modernist poetry, but alien to the poetic system of O. Wilde. Wilde used the repetition of the lexeme *and* to convey the heavy, oppressive atmosphere of the prison, and Balmont manages to preserve it in four out of six cases.

One of the important features of the original is its color scheme. The life of a prison is depicted by Wilde in black, grey, red tones, which are contrasted with white and blue colors associated with the dream of a free life. We meet color epithets already in the first lines of Wilde's ballad: red clothes at the moment of murder are contrasted with grey clothes of a prisoner. This dynamic of color is reflected in Balmont's translation.

The translator preserves the color gamut of the original, however, the number of color epithets is somewhat reduced: in the original they are 27, in Balmont's translation – 23. This reduction occurs as a result of Balmont's tendency to decipher the symbolic meaning of images, which is typical for many of his translations.

Another feature of the original – Wilde's "*Ballad*" is built on refrains, due to which an emotional, psychological effect is created. Wilde literally permeates the entire structure of the "*Ballad*" with them, using them, like the authors of folk ballads, with the aim of gradually increasing the drama of the narrative. In most cases, Balmont manages to accurately reflect repetitions of the original.

Balmont's subjectivism manifested itself to the greatest extent in his reproduction of the stylistic features of the original. If the original language is simple, close to the spoken language, Balmont's translation is characterized by a tendency towards stylistic exaggeration, a desire to "embellish" the text.

Thus, focusing on the philosophical content of the Ballad, Balmont can deviate from the form of the original, sacrificing it to the content. Along with this, there are many examples of lexically accurate translation, close to an interlinear translation.

Despite the fact that Balmont's personality had a strong influence on the original (hence the examples of free interpretation of the original), the translator was able to reflect the main structural characteristics of "*Ballad*": repetitions, color epithets. The main elements of the form are also preserved: the stanza and the size of the original are quite accurately conveyed.

Balmont's translations can be assessed in different ways. However, his contribution to the development of literary translation is indisputable. He was able to capture the poetic mood of Wilde, convey the "spirit" of the original, which allowed the reader to penetrate into its poetic world. As a part of the general process of convergence and mutual enrichment of national cultures, translations by Balmont expand the boundaries of the original, introducing it into a foreign cultural environment, on the one hand, and contributing to the initiation of the national culture to the world literary values, on the other.

References

- Baker, M. (2008). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London, New York: Routledge.
- Balmont, K.D. (1990). *Izbrannoye [Selected works]*. Moscow: Iskusstvo. [In Russian].
- Balmont, K.D. (1932). O perevodakh. *Rossiya i slavyanstvo*, 192, 1–3. [In Russian].
- Balmont, K.D. (1929). Predisloviye [Preface]. *Vyrhlytskiy Ya. Izbrannyye Stikhi (pp. II – XX)*. Praga. [In Russian].

- Chai, L. (1990). *Aestheticism. The Religion of Art in Post-Romantic Literature*. New York: Columbia University Press.
- Dzhugostrianska, Yu. (2015). *Vazhlyva Pamyatka z Istoriyi Ukrayinskogo Perekladoznavstva*. Vinnytsia: Novyui Protey. [In Ukrainian].
- Shmiger, T. (2009). *Istoriya Ukrayinskogo Perekladoznavstva XX storichchya*. Kyiv: Smoloskyp.
- Wilde, O. (1999). *De Profundis, The Ballad of Reading Gaol and Other Writings*. Hertfordshire: Wordsworth Editions Ltd.

КРОСС-ОПУСНИЙ ХУДОЖНИЙ СВІТ У КОНТЕКСТІ КОЛЕКТИВНОЇ СУТНОСТІ КУЛЬТУРИ

Людмила Корнєєва

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя,
Україна

Серед множини визначень культури як образу, способу людського буття є багато таких, у котрих звертається увага насамперед на її колективну сутність. Зокрема, соціолог Пітирим Сорокін писав, що у найширшому розумінні культуру можна трактувати як деяку сукупність, яка створена або модифікована в результаті свідомої або несвідомої діяльності *двох або більше індивідів*, які взаємодіють один з одним або впливають один на одного своєю поведінкою (Сорокін, 2006, с. 33). Іншими словами, абсолютно необхідною умовою виникнення та буття людської культури є комунікація між як мінімум двома людьми. Однак, коли йдеться про художню творчість, то акцент здебільше робиться насамперед на індивідуальності творця, – письменника, поета, музиканта, живописця тощо. Але у якій мірі можлива творча індивідуальність поза колективністю і масовістю культури? Художній світ будь-якого мистецького тексту дійсно створюється автором. Навіть у таких видах колективної творчості як кінематограф часто йдеться про авторське, режисерське кіно. Проте наявність такого явища, як вторинні художні тексти значно ускладнює начебто очевидну і ясну картину авторської творчості.

В царині художньої творчості здавна мали місце особливі взаємодії між окремими художніми творами (і навіть видами мистецтв), коли, наприклад, на основі відомого і популярного літературного твору ставився театральний спектакль або писалось лібрето до опери або балету. З виникненням кінематографу надзвичайної популярності набула екранізація літературних творів. Процеси формування сучасної культури супроводжувалися появою численного ряду нових феноменів, смислів, термінів, що також становлять інтерес у даному ракурсі, – згадати хоча б такі явища, як римейк, фанфік, медіафраншиза. При всій своїй різноманітності ці поняття об'єднує апеляція до певного первинного тексту.

Первинні тексти можуть бути (і, як правило, є) вищими за своїми художньо-естетичними якостями, значнішими за спектром і глибиною проблематики. Вторинні ж тексти зазвичай простіші, доступніші, ближчі до

розуміння та світогляду реального масового споживача, а часто і економічно успішніші для свого автора (або авторського колективу). Вторинні тексти не тільки є очевидною реплікою на оригінал, але й відповіддю на виказане у той або інший спосіб і виявлене у культурному просторі та/або соціумі умовне проблемно-тематичне «замовлення», затребуваність. Таким чином, вторинні тексти виступають як медіатори між текстом-оригіналом та його масовим читачем (при чому читачем тут виступає не тільки соціум, але і сам автор вторинного тексту) і створюють особливий, у певній мірі відмінний від первинного художній світ, щодо якого поняття авторства стає дещо ослабленим і «розмитим».

Початок характерного для сучасності процесу «розмивання авторства» назрівав здавна і з декількох напрямків. Його теоретичне підґрунтя було закладене досвідом інтерпретації твору, набутим зусиллями герменевтиків Ф. Шлеєрмахера, В. Дільтея, П. Рікера, М. Гайдегера, Г.Г. Гадамера та ін. Твір почав розумітись не тільки як створений, написаний, але і як інтерпретований текст. Витіснення авторства як такого на периферію наукової уваги продовжив структурно-семіотичний підхід. Певним довершенням цієї тенденції можна вважати постструктуралізм та ідеї Ролана Барта і Мішеля Фуко, викладені у їх роботах кінця 1960-х рр.

Другою (і вже більш практичною, ніж теоретичною) тенденцією, що вела до послаблення позицій авторства, був рух до свого роду зрівняння прав художника і реципієнта художнього твору на його інтерпретацію. Абсолютну суб'єктність і одноосібну владу автора над створеним ним художнім світом і його героями, про які писав М. Бахтін (Бахтін, 1979, с. 14), поступово заступає концептуалістична творча співпраця реципієнта та автора.

Ще однією вельми значимою передумовою, що також мала наслідком послаблення поняття авторства, став технологічний та соціальний розвиток сучасної культури. Масовий безпосередній доступ до комунікаційних технологій зумовив і так само масовий сплеск аматорської творчої активності, появу феномену «нового фольклору» (постфольклору), поширення усякого роду фанфіків, певну десакралізацію художньої творчості та активізацію міжвидових мистецьких практик, проблемність дотримання авторських прав.

Все це разом призвело до більшого поширення та зростання значення вторинних текстів у сучасній культурі. Причому ці вторинні тексти доволі специфічно виявляють деякі літературознавчі категорії, – як от «художній світ» твору. Первинний літературний текст та, відповідно, його художній світ, завжди є унікальним. Вторинні ж тексти різноманітні та численні, – як різноманітні та численні їхні автори та умовні замовники, що є читачами первинного оригінального тексту. Уся ця сукупність прочитань та реінтерпретацій первинного тексту формує особливий колективний і багатогранний художній світ, який відмінний у певних деталях від художнього світу первинного авторського твору, але має певну власну цілісність і характеристики. На мою думку, він може бути означений як *кросс-опусний художній світ*. Цілісність цього кросс-опусного художнього світу визначається

і формується насамперед ментальністю, світоглядом, ідеологією, художньо-естетичними смаками тощо масової культури соціуму, який колективно прочитує та інтерпретує первинний текст. При цьому автор вторинного тексту виступає свого роду художнім експертом-представником цього соціуму.

Продуктивність дефініції та введення в науковий обіг категорії *кросс-опусний художній світ* обумовлюється зростанням ролі масової культури та послабленням індивідуальних авторських позицій. Кросс-опусний художній світ, як не центроване виключно індивідуальним авторством поняття, як наслідок масової, колективної рецепції первинних текстів, дає матеріал для дослідження реального масового рівня сприйняття і розуміння творів класичної літератури. Так, проведений мною початковий аналіз кросс-опусних художніх світів, сформованих на основі романів «Страждання молодого Вертера» Й.В. Гете та «Анна Кареніна» Л.М. Толстого, дає підстави вважати, що рівень масового сприйняття цих творів максимально романтизований. Ряд сюжетних ліній та низка важливих проблемних питань первинних текстів при цьому фактично ігноруються у межах кросс-опусного художнього світу. За вибірковістю відтворення базового змісту у похідних вторинних опусах можна простежувати міру актуальності і затребуваності тих чи інших викладених класиками літератури ідей у сучасній культурі, характерні для часу соціальні тенденції, міру готовності соціуму на певний відгук.

Дослідження кросс-опусних художніх світів, колективно утворених навколо деяких класичних творів, добре виявляють розрив, який існує між професійною літературознавчою інтерпретацією літературних шедеврів, та масовим рівнем їх прочитання і сприйняття. Отже, такі дослідження можуть дати підстави для певної корекції літературознавчої інтерпретації первинного, базового твору, – принаймні, якщо ставити за ідеальну мету літературознавця професійну допомогу масовому читачу.

Список використаних джерел

- Бахтин М. М. (1979). *Естетика словесного творчества*. Москва: Искусство.
Сорокин П.А. (2006). *Социальная и культурная динамика*. Москва: Астрель.

ХУДОЖНЯ КОНЦЕПЦІЯ СВІТУ ТА РУЙНІВНА САМОРЕФЛЕКСІЯ У ТВОРЧОСТІ М. ЕМІСА

Олена Лазарева

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

Концепція світу глобалізує уявлення про світ, а картина світу виражається в деталізованому зображенні дійсності, що сприймається. У нашій науковій розвідці під концепцією світу розуміємо загальноприйняте термінологічне значення: це провідний задум, конструктивна точка зору, яка визначає всю систему уявлень людини про реальність. У філософських працях М. Вебера (роботи 1970-1990 рр.) категорія світ сприймається як місце перебування у

ньому людини, що неминуче веде до «взаємодії», а не лише до споглядання. Ставлення людини до світу в рамках цієї концепції названо «картиною світу».

Таку взаємодію людини з реальністю спостерігаємо у творчості Мартіна Еміса. Творчість Еміса неодноразово ставала об'єктом дослідження у монографіях західних літературознавців. Так Д. Дідрик у науковій розвідці *“Understanding Martin Amis”* розглянув соціальні аспекти творчості Еміса, проте художня картина світу та образна галерея залишились поза увагою дослідника. (Diedrick, 2004). Дослідники Н. Бентлі та Дж. Вуд висвітлили творчість Еміса у контексті сучасного британського роману. (Bently, 2008; Wood, 2013). В той же час філософська концепція зупиненого часу та руйнуюча саморефлексія як домінантна риса поведінки головного героя романів Еміса не отримали належного висвітлення в літературознавстві. У нашому дослідженні ставимо за мету виявити оригінальність авторської постмодерністської концепції зворотного часу та саморефлексії в творчості М. Еміса.

У романі «Стріла часу, або Природа злочину» (*“Time’s Arrow or the Nature of the Offence”*) М. Еміс художньо переосмислює досконалість сучасного світоустрію. Автор свідомо створює структуру хронотопу, у якій часопростір співвідноситься як з філософськими, так і з соціологічними проблемами сучасності. Проте концепція світу в творчості Еміса не будується на ідеї взаємозв'язку категорій загибелі та відродження, постійної мінливості та протиборства різноспрямованих сил, поєднанні руйнівних та творчих процесів буття, що забезпечують його рух та розвиток. Автор розвиває ідею о кінці життя після війни 1945 року.

Хронотоп роману «Стріла часу, або Природа злочину» розвиває думку, що події, які відбувалися в світі після Другої світової війни – просто повторювані моделі поведінки людства, яке не може вийти за рамки свого минулого. Мотив «зупиненого часу» стає лейтмотивом, оскільки розвиток цивілізації та динаміку історичного розвитку зупинила війна. Традиційна концепція відродження життя вважалася автору неможливою в умовах тотального зруйнування основ моральності. Характерним стає образ зламаної «стріли часу», яка перервала циклічність розвитку. Сама назва твору свідчить про співвідношення із фізичною віссю часу. Зламана вісь часу втілює переривання однієї з класичних координат часопростору. Тобто рух з минулого до майбутнього стає неможливим. Еміс художньо використовує прийом кінематографії, сюжет роману складається із подій, які подано у зворотній хронології. Про достовірність оповіді свідчить деталізація та хронологія. Мотив пробудження від «глибокого сну», який задано на початку твору, ніби програмує читача на те, що далі починається реальне життя. Проте всі події та процеси починають іти у зворотному напрямку: від квіточки до купівлі саджанців, від старості героя до моменту народження. Прийом постмодерністської гри реалізовано повністю. Художній час набуває характеристик художнього простору, у якому можливо переміщуватися.

Не тільки час рухається у зворотному напрямку, але і герой переживає роздвоєння і з'являється друге «я» (alter ego). Поява цього образу маніфестує

самопізнання, тобто суб'єктивне сприйняття себе героєм: герой проживає життя навпаки, він ніби у чужому тілі. Оповідач знає фактичну інформацію про життя героя, детально описує побутові реалії, проте опис ведеться з позиції самоіронії та самокритики. Автор глобалізує події: іронічне ставлення другого «я» до свого попереднього «я» перетворюється на демонстрацію руйнування традиційних законів етики з її руйнуванням Добра та Зла.

Навіть прізвище головного героя – Ундефорбен (німецькою «невинний»), передбачено свідчить про ознаку Добра. Проте гра з читачем у тому, що заданий образ лікаря Ундефорбена – не є образом месії, який повинен першочергово рятувати людей. В образі Ундерфорбена Еміс втілює мотив втрати людяності лікарем – представником гуманної професії, який з'являється в чорних солдатських сапогах, які несуть смерть: *This male shape or essence seemed to be wearing a white coat (a medic's stark with smock). And black boots. And a certain kind of smile. I think the image might have been a ghost-negative of doctor number one.* (Amis, 2003, p. 12).

Гротескний персонаж виявляється величезного зросту: *Somewhere down there, between his legs, the queue of souls.* (Amis, 2003, p. 48). Ніцшеанську ідею надлюдини уособлюють також образи немовлят, які набувають надлюдську владу у сні головного героя, їхній плач вирішує долю людей: заплачуть і всіх вб'ють. Простір при цьому звужений до розмірів крихітної кімнати, заповненої людьми, які шукають притулок від гестаповців.

Образ гестаповців реалізує другу частину назви роману – «Природа злочину». У творі втілена естетика насильства та фізіологічні подробиці смерті націонал-соціалістів (нескінчена кількість страчених людей у печах). Дія іде у зворотньому порядку і після страти вони оживають, щоб прибути на місце страти. Вісь часу розгорнуто від майбутнього до минулого. Головний персонаж стає частиною деструктивних процесів Холокосту, він є причетним до страти євреїв в Аушвіце. Ефект дистанціювання героя від деструктивних процесів, що відбувається в часи Холокосту, досягається формальним іронічним прийомом (погоня за незчисленою кількістю золотих зубів та волос вбитих), що реалізує трагічну проблематику твору Еміса. Проте здається, що трагізм нівелюється зворотнім рухом часу. І в цьому постмодерністська гра Еміса з читачем. Жодних дорікань та засуджуючих коментарів з боку автора. Іронія та цинізм у сприйнятті Холокосту свідчать про втрату цінності людського життя.

Подібну концепцію руйнування попередніх устоїв моралі та законів розвитку цивілізації втілено також у романах «Лондонські поля»(1989) та «Інформація» (1995).

У романі “*House of Meetings*” (2006) втілено естетику насильства та фізіологічні подробиці смерті. Утопічність поглядів сучасного людства, згідно з Емісом, у тому, що з насильство породжує отруйний рай. Автор розвінчує утопічні комуністичні ідеї, прихильником яких він був до подій в Угорщині середини 20 століття. В традиційному соціологічному розумінні об'єктивність соціальної реальності визначається вибором людиною певної ролі та функціонуванням в рамках законів та моралі згідно обраної ролі. У літературі

постмодернізму соціальна реальність втрачає свою головну характеристику і вже не є константою в межах життя людини через ймовірність радикальних змін, таких, як війна, і в той же час через взаємовплив одночасно існуючих реалій. Своєрідність творів Еміса у тому, що реальність, з одного боку, є продуктом людської діяльності в ході історичного розвитку, і в той же час і сама людина є продуктом реальності.

Список використаних джерел

- Amis, M. (2003). *Time's Arrow or The Nature of the Offence*. London: Vintage.
- Bentley, N. (2008). *Contemporary British Fiction*. Edinburgh University Press.
- Diedrick, J. (2004) *Understanding Martin Emis*. South Carolina: University of South Carolina Press.
- Massie, A. (2000). *The Novel Today: a critical guide to the British Novel 1970-1989*. Oxford: Oxford University Press.
- Wood, J. (2013). *The Broken Estate: Essays on Literature and Belief*. Random House Publishing Group.

ДУХОВНИЙ СВІТ ЛЮДИНИ НА ВІЙНІ

Віра Приходько

Харківська державна академія фізичної культури,
Україна

Наталія Солошенко-Задніпровська

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

Значним відкриттям війни 2022 року стало відтворення духовного світу людини на війні, мало помітних змін, зрушень, зворотів, що відбуваються в людській душі під впливом найгіршого з лих. Ніхто із нас не очікував війни у ХХІ столітті. ХХ століття вже давно закінчилося або шумно померло, «розігріте» війнами, катастрофами, коли сили Зла іноді переважали сили Добра (Гончарова & Забудська, 2018; Приходько & Солошенко-Задніпровська, 2020). Звернемося до історичної пам'яті, коли отрута головнокомандувача країни-загарбниці розповсюджується на перебіг і хід війни, на прикладі романістів Франції.

Клод Мансерон (1923) відомий, насамперед, своїми працями як історик наполеонівських воєн: «Останні роки аристократії», «Революція наближається», «Громадянин Бонапарт: юність Наполеона», «Наполеон знову бере Париж». Написані вони жваво та захоплююче, близькі до художньої прози. Проте у ряді французьких письменників-романістів Клод Мансерон займає скромніше місце, ніж такі майстри цього жанру, як Ж.П. Шаброль, М. Дрюон, А. Труайя та ін.

Проте роман Клода Мансерона «Барабан Бородіна» (1974) – про переломний період французької історії. У вступній статті до роману Клод Мансерон зізнається, що, приступаючи до роботи над романом, він мав перед собою великий зразок Стендаля. Епізоди битви при Ватерлоо, зображені

Стендалем, допомогли письменнику дійти зображення війни. Ім'я ушлявленого письменника та його твори стали джерелом однієї ознаки – французького письменника військової теми.

У цьому особливий інтерес представляє ставлення Клода Мансерона до того, хто стояв на чолі однієї з найжорстокіших агресій ХІХ століття. Багатьом такі зображення здавалися шаржом на знаменитого полководця: наприклад, опис ранкового туалету відбувається шляхом перетворення полководця на звичайну людину, яка з насолодою вмивається (Л.М. Толстой, «Війна і мир»). А в «Барабані» Наполеон переодягається в польські мундири, що диктується необхідністю маскуванню, але при цьому він виглядає майже карикатурно. Барахтаючись в мундирі з чужого плеча, прославлений полководець виглядає кумедно. Елемент сатиричної гіперболи тут очевидний, тим більше, що ця сцена супроводжується словами про те, що не кожній жінці дано побачити Наполеона, який переодягається. Ця сцена інакше як шарж не сприймається.

У наші дні у 2022 році «Барабан Бородіна» Клода Мансерона можна розглядати як своєрідну відсіч спробам відродити культ військового диктатора. Все, що було поза ним, не мало для нього значення, тому що все у світі, як йому здавалося, залежало тільки від його волі, – писав Л.М. Толстой про Наполеона. На наш погляд, президент росії, який відсиджується в бункері, керується думками, що Україна та Європа залежать від його бажань та волі. Сучасниками вираз «наполеонівські плани» сприймається, насамперед, у антивоєнному та, водночас, у різко сатиричному аспекті. Сьогодні рецидиви культу знаменитого завойовника, як правило, збігатимуться з черговим витком в устремліннях рашистів.

Клод Мансерон у змісті «Барабан Бородіна» примикає до традиції таких художників слова, як Б. Шоу («Вибрані долі»), А. Франс («Острів пінгвінів»), які зробили образ Наполеона об'єктом відвертої сатири. Але у Б. Шоу та А. Франса подібні прийоми диктуються самою природою сатиричних творів, а в історичному романі вони можуть часом вступити в суперечність із законами жанру та привнести у зображення відомої історичної особи елементи зайвого суб'єктивізму. Наприклад, Наполеон, відомий гидливим ставленням до поранених, публічно образив понівеченого в боях полковника О'Гормокана, і горда красуня-француженка Марі-Ніж на сполох нелюдському тирану принародно виявила бажання стати дружиною полковника.

Головний герой роману Ежен де ля Гетт-Ландрі схильний до егоїзму, що безроздільно панує над усіма його помислами. Боротьба з наполеонівським егоцентризмом становить, з першого погляду, основний пафос роману «Барабан Бородіна». Характерно, що ця боротьба відбувається в душі героя як внутрішнє життя персонажа. Він часто згадував слова рекламного плаката: Лікурґ-Кіп-Олександр-Македонський-Ганнібал-Карл-Великий. Але результат для героя роману Ежена – Наполеон Великий. Ежен де ля Гетт-Ландрі перебуває ніби у владі гіпнозу, безглуздох мрій. І ніхто з оточуючих, навіть кохана жінка, не може розбудити його від цього сну.

З іншого погляду, автор дає можливість Ежену до певного часу залишитися при своїх мріях. У той же час прийом непрямой мови дозволяє письменнику стояти трохи осторонь. Вводячи авторське резюме, оповідач отримує можливість ненароком позначити справжню суть душевного персонажа. Питома вага таких авторських «вставок» зростатиме у внутрішній промові Ежена протягом того, як посилюватиметься вплив на його душу отрути «наполеонівських» планів. Прозорий натяк на носія зла Калібану та на кумира Ежена – Наполеона, що виходить від автора, сприймається як свого роду ознака тих незліченних бід, які принесе Калібан і Ежену, і тим п'ятсот тисячам, що зігнані на найжахливішу з війн в 1812.

Характерною є наступна деталь. У польовому шпиталі хірург пропонує головному герою, 27-річному лейтенанту, маркізу Ежену де ля Гетт-Ландрі та Марі-Ніж, дружині полковника О'Гормокана, подивитися, як він оперуватиме їхнього спільного друга. Цей «стендалевський епізод» у романі дозволяє згадати відому сцену з «Пармської обителі», де простодушна героїня пропонує Фабрицію потиснути руку трупу, бо є добрі й погані трупи. Питання лише в уніформі. Одягнені в червоне – добрі.

Зрозуміло, у подібних деталях, які в «Барабані Бородіна» К. Мансерон примикає до стендалівської традиції протиставлення жорстокої прози війни різного роду романтичним уявленням про неї. Безперечно, жорстока проза війни 2022 року не йде в жодне порівняння з описаними подіями французького історика та письменника К. Мансерона, крізь його призму стонів, болю, крику душі. Проте, саме під час війн ми маємо ознаки розкриття духовного світу людини.

Список використаних джерел

- Гончарова, О.А., & Забудська А.К. (2018). Проблема впливу війни на формування особистості людини в романах Е. Хемінгуея «Прощавай, зброе!» та «По кому подзвін». *Філологічні студії: Зб. наук. статей*, 25, 66–72.
- Приходько, В.С., & Солошенко-Задніпровська, Н.К. (2020). Лабиринты надежды и спасения в романе Чарльза Белфора «Парижский архитектор». *Мова і культура*, 22, VII(202), 185–193.

ТЕМА ЕМІГРАЦІЇ У РОМАНІ МАРІЇ ГАГАРІН «BLONDS ÉTAIENT LES BLÉS D'UKRAINE»

Ольга Скарбек

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,
Україна

Сьогодні проблема мультикультуралізму та ідентичності розглядається під різними кутами зору, дискутується вченими різного спрямування, зближуючи предметні поля філософії, психології, культурології, соціології, апелюючи до глобальних процесів, які відкривають кордони для вільного пересування, що часто веде до стирання кордонів й формування мультинаціональних держав.

Однак, чи справді так легко адаптуватися в іномовному середовищі, що спонукає українців покидати Батьківщину, як відбувається еволюція національної ідентичності в умовах інтенсивної міжкультурної взаємодії і становлення транснаціональних ідентичностей? На ці, та багато інших супутніх питань сьогодні складно відповісти, адже сучасні трагічні події вносять свої корективи, і наслідки цих подій, як і вектори дискусії про мультикультуралізм та ідентичність демонструють, що трагічні події на території рідної землі спонукають до пошуку захищеного місця, але травматичний досвід, який спонукає до міграції, впливає на принципи адаптації у новому соціокультурному просторі та глибшому самоусвідомленні ідентичності.

Проблема вимушеної еміграції порушена у багатьох творах української діаспори різних хвиль еміграції, які з часу проголошення Незалежності України включилися до наукового та художнього дискурсу, тому хочемо зупинитися на творах письменників, яких неможливо віднести до української літератури, адже їх автори асимілювалися в інших країнах, прийняли іншу мову та культуру, однак туга за Україною, за втраченої Батьківщиною предків спонукає до пошуку власної ідентичності через реконструювання подій минулого, через спогади чи розповіді родичів і витворює ностальгійну чи сповнену трагізму автобіографічну прозу. Серед авторів, які порівняно недавно заявили світу про своє українське коріння Марія Гагарін (*Marie Gagarine Blonds étaient les blés d'Ukraine*), Марі-Франс Клер (*Marie-Fance Clerc Cinq zinnias pour mon inconnu, Un possible voyage*), Дженіс Кулик-Кіфер (*Janice Kulyk Keefer Honey and ashes*). Якщо романи двох останніх авторок уже перекладені українською мовою, тому можемо сподіватися на їх включення в дискурс автобіографічної прози української еміграції, то роман Марії Гагарін ще не перекладений, однак його основні мотиви виявляються особливо співзвучними з останніми подіями на території нашої Вітчизни, чим зумовлюють актуальність їх дослідження.

Тематика і проблематика автобіографічного роману М. Гагарін сконцентрована довкола особистої сімейної історії великої родини Гагаріних, які проживали на території Поділля, але через події Жовтневого перевороту 1917 року, що передував війні з Росією, втратили всі свої землі та маєтки, хтось емігрував, інших стратили «визволителі», або ж вивезли у Сибір. Тому особиста історія на тлі драматичних подій перетворюється на історію українського народу, територію якого розривали і ділили між собою імперські держави. Основна тематика реалізується через послідовне розкриття складових мотивів, які допомагають увиразнити ключові ідеї:

- мотив рідного дому (життя на хуторі Васильки набуває символічного значення втраченого раю)
- мотив рідної природи, довколишнього середовища (чіткі географічні маркери, детальні описи міст і містечок)
- мотив сімейного виховання (народні та сімейні традиції)
- мотив національної самоідентичності (проживання у мультикультурному просторі, етнічні маркери поляків, євреїв, росіян, румун,

молдаван, українців, *Qui étions-nous, en effet ? Plus russes par la force des choses, mais étions-nous encore ukrainiens ? Ou déjà polonais ?*)

- мотив національного відродження (*Voir flotter son drapeau, employer librement sa langue, posséder une armée nationale, tous ces droits dont dispose chaque pays souverain*)

- мотив становлення особистості (навчання у Київському пансіоні благородних панянок, *J'étais trop spontanée, trop naturelle, trop gauche, trop franche. Je manquais de vernis, défaut qu'on tolère mal en société*, усвідомлення власної інакшості *C'était comme deux mondes hostiles, condamnés à vivre côte à côte, sans jamais trouver un contact humain*)

- мотив дороги (вимушена подорож у супроводі радянських військ *le village paraissait mort, le vide dans les rues était frappant; les champs saccagés, les récoltes brûlées, les villages pillés et réduits à la misère*)

- мотив втечі з рідної землі заради порятунку життя (*Tout était resté derrière le Dniestr, même ma nationalité. Je ne ressentais pas encore à ce moment décisif toute la profondeur de la déchirure. Je ne ressentais que le transport de la délivrance. Je bénissais la terre sur laquelle je posais les pieds. J'avais envie de la baiser. L'autre rive m'avait tout pris, celle-ci me donnait l'espoir*).

Сукупність зазначених мотивів допомагає реалізувати основну тему роману М. Гагарін, а саме усвідомлення власної ідентичності. Цьому підпорядкована і структура роману, який можна чітко розділити на дві частини, перша з яких – пошуки й осмислення власного коріння, родоводу, зображення щасливого дитинства у повному сімейному колі, й друга частина – у пошуках притулку через онтологічну загрозу буття під радянською окупацією. Тож у версії М. Гагарін, український емігрант набуває статусу «Nomade – кочівника, мандрівника, переселенця, вигнанця, людини світу, не прив'язаної до конкретної території, позбавленої коріння» (Яцків, 2021, с. 98). Уже вкотре історія повторюється, і приклади минулого не захищають від помилок у майбутньому. Ностальгія за втраченим домом, яку спостерігаємо у всіх творах мігрантів, звучить у романі французької письменниці глибшими й доволі трагічними акордами про цінність свободи, вибору, права особистості на життя.

Список використаних джерел

Яцків, Н.Я. (2021). Проблема самоідентичності у багатокультурному просторі (за автобіографічним романом Марії Гагарін «Blonds étaient les blés d'Ukraine»). *Ідентичність: текстуальні виміри: колективна монографія*.

За ред. О.Бігун. (pp. 82–99). Івано-Франківськ: видавець Кушнір Г.М.

Gagarine, M. (1989). *Blonds étaient les blés d'Ukraine*. Paris: Robert Laffont.

ZOOPOETICS AND ITS TERRAINS

Tetiana Starostenko

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Ukraine

Throughout the succession of literary periods, literature has tested a number of its forms, experiencing temporality (stylistic displacements, grammar attacks, and unusual phrasing tempos), graphic patterns, a total shift toward fragmentation and ‘otherness’. The breakthroughs in both poetic and narrative forms were made by the eco-fiction of the XXth-XXIst centuries, which inlayed the experience of embodiment of biological kingdoms (mineral, plant, animal) into ecosophical texts. Collective organisms, such as hives, anthills, fungi, or corals have been paralleled to humans and considered in terms of globalization. The emulation of the present and future brings on the images of death, worn-out or destroyed habitats, notions of ‘nature conservation’, ‘gene banks’ and frozen novel Noah’s ark called to preserve nature and save species.

The aim of the current research is to map the terrains of zoopoetics and its ‘creative geography’, and to retrace its kinship formations.

The embryonic forms of zoopoetics evolve in prosaic works by Franz Kafka, providing the seeds for contemporary intellectual discussion and further Human-Animal Studies, signed by intertwining of political and environmental critical paradigms. The conception of ‘zoopoetics’ as both a theory and a method was first defined by Jacques Derrida in “*The Animal that Therefore I Am*”, devoted to Kafka’s legacy, in 1997. The method moves away from traditional literary criticism, “which has been marked by the tendency to disregard the ubiquitous animal presence in literary texts, or shown determination to read animals simply as metaphors and symbols for something else”; “a central concern for zoopoetics – conceived both as an object of study and as a methodological problem for animal studies, and for literary studies more generally is, thus, the question of representation: Who or what is being represented by whom or what and in a what way? What, in this context, would it mean for literary theory and criticism to let animals “be themselves?” And how can and do representations of animality help us to come to a more inclusive and complex understanding of what it means to be human?” (Driscoll & Hoffmann, 2018, p. 6).

In 2008 Christopher White introduced the term ‘zoosemiotics’ (the use of sign systems among animals). In his dissertation Christopher White investigated the presence of sign-systems of animals in William Faulkner’s “*As I Lay Dying*”. In later book by Aaron Moe “*Zoopoetics: Animals and the Making of Poetry*” (2013), the author explores the zoopoetic dynamic in the poetry of Walt Whitman, E.E. Cummings, W.S. Merwin, and Brenda Hillman. The author proves that “the general origin of poetry resides in the instinct to imitate”, traced back to Aristotle and Greek makings.

Animal chorus in the context of human disaster appeared in 1997 in a polyphonic testimony “*Voices from Chernobyl*” by Svetlana Alexievich: *We buried the forest. We sawed the trees into meter-and-a-half pieces and packed them in cellophane and threw them into graves. I couldn’t sleep at night. I’d close my eyes*

and see something black moving, turning over – as if it were alive – live tracts of land – with bugs, spiders, worms – I didn’t know any of them, what they were called, just bugs, spiders, ants. And they were small and big, yellow and black. All different colors. One of the poets says somewhere that animals are a different people. I killed them by the ten, by the hundred, thousand, not even knowing what they were called. I destroyed their houses, their secrets. And buried them. Buried them (Alexievich, 2005, p. 89).

The deeper excavations reveal that the conception of both ‘the animal’ and ‘the human’ already emerge in mythological texts of both Anglophone and Non-Anglophone literature (Ancient Greek, Celtic, Old Norse literature), which investigate such constructions as race, gender, and, very often, sexuality. Ovid’s “*Metamorphosis*” was inhabited by various ‘zoopoetological’ or rather ‘arachnopoetological’ figures. Spider, as a *medium* of Ovid’s zoopoetics, is “spinning”, “weaving”, or “secreting” (Driscoll, Hoffmann, 2018, p. 11).

The Romantic literature of the representatives of the Lake school (the legacy of William Blake in particular) built parallels ‘Little Lamb – an innocent child – Jesus Christ’, and ‘fire – Tiger – Devil’.

Rapid changes due to global warming and environmental destruction, environmental injustice generated a new kind of eco-anxiety. In 1990s poets started questioning the naturalness of “nature poetry”, raising food, agriculture and animal topics. After 2012 the environmental concerns embrace such concepts as: “Pastoral,” “Solastalgia”, “Water”, “Trees”, “Animals”, “Outer Space”, “Plastic”, “Nuclearism”, “Oil”, “Wildfires”, “Disaster”, “Gardens”, “Geo-Engineering”, “The Anthropocene”, “Ecofeminism”, “Indigenous Eco-poetics”, “Black Eco-poetics”, “Queer Eco-poetics”, and “Disability Eco-poetics” (Perez, 2020).

Animal poetic texts of the current era may embody allusive images of pagan rituals and “ritual victims stripped naked and beaten” (Tarlo, 2009, p. 117). The intertwining of place, landscape, animal, deity and human form an archeological dimension:

*Bu
or
boy
has a stately pedigree
meaning ox or bull or cow
shared by the earliest farmers
before the tribes parted

one of Homer’s epithets for Hera
Queen of Heaven
was ‘ox-eyed’
bo-opis

if Knacky boy meant
hill of cattle*

*did Saxons anglicise it as
Naked Boy?*

(Frances Presley, *Stone Settings*, 2009, p. 47).

Thus, although zoopoetic texts demonstrate broad historical geography and similar genetics, the models of crafting tend to be transferable, and the skeletons of familiar images generate brand new flash marked by multilayer contexts. The interplay of the future and the past, reality and mythology, history and today create a polyphony of the urgent environmental problems to be repaired.

References

- Alexievich, S. (2005). *Voices from Chernobyl: The Oral History of a Nuclear Disaster*, trans. Keith Gessen. New York: Picador.
- Driscoll, K., & Hoffmann, E. (2018). *What is Zoopoetics?* Retrieved from https://www.academia.edu/36239941/Introduction_What_Is_Zoopoetics
- Perez, G.S. (2020). *Teaching Eco-poetry in a Time of Climate Change*. Retrieved from <https://thegeorgiareview.com/posts/teaching-ecopoetry-in-a-time-of-climate-change/>
- Presley, F. (2009). *Stone Settings*. Retrieved from <https://www.asu.edu/pipercenter/how2journal/>
- Tarlo, H. (2009). Recycles: the Eco-Ethical Poetics of Found Text in Contemporary Poetry. *Journal of Ecocriticism*, 1(2) July. 114–130. Retrieved from <https://ojs.unbc.ca/index.php/joe/article/viewFile/120/226>

ТРАГІФАРСОВА СТИЛІСТИКА «ДАНЦИЗЬКА ТРИЛОГІЯ» Ї. ЇРАСА ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ АВТОРА Сергій Черкашин

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

Ґюнтер Ґрас (нар. 1927 – 2015 рр.), лауреат Нобелівської премії (1999) у галузі літератури, залишається одним із найбільш яскравих та неоднозначних сучасних німецьких літераторів, творцем оригінального літературного стилю, виразником умонастроїв німецьких інтелектуалів та ініціатором бурхливих суспільно-політичних дискусій у німецькому суспільстві, що тривали понад півстоліття (початок 1960-х – 2010-х рр.). Резонансним початком його літературної діяльності послужив роман «Бляшаний барабан» (1959), який досить болісно торкнувся «оголеного нерва» воєнного і повоєнного покоління німців, особливо на тлі судових процесів над військовими злочинцями, що відбувалися з 1945 по середину 1960-х рр. У своїй – багато в чому дуже автобіографічній – «Данцизькій трилогії», до якої увійшли романи «Бляшаний барабан» (1959), «Кішки-мишки» (1961) та «Собачі роки» (1963), Ї. Ґрас торкнувся найбільш злободенних та болючих тим воєнної та повоєнної історії Німеччини. Автор трилогії загострив увагу читачів на необхідності переосмислення німцями як учасниками чи співучасниками злочинів під час

Другої світової війни своєї індивідуальної та колективної провини. Однак причину уваги німецьких інтелектуалів і письменників до творчості Ґ. Ґрас слід шукати не тільки в гостроті проблематики його творів, а й в унікальності подання літературного матеріалу, в якій химерно переплетено виклад документальних фактів та художнього вимислу, який набуває гротескних та фантазмагоричних форм. Таке поєднання непеєднуваного, свого роду оксюморон, посилює амбівалентність і провокативність творів Ґ. Ґрас і певною мірою ускладнює розуміння читачем комунікативного наміру письменника, який сам присутній як один з літературних персонажів буквально в кожному епізоді романів із цієї трилогії або залучає до зображуваних подій «автобіографічних героїв», близьких йому за духом, позиціонуючи або себе самого, або одного з цих героїв як оповідача або інтерпретатора подій.

У самому оповіданні Ґ. Ґрас прагне реалізації своїх «ігрових» авторських інтенцій, які полягають у створенні комедійно-шутівського ігрового настрою у самому творі при висвітленні не стільки комічних, як у першу чергу трагічних подій. Такий настрій автор створює за допомогою спортивної, театральної або циркової ігрової термінології при описі ситуацій, подій, процесів, які не мають нічого спільного з «ігровою» сферою дійсності людей. Ця термінологія у поєднанні з «карнавальними» мовними формами, фамільярною промовою, майданною лайкою і блюзнірством посилює сюрреалізм, абсурдність та комізм зображуваного. Комізм оповіді створюється за рахунок використання автором широкого набору мовних засобів: каламбурного слововживання, амбівалентного звучання використовуваних ним фразеологізмів, введення в їх структуру нових компонентів, що деформують їх семантику і підкреслюють комізм ситуації, широким використанням стилістично гетерогенної лексики (юридичної, військової, історичної поруч із жаргонізмами, просторіччями та варваризмами), яка контрастує піднесений і водночас приземлений опис автором сцен із повсякденного життя людей. Комізм цих сцен посилюється завдяки використанню стилістично занижених метафор та метонімії. Відмінними рисами авторського стилю Ґ. Ґрас є також авторські неологізми, зрощення слів у реченні, написання дат прописом, які хоч і є формальними проявами авторського стилю письменника, але водночас служать вербалізаторами авторської іронії та сарказму. Автор широко використовує прийом стягнення компонентів синтагми, тобто написання в одне слово порожніх фраз і затертих кліше, прийом інтертекстуальної гри, заснованої на застосуванні уривків з непристойних або двозначних пісеньок; стилізованого під пародію прогнозу погоди; гумористичного перефразування висловлювань літературних героїв.

Основним інструментом створення гротескно-комедійного стилю Ґ. Ґрас слід вважати широке використання розмовної та діалектно-зabarвленої мови, всякого роду скабрезностей, які проникають у мову персонажів і самого автора, викликають не тільки змішання стилів, а й явний стилістичний дисонанс у розповіді. У гротескному контрасті з трагічними і драматичними за своїм характером подіями (смертями людей, їхнім переслідуванням або розправами

над ними), що зображуються в оповіданні, знаходиться зображувана Ѓ. Ѓрас комічна ситуація і мовленнєва реакція на неї самого автора або його персонажів. Комічна ситуація, що зображується автором, служить фоном, на якому відбуваються трагічні події. Цей фон підкреслює їх абсурдність, а використання гетерогенних стилістичних засобів забезпечує той ступінь гротескної образності, якого намагається досягти автор, необхідний йому для реалізації своїх творчих інтенцій. Реалізації цих інтенцій сприяють також вербалізатори «нефантастичної фантастики», тобто мовні засоби створення дивного або навіть абсурдного в плані зображення. Ця абсурдність виникає через порушення автономії дії, посилення позицій тексту, алогізмів у мові я-оповідача, різкої заміни граматичної особи в межах висловлювання, алогічності чи абсурдності в судженнях персонажів або автора-оповідача, вживання висловлювань, що містять констатацію абсурдних фактів, спростування раніше висловлених оцінок тощо. Особливими засобами досягнення Ѓ. Ѓрас гротескного ефекту або гротескної деформації оповіді є такі: 1) використання комічно заряджених метафор при описі драматичних і трагічних подій; 2) поєднання в семантичній структурі цих метафор ознак живої та неживої природи; 3) широке застосування синестезії у створенні художніх образів; 4) деформація морфемної структури слів, а також 5) створення з гетерогенних граматичних форм або груп слів багатокomпонентних іменників-неологізмів; 6) використання графічних прийомів, які полягають у злитому написанні фраз, з метою посилення іронії чи навіть сарказму в описах певних реальних історичних подій.

Усі ці і вище перераховані стилістичні засоби (використання діалектизмів, жаргонізмів або просторіч, лексики з гетерогенних стилістичних рядів тощо) підкреслюють неадекватність використання словесних прийомів створення ефекту іронії або сарказму, трагізму або драматизму зображуваних подій, що посилює ефект структурі творів Ѓ. Ѓраса, служить засобом висловлювання іронічної чи саркастичної оцінки зображуваних автором подій, явищ, суджень дійових осіб тощо, засобом їх пародійної подачі та розстановки драматичних та трагедійних акцентів у семантичній структурі «Данцизької трилогії» Ѓ. Ѓраса.

ТОПОС ЗУСТРІЧІ У РОМАНІ ДІНИ НАЙЄРІ «ПРИТУЛОК»

Світлана Чернишова

Київський національний лінгвістичний університет,
Україна

Зигмунт Бауман у праці «Міграція та ідентичності в глобалізованому світі» зазначає, що «Нині населення будь-якої країни це об'єднання різних діаспор... Більшість держав сьогодні вже пройшли період націєтворення і тому не піклуються про «асиміляцію» нових чужинців (тобто не примушують їх відмовитися і поквитатися зі своїми окремими ідентичностями і розчинитися в одноманітній масі так званих «корінних»), відтак, умови сучасного життя й історії окремих життєвих досвідів переплітаються, і, ймовірно, надалі

залишатимуться різноманітними, різнобарвними та калейдоскопічними» (Bauman, 2000, p. 15). Відтак, проблема мігрантів та міграції набуває нового звучання і осмислення на початку XXI століття. Культурологічне й соціологічне розуміння проблем міграції маємо у працях: Дж. Агамбена (Agamben, 2000), З. Баумана (Bauman, 2000), М. Агієра (Agiere, 2008), М. Барнетта (Barnett, 2014), Р. Бенмайора (Benmayor, 1994), К. Костелло (Costello, 2011), Т. Гаммерстадта (Hammerstadt, 2014), Т. Лінгарда (Linhard, 2019) та багатьох інших.

У художній словесності міграційний роман посідає чільне місце. Адже здавна масові рухи людей оприявнювалися письменниками з різних перспектив. На сучасному етапі розвитку літератури варто згадати романи Чімааманди Нгозі Едічі «Американка», Джулі Оцуки «Буда на горіщі», Ібі Зобой «Американська вулиця», Зігрід Нуньєс «Пір'їна на подиху Бога» та багато інших. Вербалізацію досвіду міграції маємо і в романі сучасної ірано-американської письменниці Діни Найєрі «Притулок» (Nayeri, 2017). Тема вимушеного переміщення визначальна для творчості мисткині, яка рефлексує про життя мігрантів та біженців у таких творах, як «Чайна ложка землі і моря» (2014), «Притулок» (2017), «Невдячний вигнанець» (2019). Другий роман письменниці містить багато автобіографічних моментів. Головна героїня, Нілу, подібно до самої Д. Найєрі покинула Іран разом із матір'ю та братом. Навернення матері у християнство стало однією з головних причин вимушеної міграції родини.

Наративна структура роману охоплює два рівні оповіді: від першої особи та від третьої. При цьому впадає у вічі те, що події з сучасного життя Нілу та її батька передано від третьої особи, а натомість спогади про минуле вербалізовано від особи самої героїні. Важливий момент і в тому, що ретроспективна частина життя Нілу стосується її зустрічей з батьком у різних містах (Оклахома Сіті, Лондоні, Мадриді, Стамбулі). Відтак, можемо стверджувати, що побачення з татом мають критичне значення для доньки. Під час кожної із зустрічей Нілу розкриває в собі ті грані ідентичності, які вона намагалася стерти чи навмисно витіснити зі свого життя. Так, коли батько вперше відвідує родину після довгої розлуки, Нілу соромиться його, його іранського вбрання та розкутої поведінки. Адже довгі роки вона намагалася асимілюватися, виглядати так, як її однокласники американці. Натомість батько певним чином навіть хизується своєю інакшістю перед американцями, що неабияк турбує доньку.

Друга зустріч відбувається в Лондоні. Лікар Хаміді щедро пригощає своїх дітей різними стравами, але найбільш значуща прощальна вечеря, коли родина через смакування традиційних іранських страв наче об'єднується і спілкування між батьком і дітьми починає налагоджуватися. У той момент єднання Нілу задумується над тим, чому їй завжди хотілося заперечити своє іранське походження, видавати себе за успішну американку з престижним гарвардським дипломом. І цю роль вона продовжує успішно грати до моменту переїзду в Амстердам.

У Нідерландах Нілу зустрічає спільноту біженців та мігрантів з Ірану. Усі вони виснажені довгим очікуванням на право працювати, на достойну платню, а також стомлені від щоденної боротьби за визнання. Саме у цей момент Нілу відчуває свою спорідненість з цими людьми, вперше за довгі роки відсторонення вона зацікавлюється політикою, ставленням до мігрантів. Крім того, у її пам'яті зринають моменти, коли маленькою дівчинкою вона простоювала з мамою під різними посольствами у пошуках кращої долі. Цей момент зустрічі з іранською громадою стає кризовим для Нілу. Усе те, що роками вона намагалася забути чи навмисно не визнавати в собі раптом вибухає у ній емоційним протестом. Жінка покидає свого чоловіка, своє житло і усамітнюється в недобудованій квартирі, щоб налагодити діалог з собою, зі своєю самістю. Зрештою вона повертається до свого коріння, і це повернення сигналізує про її примирення з собою.

Отож, зустрічі, описані в романі Д. Найєрі, це ті моменти в житті мігрантів, яких вони потребують, через які вони вербалізують свої образи на світ і через які відбувається налагодження їхнього діалогу зі світом.

Список використаних джерел

- Aalberg, T., Iyengar, S., & Messing, S. (2012). Who is a 'deserving' immigrant?: An experimental study of Norwegian attitudes. *Scandinavian Political Studies*, 35(2), 97–116. doi: 10.1111/j.1467-9477.2011.00280.x
- Agamben, G. (2000). *Means without end. Notes on politics*. The University of Minnesota Press.
- Agier, M. (2008). *On the margins of the world* (D. Fernsach, Trans.). Polity Press.
- Barnett, M. N. (2014). *Refugees and Humanitarianism*. In E. F. Qasmiyeh, G. Loescher, K. Long, and N. Sigona (Eds.) *The Oxford Handbook of Refugee and Forced Migration Studies*. Oxford University Press, 200–207.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity.
- Benmayor, R. & Skotnes, A. (1994). *Some Reflections on Migration and Identity*. In R. Benmayor & A. Skotnes (Eds.), *Migration and Identity*. Oxford/New York : Oxford University Press, 1–14.
- Costello, K., & Hodson, G. (2011). Social dominance-based threat reactions to immigrants in need of assistance. *European Journal of Social Psychology*, 41(2), 220–231. doi: 10.1002/ejsp.769.
- Hammerstadt, A. (2014). The Securitization of Forced Migration. In E. F. Qasmiyeh, G. Loescher, K. Long, and N. Sigona (Eds.), *The Oxford Handbook of Refugee and Forced Migration Studies*. Oxford University Press, 217–225.
- Linhard, T. & Parsons, T. (2019). *How Does Migration Take Place?* In T. Linhard, T. Parsons (Eds.), *Mapping Migration, Identity, and Space*. Palgrave Macmillan, 1–21.
- Nayeri, D. (2017). *Refuge*. New York: Riverhead Books.

СУЧАСНІ ЛІНГВІСТИЧНІ СТУДІЇ

CORPUS ANALYSIS IN FOREIGN LANGUAGE PHILOLOGY STUDIES

Sigita Rackevičienė

Mykolas Romeris University,
Lithuania

Liudmila Mockienė

Mykolas Romeris University,
Lithuania

The aim of the paper is to present corpus analysis methodology used in foreign language philology studies of the Bachelor programme *English for Specific Purposes and the Second Foreign Language (ESPSFL)* at Mykolas Romeris University (MRU) in Lithuania. Corpus-driven analysis methods are applied in a range of ESPSFL study courses, as well as in research performed by students for their Term paper and Bachelor theses. The current paper focuses on the activities performed in and skills developed by the lexicology course of the study programme.

Corpus can be generally defined as “a collection of pieces of language that are selected and ordered according to explicit linguistic criteria in order to be used as a sample of the language” (Sinclair, 1991), which implies that corpora represent the language and its phenomena and can be used for effective linguistic analysis. Corpora have been extensively applied for teaching and research purposes in various fields of language studies. The immediate benefit of multilingual (parallel and comparable) corpora is most obvious in translation studies and training. Such corpora are considered to be “a useful source for creating translation memories, and bilingual or multilingual terminologies” (Alonso et al., 2012). However, the use of monolingual corpora can also be of great importance in teaching such areas of language as General English, English for Academic Purposes, English for Specific Purposes, etc. Moreover, multilingual corpus analysis has been largely applied in contrastive studies of several languages. Corpora can provide insights into such aspects of lexicon as collocational variation of synonymous words and polysemous lexical items, usage of phrasal verbs, domain-specific lexicon, single-word and multiple-word terminology, multiword term variations, etc. In essence, corpus analysis facilitates development of such skills as general linguistic research and data-driven analysis.

Students of ESPSFL get acquainted with corpus analysis and its methodology in the first year of their studies in the course of lexicology which has recently been substantially updated by modelling it as a corpus-driven lexicon analysis course, the aim of which is to develop students’ abilities to analyse lexical data with the help of monolingual and multilingual corpora and to become aware of various types of lexical categories of words, as well as lexicon usage tendencies.

During the first month of the course the students become acquainted with the research aims, objects and methods of general and contrastive lexicology, as well as main principles of corpus linguistics methodology, available ready-made monolingual and multilingual corpora, and corpus analysis tools (currently, at MRU we use Sketch Engine software platform for these aims). The rest of the course is

based on experiential learning organised as individual and group work on supervised corpus-driven lexicon analysis assignments and provision of supplementary theoretical material needed for the analyses. Some of the assignments are discussed below.

The first corpus-driven analysis assignment is devoted to quantitative and qualitative lexicon analysis aiming to determine the dominant words in the English corpora and characterize them according to the indicated criteria. First, students are introduced to the theoretical principles of distinguishing dominant words in a corpus (notions of absolute/relative frequency, document frequency, a word and a lemma in corpus linguistics), as well as lexical categories relevant for the analyses (word categories according to their grammatical, functional, structural, etymological and semantic characteristics). Upon completion of this introductory part, students perform empirical quantitative and qualitative analysis of dominant words in English corpora according to various parameters indicated by the teacher. During the analysis, they extract, systematise and visualise lexical data and its metadata using several software tools (Sketch Engine tool “Wordlist” and various functions of MS Excel), interpret the results and draw conclusions on new information obtained during the analysis on the usage of dominant words in English and their lexical categories.

Other corpus-driven analysis assignments are devoted to collocational analysis of freely chosen words: a polysemous word and a synonym pair based on the extraction and analysis of their collocations. In the introductory part, student get acquainted with the notions of word meaning, polysemy, synonymy, as well as principles of collocational analysis. During the empirical analysis, students learn to apply numerous software tools necessary for data extraction (“Word Sketch”, “Word Sketch Difference”, “Concordance” and “Thesaurus” in Sketch Engine), data systematisation (MS Excel) and visualisation (MindMup). Moreover, students develop skills to establish and classify meanings of words observed in a corpus and compare them with the ones provided in English dictionaries.

In the last part of the course, students are trained to perform multilingual analysis by applying the same methodology and using comparable and parallel corpora in Sketch Engine. They develop team projects on a chosen topic (dominant words / polysemous words / synonyms) in at least three languages and present the results in Power Point presentations.

The corpus-analysis skills are further developed in other courses: ESP courses, terminology course, etc. Students often apply the obtained corpus analysis skills in their Term papers and Bachelor theses.

Corpus-driven analysis assignments have several important advantages: they develop data analysis skills and simultaneously enable to acquire knowledge on various linguistic phenomena. A learner becomes a researcher whose needs are “driven by access to linguistic data and whose role is to identify, classify and generalize that data” (Tim John as cited in Thomas, 2016) In such data-driven learning, “we are less interested in the findings of linguists for the consumption of teachers, learners and translators than in the process of discovery which allows learners to create knowledge for themselves” (Thomas, 2016).

References

- Alonso, A., Blancafort, H., de Groc, C., Million, C., & Williams, G. (2012). METRICC: Harnessing Comparable Corpora for Multilingual Lexicon Development. In *Proceedings of the 15th EURALEX International Congress*, 389–403.
- Lexical Computing. *Sketch Engine*. Retrieved from <http://www.sketchengine.eu>
- Microsoft Corporation. *Microsoft Excel*. Retrieved from <https://office.microsoft.com/excel/>
- Sauf Pompiers Ltd. *MindMup*. Retrieved from <https://www.mindmup.com/>
- Sinclair, J. M. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Thomas, J. (2016). *Discovering English with Sketch Engine. A Corpus-Based Approach to Language Exploration*. Versatile.

ДІСЛІВНА ТРАНСПОЗИЦІЯ ЯК ОСНОВА АНГЛОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ МЕТАФОРИ

Марина Бєлова

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

Лілія Ажніна

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

У лінгвістиці незмінним залишається інтерес до художнього тексту та художнього образу, основним засобом створення якого, безумовно, є метафора. Найпотужнішими експресивними можливостями володіє, перш за все, лексична метафора, але й граматична метафора може бути яскравою та індивідуальною, що пояснює її здатність до характеристики образу предметів / явищ / подій. Якщо сучасна лінгвістика приділяє пильну увагу лексичній метафорі (Г.Н. Склярєвська, Х. Ортега і Гасет, А. Ричардс, Д. Девидсон, М. Блек та багато інших), то естетичні ресурси граматичної метафори вивчені недостатньо.

Об'єктом цього дослідження виступають англомовні граматичні метафори, **предметом** – морфологічні особливості її утворення.

Граматична метафора, уперше описана М. Халлідеем (Halliday, 1994), є одним із найбільш затребуваних механізмів створення образності в сучасному англомовному дискурсі та однією з найважливіших контрибуцій системної функціональної лінгвістики у галузь мовознавства та педагогіки.

В основі утворення граматичної метафори лежить граматична транспозиція – використання конгруентної (немаркованої) мовної форми у функції неконгруентної (маркованої) мовної форми – її противочлена в парадигматичному ряді або фіксованої синтагматичної реляції.

Оскільки граматична метафора найбільш яскраво представлена на морфологічному рівні (Шендельс, 1972, с.105), в її основу може бути покладена: а) субстантивація (перехід у клас іменника); б) ад'єктивація (перехід

у клас прикметника); в) вербалізація (транспонування в дієслово); г) адвербіалізація (транспозиція в клас прислівника); д) прономіналізація (перехід у клас займенника).

Виходячи з вищезазначеного, класифікація граматичних метафор може здійснюватися на основі морфологічних категорій (найбільш великих розрядів слів, об'єднаних ознаковими формами вираження граматичного значення (категорій іменника, дієслова, прикметника, прислівника, займенника)), що в певному контексті віддзеркалюють невластиві їм морфологічні ознаки, дериваційні особливості або синтагматичні зв'язки. Ця наукова розвідка концентрується на дієслівній граматичній метафорі, інші види залишаються поза увагою і є перспективою дослідження.

Так, один з видів граматичної метафори, яку ми виокремлюємо, – *дієслівна метафора*, або *метафора на основі дієслова*.

Перший вид дієслівної транспозиції, на основі якої може утворитися граматична метафора, – це функціонування у дискурсивному фрагменті дієслова, утвореного неконвенціональним дериваційним способом. Це, з-поміж іншого, може бути дієслово, утворене шляхом конверсії від іменника, який не може бути цариною подібної конверсії. Наведемо приклад:

(1) *Went to meet Jude for quiet drink to talk about Flow some more and noticed a familiar besuited figure with knitting-pattern dark good looks sitting in a quiet corner having dinner: it was Magda's Jeremy. Waved at him and just for split second saw expression of horror cross his face, which instantly made me look to his companion who was: a) not Magda, b) not yet thirty, c) wearing a suit which I have tried on twice in Whistles and had to take off as too expensive. Bloody bitch.*

I altered my path to pass his table, at which he immersed himself deep in conversation with the trollop, glancing up as I walked past and giving me a firm, confident smile as if to say "business meeting." I gave him a look which said, "Don't you business meeting me," and strutted on (Fielding, 2001).

У наведеному фрагменті (1) функціонує граматична дієслівна метафора – складний іменник *business meeting*, який шляхом конверсії перетворено на дієслово.

Конверсія характерна для сучасної англійської мови в силу її аналітичної будови. Завдяки цьому способу словоутворення мова набуває морфологічної свободи, оскільки одне й те саме слово може вживатися в якості різних частин мови, а отже, і виступати в різній синтаксичній функції (тобто бути різними членами речення).

У сучасній англійській мові конверсія – це основний спосіб утворення, перш за все, дієслів згідно моделі $N \rightarrow V$. Похідні за конверсією дієслова від вихідних іменників розвивають такі типи значень:

а) здійснювати дію за допомогою того, що позначається вихідним іменником (*hammer - to hammer – бити молотком; rifle – to rifle – стріляти з гвинтівки; eye – to eye – роздивлятися, розглядати; shoulder – to shoulder – штовхати/зачіпати плечем, проитовхуватися*);

б) виконувати дію, характерну для того, що позначено вихідним іменником (*father – to father – піклуватися як батько*) або діяти як тварина, названа вихідним іменником (*dog – to dog – слідувати по н'ятах, вистежувати*);

в) забезпечувати тим, що позначено вихідним іменником (*fish – to fish – ловити рибу*) або, навпаки, позбавлятися того, що позначено вихідним іменником (*skin – to skin – здирати шкіру/шкуру*).

г) знаходитися або переміщатися в місце, позначене вихідним іменником (*garage – to garage – ставити автомобіль у гараж; rocket – to rocket – класти в кишеню*).

д) проводити відрізок часу, названий іменником (*winter – to winter – зимувати; weekend – to weekend – проводити вихідні дні*).

Жодній із наведених ознак дієслово *business meeting*, утворене від вихідного іменника, не відповідає, отже, воно утворює граматичну метафору.

Однією з морфологічних ознак дієслова є «перехідність». Для перехідних дієслів характерною є сема «охоплення / обмеженість», відмічена Б. Урфом, завдяки чому лише декілька дієслів сучасної англійської мови можуть приймати префікс *un-* (*uncover, unfasten*) (Worf, 1972, с. 71). Інші дієслова з префіксом *un-* утворюють граматичну метафору, що засвідчує ще один вид морфологічної транспозиції – набування морфологічної ознаки «перехідність» неперехідними дієсловами.

Проаналізуємо приклад дієслівної метафори, в основі якої – транспонування неперехідного дієслова в категорію перехідних:

(2) “*I think he was a selfish prick. But, hey, I never met the guy.*” *His hands ungrip the wheel and he doesn't seem angry any more* (Kinsella, 2016).

У наведеному фрагменті (2) спостерігаємо граматичну метафору *ungrip the wheel*, побудовану на основі неперехідного дієслова *grip*, трансформованого у клас перехідних додаванням префіксу *-un-*. Як вдається, дія, що називається дієсловом *grip*, не передбачає можливість її ходу у зворотному напрямку; зворотна процесу стискання предмету дія – *release / let go*.

Отже, граматична метафора – це унікальний спосіб створення художньої образності, що полягає в навмисному переносі граматичної форми з одного виду відносин на інший у нетиповому для її основного значення оточенні. Виходячи з тези про те, що граматична метафора представлена на морфологічному рівні, її класифікація здійснюється на основі морфологічних категорій.

Список використаних джерел

- Вежбицкая, А. (1987). *Язык. Культура. Познание*. Москва.
- Шендельс, Е.И. (1972). Грамматическая метафора. *Филологические науки*, 3, 48–57.
- Fielding, H. (2001). *Bridget Jones's Diary*. London.
- Halliday, M. (1994). *Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Kinsella, S. (2016). *Remember Me?* London.
- Whorf, B.L. (1972). *Language, Thought, and Reality*. Cambridge (Mass.).

THE CHARACTER'S JOURNEY: PSYCHOLINGUISTIC IMAGE

Marharyta Berezhna

Zaporizhzhia National University, Ukraine

The aim of the research is to demonstrate the correlation between psycholinguistic archetype of the character and their journey. The investigation takes into account three layers: 1) geographical places (Minnesota and San Francisco) and the character's perception of them; 2) the character's journey; 3) psycholinguistic archetypes of the character. The paper studies the speech peculiarities of a young girl Riley in the computer-animated comedy-drama film *Inside Out* (Inside out, 2015).

The exposition presents a story of a young girl, who lives in Minnesota with her doting parents and enjoys playing hockey in a local team. Riley is guided by five anthropomorphous emotions, led by Joy, correspondingly being always optimistic and enthusiastic. Her journey starts with the Maiden archetype (classification by V. Schmidt, 2007).

Let us consider several examples of her speech.

RILEY and MEG: *Whoo-hoo! Whoo-hoo!*

RILEY: *Look out, mermaid! Lava! Whee! Who's your friend who likes to play? Bing Bong, Bing Bong!*

RILEY: *I liked that time at the dinosaur. That was pretty funny* (Inside Out, 2015).

First Riley's speech is characterized by exclamatory sentences, positive evaluative vocabulary and exclamations to express admiration and joy; onomatopoeic sounds imitating monkey noises to create a humorous effect; colloquial vocabulary to render casual and friendly communication; cooperative style of communication; repetitions, asyndetons and aposiopeses to demonstrate the stream of consciousness reflecting the openness and naivety of the character. These speech patterns appear common for the Maiden psycholinguistic archetype (Бережна, 2021b, p. 16).

Minnesota is associated for Riley with home, family, childhood, happiness, traditions, best friend, favorite sport and teammates. RILEY: *My name is Riley Andersen. I'm from Minnesota... The lake freezes over, and that's when we play hockey. I'm on a great team. We're called the Prairie Dogs. My friend Meg plays forward. And my dad's the coach. Pretty much everyone in my family skates. It's kind of a family tradition. We go out on the lake almost every weekend. Or we did, till I moved away* (Inside Out, 2015).

When her father receives a new job, Riley moves from Minnesota to San Francisco. This is the inciting incident for the story. Their new house is a disappointment; the moving van with their belongings is missing; her father seems to have no time for her; her best friend does not miss her; she fails hockey trials. Her first impression of San Francisco is that of disappointment: *Hey, look! The Golden Gate Bridge! Isn't that great? It's not made out of solid gold like we thought, which is kind of a disappointment, but still...* (Inside Out, 2015).

Her emotions proceed to speak for her, expressing the girl's sadness, anger and distress.

RILEY'S DISGUST: *I'm telling you, it smells like something died in here. It's the worst place I've ever been in my entire life.*

RILEY'S FEAR: *Can you die from moving? It's the house of the dead! We're going to get rabies!.. There are at least 37 things for Riley to be scared of right now... The van is lost? It is the worst day ever!.. Dad just left us.*

RILEY'S SADNESS: *He doesn't love us anymore. That's sad... Our friends are back home.*

RILEY'S ANGER: *I'll tell you what it is. This move has been a bust... I can't believe Mom and Dad moved us here!.. There's absolutely no reason for Riley to be happy right now* (Inside Out, 2015).

Therefore, San Francisco is associated for Riley with loneliness, sadness, emptiness, anger, jealousy, failure and alienation. Riley's Anger sums it up in one phrase: *Hey! Our life was perfect until Mom and Dad decided to move to San Fran Stinktown*. Here the childish disparaging attitude is revealed through the derisive occasional name *San Fran Stinktown*.

All the frustration leads to the turning point in the plot, which is the moment when Joy is no longer in control of Riley's state and the girl is lost in the abyss of depression. Along the way, she shifts into the Troubled Teen archetype (Бережна, 2021a). Riley's conversation with her parents demonstrates the drastic change in her speech manner.

FATHER: *So, Riley, how was school?*

RILEY: *School was great, all right?*

MOTHER: *Riley. Is everything okay?*

RILEY: *Ugh!*

FATHER: *Riley, I do not like this new attitude.*

RILEY: *What is your problem? Just leave me alone!*

FATHER: *Listen, young lady, I don't know where this disrespectful attitude came from...*

RILEY: *Yeah, well... Well... Just shut up!*

Riley suffers, which causes frequent use of first-person singular pronouns, exclamatory sentences and negative evaluative vocabulary. She is passive-aggressive with her family; she uses a confrontational style of communication, tactics of accusation and evasion of conversation, vulgarisms and sarcasm. She does not care about the future; thus, verbs in the present tense forms predominate, while the future tense forms are negligible.

References

- Бережна, М.В. (2021a) Психолінгвістичний архетип «Проблемна юначка». *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 52(1). 8-11. DOI <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2021.52-1.2>
- Бережна, М.В. (2021b) Психолінгвістичний образ Анни (у фільмі К. Бака та Дж. Лі «Крижане серце»). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 51(1). 14–17. DOI <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2021.51-1.3>
- Inside out* (2015). Directed by Pete Docter, Walt Disney Pictures.

Schmidt, V. (2007). *The 45 Master characters*. Cincinnati, Ohio: Writer's Digest Books.

СПЕЦИФІКА ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ ЯК СОЦІАЛЬНОГО КОДУ

Володимир Борисов

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

Поняття соціуму насамперед пов'язане з термінологією громадської сфери, до якої уналежнюємо систему номінативних одиниць, що обумовлені лексично, семантично та фразеологічно й віддзеркалюють реалії в царині політичній, економічній, адміністративній, судовій, а також у виробничих відносинах як структурних сегментах суспільства. Аналізуючи термінологічну лексику соціальних наук і порівнюючи її з науками природничого й технічного циклу, слід наголосити на таких особливостях: передусім термін освітнього дискурсу здебільшого не є позначенням реального денотата. Якщо інформативність науково-технічних термінів можна позначити як об'єктивну, обумовлену науковим знанням, то інформативність термінології суспільної сфери має суб'єктивний характер – визначення соціальної позиції або ціннісних орієнтирів. Залучення соціально-ідеологічних елементів до семантики словесного знака реалізує потребу в його тлумаченні як корелята позамовної дійсності, що тією чи тією мірою отримує в громадському середовищі різну інтерпретацію. Поціновуванням у цьому разі є соціальна диференціація суспільства, а суб'єктом тлумачення соціального, зокрема освітнього терміна, може бути будь-яка група.

Доречно наголосити на динаміці буття термінопоняття, оскільки будь-який термін має таку логістику: 1) зародження; 2) стрімке розгортання семантики, що супроводжується низкою похідних термінів від домінанти; 3) період стабільності, розширення взаємодії з іншими лексичними групами; 4) криза, що супроводжується розмиванням кордонів спеціального терміна.

Спеціальні одиниці терміносистеми нерідко використовують, а то й створюють для того, щоб викликати певні процеси поняттєвої інтерпретації, незалежно від того, чи дійсно наявні об'єкти, позначені цією мовною одиницею, або навіть незалежно від того, чи є комбінація певних вербальних знаків формально можливою для експлікації понять освітньої галузі та чинних мовних законів.

Семантика термінів освіти на противагу семантики науково-технічних термінів більш рухлива й недостатньо обґрунтована, що пояснюється низкою чинників, зокрема:

- високим ступенем абстракції понять;
- складністю того чи того явища й неоднозначністю його трактування;
- приналежністю терміна водночас до загальнолітературної мови й мови науки;

- невизначеністю структурування науки й неупорядкованістю термінологічного апарату. Освітні терміни нечасто мають власне визначення, зміст їх розкривається поступово у викладенні будь-якої концепції з виникненням контекстуального визначення;

- зазначене вище (неупорядкованість терміноапарату) обумовлює характер уживання термінологічної системи «освіта».

У професійних текстах досить часто трапляються випадки, коли суб'єкт сприйняття розуміє й розрізняє об'єкт, ситуацію, поняття, що має дефініцією, але не володіє відповідним спеціальним найменуванням або, використовуючи таку одиницю чи відповідну дефініцію, не розуміє її семантики.

В освітній термінології існують первинні лексико-семантичні одиниці, що перебувають у процесі термінотворення й недостатньо конкретно визначають поняття за змістом та обсягом.

У разі дослідження термінології галузі освіти, навряд чи правомірно говорити про зрілість/незрілість цього соціального інституту. Існування соціального коду як факту характерне тим, що він не має й не може мати стійкого корпусу одиниць, кінцевої інстанції відтворюваних термінів. Залишаючись стійким феноменом у змісті об'єктивності свого буття, соціальний код є імовірним фактом з потенціалом його адекватного опису за допомогою особливих лексико-семантичних одиниць.

Структура освіти як галузі соціальної діяльності відрізняється від структури науки як феномену інтелектуальної діяльності людини щодо пошуку нового знання. Освіта є складним поняттям, тому існує безліч думок і підходів до її визначення, тобто це цілеспрямований процес і результат оволодіння системою наукових знань, пізнавальних умінь і навичок, формування на цій основі світогляду, моральних якостей особистості, розвиток її творчих здібностей; це соціальний інститут, що виконує: а) економічну функцію, яка полягає у формуванні соціально-професійної структури та працівника, який володіє необхідними знаннями й навичками; б) соціальну функцію, яка полягає в тому, що суспільство бере участь у процесі соціалізації особистості, а також відтворенні соціально-класової та соціально-статусної структури; в) культурну, яка полягає у використанні норм і правил для соціалізації індивіда, формування його творчих здібностей.

Прорезуємо: виокремлена терміносистема має різномірний і гетерогенний характер, а тому облік критеріїв відбору таких спеціальних лексико-семантичних одиниць дозволяє досягти певної об'єктивності.

ЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ СУЧАСНИХ ЕПІСТЕМНИХ КУЛЬТУР У НІМЕЦЬКОМОВНОМУ ДИСКУРСІ

Надія Григорова

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

Прискорене становлення суспільства знань актуалізує переосмислення у сучасних соціокультурних контекстах зв'язку між мовою і пізнанням. Окрім суто теоретичного значення цієї проблематики, вона має також не менш важливий практичний аспект, а саме: трансляцію знань у просторі світового суспільства, забезпечення його розуміння у контекстах різних культур. Безперечно, функціонування англійської мови як *lingua franca* певною мірою полегшує це завдання, але не усуває усіх проблем, обумовлених необхідністю вербалізації наукових ідей, відкриттів та інтуїцій. Комунікація між науковцями також наштовхується на складнощі перекладу, які торкаються навіть не стільки лінгвістичного, скільки культурного аспекту.

У німецькомовному дискурсі такого роду складнощі розглядаються як у річищі філософії мови, так і площині соціолінгвістики, але в обох випадках це відбувається на тлі проблематики світового суспільства, що розглядається передусім як суспільство знань з притаманними йому плюральними культурами знань, або епістемними культурами (*epistemische Kulturen*). Отже, дискурс глобалізації певною мірою задає концептуальні рамки для більш детального розгляду мовних особливостей та преференцій сучасної науки. На відміну від британської та американської традиції, яка у розгляді цієї проблематики орієнтується здебільшого на природничі науки (Michel, 2020, S. 7-8), німецькомовний дискурс орієнтується на гуманітаристику. Як приклад тут можна навести лінгвістичний поворот у німецькомовній філософській думці (К.О. Апель, Ю. Габермас), культурології (А. Кошорке), соціології та педагогіці (Г. Роза, А. Тремль). Разом з цим, спостерігається тенденція метатеоретичних узагальнень, які торкаються визнання взаємовпливу плюральних епістемних культур і їхнього мовного оформлення. Вказуючи на це, Ганс Йорг Зандкюлер зазначає, що плюралізація епістемних культур як культурна форма репрезентації знання і відповідно – трансляції і розуміння, фіксується у метафориці життєвого світу (Sandkühler, 2009, S. 72, 75). Само поняття епістемних культур, у рамкових умовах яких відбувається розвиток мови наукових спільнот і співтовариств, потребує уточнення. Передусім це комплекс настанов, норм і ціннісних орієнтацій наукових досліджень як специфічних культурних практик, що мають свою національну традицію з відповідною мовною стилізацією. У даному випадку йдеться не абсолютизацію значущості таких культур на зразок тоталітарних вимог створення «німецької фізики» з відповідною національною термінологією, як це мало місце у Третньому рейху (Klemperer, 1970, S.121-123), а про специфічні лінгвістичні і соціокультурні особливості наукового виробництва у добу глобалізації та прискореного розвитку інформаційних технологій. Останні у парадоксальний спосіб саме мовними засобами водночас прискорюють і уповільнюють темпи

наукових досліджень, а також розуміння їх значення і практичного застосування через відсутність когерентності між мовним оформленням дослідження та його позамовною сферою практичного застосування. Говорячи про лінгвістичний аспект репрезентації культур знання, не можна обійти мовчки той факт, що епістемні культури утворюють свої мовні простори і коридори. Це не шляхи в один бік, бо між культурами знання в сфері наукового виробництва з відповідними специфічними комунікаціями та неписаними правилами трансляції досвіду здорового глузду у вигляді народної мудрості з притаманною їй фольклорної стилізації, а також пліток і чуток, існують приховані зв'язки. На цю парадоксальність у контекстах індустріального та постіндустріального соціумів вказують багато дослідників, відмічаючи феномен лінгвістичної розмитості (*linguistic vagueness*) природних висловлювань і промовляння природи (Bones, 2020, S. 12). Таку розмитість справляє враження перешкоди для розуміння змісту наукового тексту, але також акцентує не тільки можливість, а й необхідність розсування горизонтів дослідження, пропонуючи залучення лінгвістичних можливостей інтерпретації в окресленому проблемному полі. Але цей прихований лінгвістичний ресурс дослідницьких стратегій реалізується у повному обсязі лише у просторі національної мови. Штучні знакові системи і відповідні штучні мови відкидають такий ресурс на підставі притаманних їм правил селекції.

Треба зазначити, що у контекстах ідеології глобалізму на відмінності епістемних культур та їхнього мовного виразу накладається «сліпа пляма», яка не усуває розбіжностей у реляціях між різними культурами знання. У цьому зв'язку Дірк Шрöder пропонує розробку нової теорії розуміння. Він обґрунтовує необхідність розрізнення між розумінням вербальної комунікації між різними епістемними культурами та невербальними культурними практиками (Schröder, 2020, S. 24-25). Але такі пропозиції ускладнюють процеси інтернаціоналізації наукових досліджень, висуваючи на передній план, окрім вербальних особливостей національних епістемних культур, також проблеми, пов'язані з мовною політикою держав у добу глобалізації.

У німецькомовному дискурсі ця проблематика розглядається у площині євроінтеграційних процесів. Залучення до її обговорення представників інших мовних та епістемних культур, на мою думку, дозволяє поглибити уявлення про потенціал визнаних державних мов, які, на перший погляд, починають здавати свої позиції перед наступом глобальної англійської. Мали країнам ЄС до того ж загрожує інвазія мов сусідніх країн. Як приклад тут можна навести Данію. Свен Олаф Поульсон, аналізуючи мовні особливості і специфічні епістемні культури своєї країни, задається питанням, актуальним для багатьох інших країн Європи: «Чи загрожують поширені середньоєвропейські мови, а саме: англійська, німецька, французька данській мові та існуванню Данії в ЄС.» (Poulsen, 2000, S. 86). Висновки його дослідження є невтішними для перспектив існування датської мови як державної, принаймні у сфері юриспруденції та політики: «В інституціях ЄС від датських представників латентне вимагається відмовитись від датської мови як офіційної» (Poulsen, 2000, S. 88). Разом з цим руйнується

датська епістемна культура у природознавстві, де домінують англійська та німецька мови. Остання значної мірою також поступається німецькій. Щодо мовознавства та усього комплексу гуманітарних наук у Данії стверджується думка, що такі дослідження «цікаві хіба що для скандинавських країн» (Poulsen, 2000, S. 88).

Навіть стислий огляд окресленої проблематики дозволяє зробити висновок, що уніфікація епістемних культур на соціолінгвістичному рівні має амбівалентний характер. Адже, з одного боку, це дозволяє інтенсифікувати комунікацію наукових спільнот у просторі світового суспільства, водночас з іншого спостерігається тенденція маргіналізації держаних мов так званих «малих країн», від чого потерпають передусім гуманітарні науки.

Список використаних джерел

- Bones, Inga. (2021). *How to Swim in Sinking Sands. The Sorites Paradox and the Nature and Logic of Vague Language*. Paderborn, Deutschland: Mentis.
- Klemperer, Viktor (1970). *LTI. Notizbuch eines Philologen*. Leipzig: Reclam.
- Jan G., Michel (2020). *Making Scientific Discoveries. Interdisciplinary Reflections*. Paderborn.
- Poulsen, Sven-Olaf. (2000). Gefährden die großen mitteleuropäischen Sprachen Englisch, Deutsch und Französisch das Dänische im Rahmen der EU und in Dänemark selbst? *Weltgesellschaft, Weltverkehrssprache, Weltkultur. Globalisierung versus Fragmentierung*. Tübingen, 86–95.
- Sandkühler, Hans Jörg. (2009). *Kritik der Repräsentation. Einführung in die Theorie der Überzeugungen, der Wissenskulturen und des Wissens*. Frankfurt am Main.
- Schröder, Dirk (2020). *Bedeutung und Bedeutsamkeit. Philosophische Überlegungen zum Verhältnis von sprachlichem und nicht sprachlichem Verstehen*. Paderborn.

PHONE-IN RADIO PROGRAMMES. ARE THEY STILL WORTH STUDYING?

Inna Zharkovska

H.S.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Ukraine

It is common knowledge that with the introduction of mobile phones and various sources of information radio has been taking a back-burner position in the list of our priorities. As for Ukraine, it mainly plays an entertaining role, providing mostly music programmes. As such, it does not seem to be a source of material for linguists. Still, the situation appears to be different in other parts of the world. Many countries widely use radio programmes not only as an information tool, but also as a way to establish personal contact with the public, involving the listeners in discussing political, social, local issues, etc. “By means of a direct access to ... on-line discussion forum the public has gained an unprecedented opportunity to participate in the shaping of the emerging public discourse and, at the same time, to help build a specific democratic institution of public radio” (Ferencik, 2007, p. 352). It is

commonly done via phone-in programmes, which present an inexhaustible depth of language material for those interested in social and psychological aspects of communication as well as in the structure of radio discourse in general.

Modern linguistics keeps a watchful eye on the issues connected with phone-in programmes in the countries where they play a vital role on radio channels. Scholars work out the interlacement of different factors that form the phone-in discourse in different cultures, even if the language spoken by them is the same. M. Drescher compares the communicative genre of francophone phone-ins, highlighting the difficulty to ascribe the observable difficulties to a single cause. She believes that, despite the major cultural influence of the discourse communities (in that case – French and Cameroonian) on the sequential structure of the phone-in, the media format shapes the language use (Drescher, 2012, pp. 11-46). Turn sequencing is actually one of the main focuses of attention in the modern study of phone-ins.

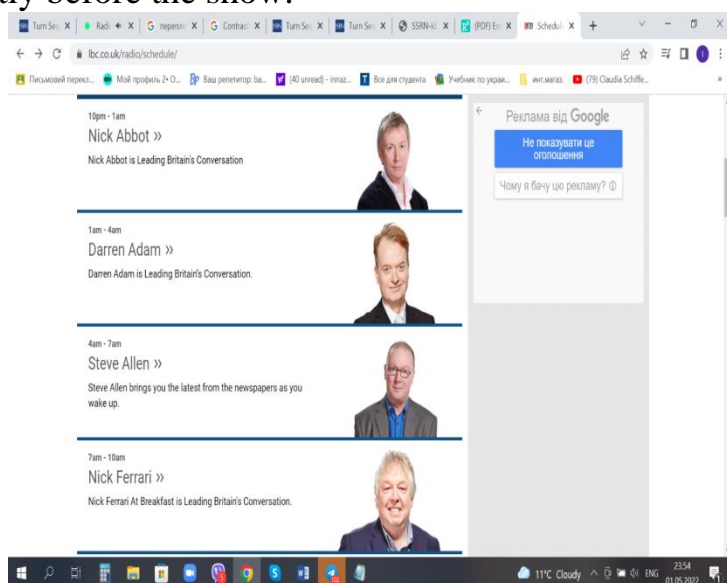
Another aspect of studies is defining the peculiarities of participants' roles and the possible number of participants in the phone-in exchange (Ames, 2013, pp. 263-277), Siti Nurbaya Mohd Nor looks at phone-in programmes in Malaysia, where the public tend to discuss relationships, moral and ethical issues. The scholar argues that there is a noticeable difference between the phone-ins hosted by one person and those with two hosts. Analyzing turn-design and turn-management in the development of interactions between host-host-caller and host-caller, the author illustrates that the introductory stage of host-host talk is significant in establishing opinions from the radio hosts, as well as provides a resource for topical content in the development of talk, thus making host-host-caller talks better structured in terms of discourse development (Nor, 2020, pp. 226-244).

Another, no less productive aspect of research lies in the study of pragmatic characteristics of the phone-in discourse. M. Ferencik, although also paying special attention how sequencing at various relevant times is connected with the co-participants identities (in in-phones broadcast in Slovenia), focuses his attention on participants' politeness in the developing conversation. Progressive involvement in talk is closely linked with the construction of 'layers' of their categorial identities. The author also provides a methodological scheme that allows for analyzing phone-in discourses in different cultures and comparing the differences (Ferencik, 2007, pp. 351-370).

British Radio also exploits the format of phone-in programmes extensively. Such radio stations as LBC (Leading Britain's Conversation) are fully based on the strategy of discussing with a number of callers whatever issues are thought to be either topical or interesting to the listeners. LBC, which has a policy of its own, has become the main source of material for the current research. The structure of the phone-in programmes may vary, but there are some tendencies. Having analyzed 120 hours of programmes, we can make a conclusion that 67% of programs are guest-caller(s) only. The topics vary from some political discussions asking for the people's opinions on certain issues, or reflecting on past events that may have effect in the future (e.g.: What is your attitude to Tony Blair? Do you think there will be another like him?). Another type is host-guest-caller(s) (26%). Such a format allows the

callers to rely on the expert's opinion and either agree/disagree with the guest, or ask for a professional point of view. This format is widely used when discussing legal or health issues, etc. The rarest format is guest-caller-caller (two people on the line to the studio simultaneously), which is used in only 7% of programmes. Such an approach is used in discussing highly controversial social or moral issues, when the host prefers to facilitate the controversy rather than try and discuss both sides of the issue him/herself.

What strikes as disparate in comparison with in-phone discourses discussed in the above-mentioned papers is that LBC plan their schedule depending on the personality of the host, rather than the topics of discussion. In other cultures the topics are pre-selected by both the hosts and the callers (Nor, 2020, p. 229). LBC's schedule looks as follows, and the topic of the discussion is usually announced shortly before the show.



Obviously, relying on the personalities, not topics, to attract listeners, LBC need to vary their broadcasts by making each host highly recognizable in the society. So, each presenter is expected to develop their own distinguishable style. Thus, Shelagh Fogarty, despite being over-polite with the callers (*you said what I've said, you just said it better*), always emphasizes that her task is to provoke the caller to express a more straightforward, well-grounded opinion. She does not argue, she encourages (*You say it. Prove it!; Let me be the devil's advocate...*). At the same time, Nick Abbot does not even try to bother with politeness. He interrupts, he disagrees openly (*I don't buy that; It's just your opinion, why do you try to make us all believe that?*). He may even not let the caller put a word in edgeways (C.: *But...* – Abbot: *Hang on a minute!*)

By and large, the research into British phone-ins is a vast field, which waits for main structural and pragmatics characteristics to be looked into.

References

Ames, K. (2013). Two hosts and a caller: Analysing call sequences in a dual-host radio talkback setting. *Discourse Studies*, 15 (3), 263–277.

- Drescher, M. (2012). Cross-cultural perspectives on Advice: The Case of French and Cameroonian Phone-ins. *Contrastive Media Studies: Approaches to Linguistic and Cultural Aspects of Mass Media Communication*, 11–46.
- Ferencik, M. (2007). Exercising Politeness: Membership Categorisation in a Radio Phone-In Programme. *Pragmatics* 17(3), 351–370.
- LBC (Leading Britain's Conversation) Radio Channel. Retrieved from <https://www.lbc.co.uk/>
- Nor, Siti Nurbaya Mohd, (2020). Turn Sequences in Host-Host and Host-Caller Talk in a Malaysian Radio Phone-In. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation (IJLLT)*, 1 (3), 226–244. Retrieved from https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3528435

СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ БРИТАНСЬКОЇ ЕРГОНІМІЇ КОНДИТЕРСЬКОЇ ГАЛУЗІ

Оксана Зосімова

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

Проблеми ономастики завжди викликали й продовжують викликати великий інтерес у лінгвістів. Разом з тим, деякі різновиди онімів, зокрема торгові назви, привернули увагу філологів відносно нещодавно. На матеріалі різних мов питання ергонімної номінації досліджували О. Вінарева (Вінарева, 2005), М. Данезі (Danesi, 2011), Г. Зимовець (Зимовець, 2009), Г. Крапівник та Ю. Шпак (Крапівник, & Шпак, 2019), Н. Кутуза (Кутуза, 2003), Н. Лесовець (Лесовець, 2008), Ф. Нуессел (Nuessel, 2010), С. Шестакова (Шестакова, 2002) та ін. При цьому, однак, деякі групи сучасних англомовних торгових назв, зокрема кондитерської галузі, не були об'єктом спеціальних лінгвістичних студій.

Мета дослідження – визначити особливості дериваційної структури сучасних британських ергонімів кондитерської галузі. **Матеріалом** для аналізу є назви підприємств та крамниць, дібрані методом суцільної вибірки з англомовних Інтернет-ресурсів (Cake; UK Food; UK Sweet).

Назви британських комерційних організацій, що виготовляють ласощі та постачають їх майже по всьому світу, являють собою лексичні одиниці, для творення яких використовуються вже існуючі в мові, а також вигадані слова. За структурою зазвичай виділяють: прості (однокомпонентні) і складні торгові назви (багатокомпонентні, ергоніми-словосполучення) (Вінарева, 2005, с. 6; Кутуза, 2003, с. 8).

Однокомпонентні ергоніми охоплюють лише 16% від загального обсягу назв британських виробників та розповсюджувачів кондитерської продукції. Прикметно, що в межах досліджуваних торгових назв було виявлено лише кілька ергонімів, що є простими за структурою (складаються з однієї основи): *Novelties, Crumbs, Darrells*. Як бачимо, такі назви утворено способом онімізації іменників-апелятивів (часто вжитих у множині) або ж трансонімізації, тобто

шляхом переходу оніма з одного розряду до іншого: прізвище власника *Darrell's* у присвійному відмінку – назва пекарні *Darrells* (без апострофа).

Здебільшого ж ергоніми цієї групи складаються з двох (іноді трьох) основ, як-от: *Daisycakes*, *Sweetieeatie*, *CakedayUK*, *Cakelicious* (*cake+delicious*), *Chocolicious* (*chocolate+delicious*). Усі вони являють собою складні іменники (compounds) чи прикметники, утворені за допомогою способу основоскладання: (*Fairybake* (*fairy+bake*), *Sweetreat* (*sweet+treat*), *Sweetabilty* (*sweet+ability*), *Lovesweet* (*love+sweet*), *Toffeeworld* (*toffee+world*) тощо) або контамінації (blending): *Fantabulous* (*fantastic+fabulous*), *Cakelicious* (*cake+delicious*), *Chocoluv* (*chocolate+love*). Слід підкреслити, що при цьому складні прикметники, набуваючи статусу власної назви, субстантивуються.

Іноді такі однокомпонентні ергоніми є результатом простої онімізації, коли загальні іменники-композиції, що вже існують у мові, переходять до класу власних назв, як-от: *Sugarcane* (від *sugarcane* / «цукрова тростина»).

Досить цікавою є контамінована назва *Chocoluv*. Хоча вона складається із частин слів *chocolate* та *love*, останній елемент змінює свою форму на більш спрощене написання англійського слова «любов, кохання», характерне для неформального стилю писемного мовлення (так званого “eye dialect”). Загалом, такі прийоми навмисного порушення орфографічних норм вельми часто застосовуються в рекламі, а також, як бачимо, і в назвах комерційних підприємств, що також виконують атрактивну функцію.

Варто також звернути увагу на ергонім *Cakeabella*, до складу якого входить іншомовне слово *bella* (італійською та іспанською – «гарний, прекрасний; красуня»). Можливо, власником цієї кондитерської є іноземець. З іншого боку, це також може бути спеціально застосований прийом, аби привернути потенційного клієнта, адже слово *bella* багатьом знайоме й викликає позитивні асоціації. Якщо ж для когось ця лексема є новою та незрозумілою, вона може викликати інтерес, а отже, так само виконувати необхідну рекламну функцію. Прикметно також, що основа *cake* поєднується з іншомовним прикметником *bella* за допомогою так званого словотворчого (сполучного) голосного “a”, що не є зазвичай характерним для суто англійських слів, утворених способом основоскладання.

Серед наведених прикладів однокомпонентних композитних ергонімів домінують моделі «прикметник + іменник» (A+N) та «іменник + іменник» (N+N). Усі назви були вигадані номінаторами й складаються з позитивної лексики для привернення уваги споживача.

Для утворення британських торгових назв у галузі виробництва та розповсюдження кондитерської продукції передусім використовуються вільні словосполучення (84%). **Багатокомпонентні** ергоніми представлені, зокрема, такими структурними моделями:

1) N+N (*Candy Snack*, *Candy Cupcake*, *Candy Creations*, *The Candy Cabin*, *Cake Invaders*, *The Cake Lady*, *Toffee World*);

2) N's+N (*Tracey's Treats*, *Lulu's Sweet Shop*, *Granny's Candy Box*, *Mary's Sweet Memories*, *Darcy's Traditional Sweets&Cakes*, *Alice's Confectionary*,

Charly's Mums Cupcakes, Jenny's Candy Store, Kath's Cakes, Steph's Sweet Bags (delivery shop), Holly Bolly's Sweets). Як бачимо, ця конструкція може бути розширена за рахунок прикметників чи інших частин мови у функції означення до різних компонентів цієї структурної моделі.

Слід наголосити, що номінатори часто нехтують граматичними правилами присвійного відмінка та не вживають апострофів із метою спрощення логотипу (*Megs Sweet Shop, Jays Clever Cakes, Sarahs Heavenly Fudge*).

Торгові назви, що вказують на власника комерційної організації або особи, яка виготовляє солодоці, також можуть бути репрезентовані іншими конструкціями (*Cakes by Shelly, Toffee Smith&Son, Donna Makes Cakes*).

3) **A+N**: *Sweet Treats, Little Treats, Sweet Greetings, Sweet Tooth, Sweet Boxes, Total Sweets, Scrumptious Cakes, Cakeless Cakes*.

4) **N+'n'+N** (*Sweets 'n' Candy*)/ **A+n+A** (*Sweet n Sour*).

5) **N+prep+N** (*A Cake from Heaven, A Quarter of Sweets, Cake from Heart*).

6) **Adv+Adj** (*Truly Scrumptious, Especially Delicious*).

7) **Adv+Participle II** (*Lovingly Made*).

8) **Participle II+prep+N** (*Baked 4 You*).

9) Синтаксичні одиниці зі структурою речення: *Want that Cake, Love My Cupcake, "Cake, Bake, Create"*.

У таких назвах, як *Flour-Power Cake, Fancy Nancy Cupcakes, CakedayUK, Candy Pandu* ми спостерігаємо таку фонетичну особливість, як **римування** компонентів, що надає ергоніму позитивного забарвлення та посилює атрактивну функцію. Навмисне використання **помилкок**, як уже зазначалося, часто має важливу роль в ергонімній номінації, наприклад: *Helena's Cupcake Kitschen, Kraftykandi Sweet Trees, Kool Cakes*.

У деяких багатоконпонентних торгових назвах їх частини заміщені **числами**, що нагадує неформальний писемний стиль, коли залучаються графічні стилістичні засоби: *Looks 2 (too) Good 2 (to) Eat, Baked 4 (for) You, Cakes 4 (for) Enjoy*.

Отже, у ході дослідження з'ясовано, що серед британських торгових назв у галузі виробництва й розповсюдження кондитерської продукції превалюють багатоконпонентні ергоніми, адже номінатори намагаються створити оригінальні й водночас інформативні торгові назви, що будуть виконувати атрактивну функцію в комерційному просторі. Назви, що складаються з кількох основ або слів дають більше можливостей для прояву креативності та надання максимальної інформації про виробника / крамницю та певні прикметні риси, що виділяють їх на ринку.

Основними способами творення досліджуваних торгових назв є онімізація і трансонімізація, основоскладання (compounding), контамінація (blending) та лексико-синтаксичний спосіб.

Список використаних джерел

Вінарева, О.В. (2005). *Структурний, семантичний і прагматичний аспекти англomовних торгових назв (на матеріалі веб-сайтів мережі Інтернет)*.

- (Автореф. дис. ... канд. філол. наук). Київ: Київський національний лінгвістичний університет.
- Зимовець, Г. В. (2009). Ергоніми та прагмоніми в структурно-семантичному та лінгвопрагматичному аспектах. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки*, 20, 202–206.
- Крапівник, Г. О., & Шпак, Ю. О. (2019). Сучасний ергонімікон кав'ярень міста Харкова. *Лінгвістичні дослідження*, 50, 76–85. <https://doi.org/10.34142/23127546.2019.50.10>
- Кутуза, Н. В. (2003). *Структурно-семантичні моделі ергонімів (на матеріалі ергонімікому м. Одеси)*. (Автореф. дис. ... канд. філол. наук). Одеса: ОНУ імені І. І. Мечникова.
- Лесовець, Н. М. (2008). Ергоніми в системі ономастичного простору. *Лінгвістика*, 2 (14), 27–35.
- Шестакова, С. О. (2002). *Лексико-семантичні інновації у системі української номінації (на матеріалі ергонімів і прагмонімів)*. (Автореф. дис. ... канд. філол. наук). Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна.
- Cake Makers. UK Directory*. Retrieved from <https://www.ukdirectory.co.uk/food-and-drink/cake-makers/>
- Danesi, M. (2011). What's in a Brand Name? A Note on the Onomastics of Brand Naming. *NAMES: Journal of Onomastics*, 59 (3), 175–185. Retrieved from <https://ans-names.pitt.edu/ans/article/view/1927>.
- Nuessel, F. (2010). A Note on Names for Energy Drink Brands and Products. *NAMES: Journal of Onomastics*, 58 (2), 102–110. Retrieved from <https://ans-names.pitt.edu/ans/article/view/1891/1890>.
- UK Food Retailers*. Retrieved from http://www.freeindex.co.uk/categories/shopping/food_and_drink/
- UK Sweet Shops*. Retrieved from http://www.freeindex.co.uk/categories/entertainment_and_lifestyle/food_and_drink/sweet_shops/

**MODELS OF POLYMODAL TRANSFERS OF SYNAESTHETIC
METAPHORS IN CONTEMPORARY ENGLISH POETRY (ON THE
MATERIAL OF SEAMUS HEANEY'S POETRY)**

Natalia Tuchina

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Ukraine

Alina Koliada

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Ukraine

Metaphor is a stylistic device denoting expressive renaming on the basis of similarity of two objects: the real object and the one which is meant. By their nature, metaphors are extremely vivid, that is why they are often used in literature, emerging in every genre from poetry to prose (Артюнова, 1979, сс. 147-149). In poetry,

metaphors are multi-level and have distinctive features in addition to directionality, indistinctness, literal contradiction, etc. Each metaphor used by the writer produces a certain impression on readers and reveals the style of the author from different sides. By studying metaphors employed in literary works, we can reconstruct the author's national-cultural and individual mappings of the world. So the findings of this study will redound to the benefit of studying conceptual metaphors in contemporary literature.

A notable example of metaphorical perception is synaesthesia, a perceptual phenomenon in which stimulation of a sensory or cognitive pathway results in involuntary experiences in the other cognitive or sensory pathway, e.g. *dark sounds*, *loud colours*, *sweet smells*, etc.

A major research on synaesthetic metaphors was conducted by S. Ullmann. In the book *"The principles of Semantics"* he described the "panchronistic" nature of metaphoric transfers and focused on synaesthetic mappings between five main sensory channels: smell, taste, touch, sight and sound (Ullmann, 1957, pp. 266-289). Though synaesthetic metaphor seems to involve twenty theoretical kinds of cross-modal transfers with other four destinations from each of the five sources, the empirical studies have indicated that this type of metaphor is very selective in terms of directionality (Gibbs, 1994, pp. 222-227; Shen and Cohen, 1988, pp. 126-127).

The main aim of our article is to identify and describe the models of intermodal transference of synaesthetic metaphors in the modern poetic text.

For this article, we have singled out four models of synaesthetic transfers: sight-sound, touch-sound, smell-sound and taste-sound in Seamus Heaney's poems and used the method of contextual analysis to research the suggested mappings.

According to the results of our research, most of the synaesthetic transfers in Seamus Heaney's poetry are based on the sight-sound model. It confirms the theory that touch is the lowest level of sensation and the main source of transfers. For example, "*They **broke the silence**, let fall one by one / Like solder weeping off the soldering iron: / Cold comforts set between us, things to share / Gleaming in a bucket of clean water.*" (*Clearances III*, lines 3-6). The poem dwells on Seamus Heaney's relationship with his mother. Seamus Heaney deals with the distant past and shares stories about his family. The whole poem centers around grief and loss but at the same time it provides a feeling of relief. These lines reveal a scene of the speaker and his mother, who lies on her death-bed. The trite metaphor "break the silence", meaning to start talking about something that has not been talked about before or for a long time, helps to create a sense of grief and sorrow. It also foreshadows the description of tragic scenery and provides dramatic setting.

Sight as a source domain takes the second place after touch domain when the target domain is sound. Such models are considered to be the most vivid ones as they include visual images. For instance, "*Between my finger and my thumb / The squat pen rests; snug as a gun. / Under my window, a **clean rasping sound** / When the spade sinks into gravely ground.*" (*Digging*, lines 1-4). In this poem, Seamus Heaney reflects on the work ethic and skills of his father and grandfather, who worked as farmers. The synaesthetic metaphor "clean rasping sound" helps to convey the

atmosphere of two men working on the land. At first sight, words “clean” and “rasping” seem to be contradicting each other. However, despite incongruity, it is an image, which can be easily visualized. The sound of a shovel being thrust into the ground is quick and clean, but the subtle rasp of the metal passing the tiny stones in the soil’s gravel can be distinguished distinctly. The imagery that engages both sound and sight makes a picture of the poet writing at his window more complete.

Synaesthetic transfers based on the taste-sound model rarely occur in literature, as taste refers to lower sensory mode. However, examples corresponding to this model can still be found in Seamus Heaney’s poetry. *I loved the dark drop, the trapped sky, the smells / Of waterweed, fungus and dank moss. / One, in a brickyard, with a rotted board top. / I savoured the rich crash when a bucket / Plummeted down at the end of a rope. / So deep you saw no reflection in it* (*Personal Helicon*, lines 3-8). Seamus Heaney shows his psychological condition when he was a young child. It is devoted to comparing the adults’ and children’s worlds, the latter being full of curiosity and inquisitiveness. Seamus Heaney’s childhood was full of adventures, so he wants to share those emotions with the readers. The poem celebrates the joy of being a child and mentions that when children grow up, they tend to lose imaginativeness and creativity. In these lines, Seamus Heaney shows the deepness of the well and a child’s curiosity about it. By using the metaphor “savoured the rich crash”, the author helps the readers to imagine the deepness of a well and the way of a bucket plummeting into it. By using this metaphor, the author compares the world of adults, who bother mainly about the child’s safety and the world of children, who feel curious about everything happening around them.

According to S. Ullmann, transfers from smell source domain to sound target rarely occur, which coincides with our data that examples based on this model are least commonly used by Seamus Heaney. However, the existing examples are extremely expressive. *Daily it sweltered in the punishing sun. / Bubbles gargled delicately, bluebottles / Wove a strong gauze of sound around the smell* (*Death of a Naturalist*, lines 5-7). “*Death of a Naturalist*” is a poem devoted to the theme of relationship between the natural world and people. Seamus Heaney contemplates on the loss of his childhood innocence as he steps into manhood. The speaker describes himself as an integral part of the nature. The author speaks about nature as a metaphoric reflection of human development from childhood to adolescence. In the poem, Seamus Heaney uses the properties of gauze to describe the way the flies’ buzzing sound is wrapping around the flax-dam. Gauze is used to cover cuts, so by describing the flies’ buzzing as gauze Seamus Heaney reinforces the wound image. Such mapping helps the author to depict what he is witnessing.

To sum up, the images employed in Seamus Heaney’s poem are exceptionally evocative and vivid, while the linguistic and stylistic devices break the barriers of common speech. Furthermore, the use of language serves as the ground for conjuring up the imagination rather than portraying a dead image. All of these help Seamus Heaney to portray his personal memories, feelings as well as own attitudes to different phenomena.

In conclusion, we consider our article could help in terms of studying synaesthetic metaphors as well as studying the language used by Seamus Heaney in his poems. However, it cannot be viewed as exhaustive. Seamus Heaney is an interesting poet known around the world and the way he uses metaphors in his works demonstrates it. His use of language is rather peculiar, therefore to fully analyze the synaesthetic metaphors employed by Seamus Heaney, one must analyze another set of examples with different source and target domains. This creates a field for further research.

References

- Арутюнова, Н.Д. (1979). Языковая метафора (синтаксис и лексика). *Лингвистика и поэтика*. Москва, 147–149.
- Gibbs, R. (1994). *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heaney, S. (2005). *Poems*. Universe.
- Shen, Y., Cohen, M. (1988). How come silence is sweet but sweetness is not silent: a cognitive account for directionality in Poetic synaesthesia. *Language and Literature*. Vol. 7(2), 123–140.
- Ullmann, S. (1964). *Language and style*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ullmann, S. (1957). *The principles of Semantics*. Oxford: Oxford Blackwell.

ФЕНОМЕН ПРИЗВИСЬКА МОНАРХА ЯК ЛІНГВО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

Лілія Корнільєва

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

У 50-ті роки ХХ століття з'явилася філософська теорія Е. Канторовича про те, що будь-який король поєднує в собі два тіла, а саме: природне тіло і політичне тіло. Вона набула великої популярності серед істориків та філософів і, що буває дуже рідко, була схвалена науковою спільнотою різних країн одноставно. Згідно теорії Е. Канторовича природне тіло монарха смертне і схильне як до земних пристрастей, так і до немочі. Політичне тіло короля – тіло, яке не можна відчувати фізично, – інкорпорує в собі інструменти влади і владні інститути, та створене для управління народом і громадським добробутом. Це тіло зовсім позбавлене дитинства і старості, природних дефектів і нездужань, яким підвладне природне тіло, а тому воно завжди переживає тлінну плоть (Kantorowicz 1997, p. 7).

М. Фуко підтримував філософську теорію Е. Канторовича і наголошував на тому, що монархія повинна залишитися, навіть коли монарха більше немає; тіло короля, яке скріплює всі ці відносини суверенності, не повинно зникнути зі смертю індивідуума X або Y. (Foucault 2006, p. 45). Саме завдяки тому, що політика, реформи, що проводяться королем, його урядовцями назавжди залишаються в історії і пам'яті народу, король нібито ніколи не вмирає. Іноді

політичне тіло короля успадковується його наступником і стає нерозривно пов'язаним вже з іншим фізичним тілом.

Таким чином, два тіла короля складають єдине ціле, кожне з яких повністю інкорпорується в інше. Однак, за твердженням Е. Канторовича, не може виникнути жодних сумнівів щодо переваги політичного тіла над природним. Політичне тіло грандіозніше, ніж природне тіло, в ньому перебувають сили, які певною мірою зменшують або навіть усувають недосконалості слабкої людської природи (Kantorowicz 1997, p. 7).

Прізвиська монархів та монарших осіб, що історично закріпилися і витримали випробування часом, є органічними конститuentами політичного тіла короля. Едуард Сповідник (*Edward the Confessor*), єдиний англійський монарх, якого було канонізовано, отримав таке прозвання завдяки своїй набожності та сповіданню ідей християнства упродовж всього життя. Річарда I за його мужність традиційно пам'ятають як Річарда Левове Серце. Доньку Генріха VIII і Катерини Арагонської, королеву Марію I нарекли Кровавою Мері (*Bloody Mary*) за її системні та жорстокі переслідування протестантів, і це прізвисько теж добре вкорінилося. Славетну Єлизавету I запам'ятали як Цнотливу Королеву (*The Virgin Queen*) та Глоріану (*Gloriana*) від "glory" – «слава». Прізвисько Цнотлива Королева зумовлено тим, що Єлизавета I не вважала за можливе укласти шлюб з іноземним монархом аби території Англії не анексували до іншої європейської держави. Разом із тим, одружитися з англійським аристократом вона теж не могла, адже була значно вище за соціальним положенням. Це б означало морганатичний шлюб. Тому, маючи численні амурні зв'язки упродовж життя, Єлизавета I залишилася у пам'яті народу як Цнотлива Королева.

Будь-який монарх зазвичай мав декілька прізвиськ, однак в історії залишилося лише основне. Наприклад, серед багатьох прізвиськ королеви Вікторії найпопулярнішим залишилося Бабуся Європи. Крім того, прізвисько короля чи королівської особи не завжди було максимально об'єктивним. Наприклад, король Іоанн в історії Англії був вкрай непопулярним монархом. Показовими у цьому контексті є слова Ч. Діккенса, який в «Історії Англії для дітей» зазначав: *I doubt whether the crown could possibly have been put upon the head of a meaner coward or a more detestable villain if England had been searched from end to end to find him out* (Dickens 1883, p. 96).

При цьому король Іоанн отримав прізвисько Безземельний (*John the Landless*), що відображувало результат його правління. Різні наративи тих часів говорять про те, що король Іоанн здобув непопулярність серед трьох основних верств суспільства, а саме: буржуазії, аристократії й духовенства, а потім не зміг втримати володіння англійської аристократії у Франції, на які зазіхнув король сусідньої держави.

Король Англії Генріх VIII отримав у сучасників прізвиська Синя Борода та Мідний Ніс. Генріх VIII дуже швидко витратив величезну суму грошей, яку лишив по собі його батько. Відчуваючи наслідки фінансової скрути, він вирішив випустити замість срібних монет мідні, що були покриті тонким

шаром срібла. Коли монети стирались, ставало очевидним, що зроблені вони з червоної міді. На звороті монет, як і зараз в сучасній Британії, був портрет монарха. Зважаючи на те, що ніс монарха на монеті був досить рельєфним, шар срібла з нього стирався досить швидко. Так з'являвся портрет монарха з червоним, «мідним» носом. Тобто ані скандальне одруження Генріха VIII з дружиною його померлого брата Катериною Арагонською, ані розлучення з нею, ані шалені витрати на утримання двору, ані відхід від католицької церкви і влади Понтифіка з послідувальною болісною Реформацією, ані страти дружин не дали поштовх до появи прізвиська більш влучного і довготривалого, ніж Король Мідний Ніс.

Майбутні спадкоємці престолу також часто отримували красномовні назвиська. Наприклад, для Принцеси Шарлотти Вельської народ вигадав метафору «дерево надії» (*tree of hope*), а також «пуп'янок надії» (*bud of hope*), сподіваючись, що вона, красива, молода і дуже популярна королівська особа, якомога скоріше зійде на престол. Надіям англійців не судилося справдитися, адже Принцеса Шарлотта померла молодою. Чорний колір обладунків зумовив назву Чорний Принц, яка закріпилася за старшим сином англійського короля Едуарда III, який мав прізвиська Батько Англії та Король Морів. Чорний Принц також був відомий як «квітка лицарства», адже в рідній Англії він став уособленням хороброго та благородного лицаря. Брат Чорного Принца, Джон Гонт (*John of Gaunt*), отримав своє прізвисько за місцем народження, адже він народився в Генті. Назва цього топоніму була дещо змінена в англійському варіанті вимови.

Королева Єлизавета II попри декілька прізвищ, які використовувалися у родинному колі (*Lilibet, Sausage, Cabbage, Garry, Gan-Gan, etc.*), не має якогось усталеного одного, яке б використовувалося широким загалом у теперішній час. Вважається, що її могли б називати *Elizabeth the Silent* або *Elizabeth the Dutiful*. Перше, Єлизавета Мовчазна, пояснюється тим, що за найдовший термін правління в історії Великої Британії королева не дала жодного інтерв'ю. Крім того, усе своє життя вона сповідувала принцип "*Never complain, never explain*" (*Ніколи не жалійся і нічого не пояснюй*). Єлизавета, що завжди пам'ятає про свої королівські обов'язки, все своє життя вважала їх пріоритетними по відношенню до особистих справ і власного комфорту. Про це говорить ще один її відомий принцип: "*Duty's first, self is second*".

Список використаних джерел

- Foucault, M. (2006). *Psychiatric Power: Lectures at the Collège de France, 1973-1974*. New York : Palgrave Macmillan.
- Dickens, C. (1883). *A Child's History of England and Miscellaneous Pieces*. New-York : John B Alden.
- Kantorowicz, E. (1997). *The King's Two Bodies: A Study in Medieval Political Theology*. Princeton, NJ : Princeton University Press.

ON INTERTEXTUALITY SIGNIFICANCE IN PUBLIC ADDRESSES

Ganna Krapivnyk

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Ukraine

It is impossible to imagine any influential text without intertextuality involved in the process of its production and interpretation. The point is that links between various texts broaden the limits of the resulting metatext meanings and messages, thus having a powerful impact on the text recipients. Notably, each intertext, or an intertextual inclusion, may be considered as an element in a chain of senses that can be brought by it to the informed reader. The depth and scope of recognizing and understanding these references depend on the cultural background and general education level of the text recipient. Thus, an allusion to a classical work by W. Shakespeare, L. Tolstoy, M. Bulgakov, or T. Shevchenko may be at once associated with its further references to the precedent religious or secular texts, on the one hand, and literary metatexts, theatrical productions and screen versions of such a pretext, on the other.

In order to empirically confirm the abovementioned statements, a public address by President V. Zelenskyy to the British Parliament (dated 08th March 2022) was taken as the textual material for this paper.

It is to be pointed out that the intertextual links activate not merely the similarities or echoes of the written or oral texts but also extra-linguistic factors that influenced, accompanied or even triggered the production of prototype texts. For example, the situation with quoting the speech to the House of Commons by W. Churchill was remarkable in many respects and activated a number of semantic layers related both to the text itself and to the socio-political situation at that time. Particularly, the recent success in Dunkirk along with the full-scale Nazi activities on the Continent served as one of the triggers for W. Churchill's speech along with the appeal to the allies, especially the one across the Atlantic, to help his country at the critical point in history. Similarly, the 13 days of the courageous fight for Ukraine made it possible for President V. Zelenskyy to emphasize the heroism, will and spiritual power of the Ukrainians in their struggle for freedom and the appeal to the allies. Moreover, the address was an evident reminder of the similar approach applied to both conflicts and tyrants, standing behind them. For months before the Nazi threat of the invasion, there had been a wide and steady "policy of appeasement, hoping to contain Hitler and Nazi Germany and avoid hostilities" (Hunt, 2017). The same situation could be observed for several months towards the imminent Russian invasion.

By quoting and extending Churchill's words, V. Zelenskyy appealed to the allies reminding them of the tragedy and Nazi horrors of WWII as well as implicitly referring to the Book of Revelation (since W. Churchill's words appealed to the Americans and clearly created a reminiscence to the apocalyptic events, *would carry on the struggle, until, in God's good time, the New World, with all its power and might, steps forth to the rescue and the liberation of the old* (International Churchill Society)), the precedent name of Napoleon (*In the days of Napoleon...*

(ibid.)), and Churchill's speech metatexts (it was specifically relevant for the international audience culturally familiar with various comments on that memorable speech in media, a book by Richard Toye, *The Roar of the Lion: The Untold Story of Churchill's World War II Speeches*, 2013, the screened version of the events in biopic *The Darkest Hour*, 2017 and many others). The speech given by the Ukrainian President included a modified quotation of the Churchill's speech (June 04, 1940), namely: *We shall fight in the seas, we shall fight in the air, we shall defend our land, whatever the cost may be. // We shall fight in the woods, in the fields, on the beaches, in the cities and villages, in the streets, we shall fight in the hills ... And I want to add: we shall fight on the spoil tips, on the banks of the Kalmius and the Dnieper! And we shall not surrender!* (President of Ukraine Official Website, March 08, 2022). The impact of this citation is strengthened by the speaker's knowledge of the existence and importance of that historical speech to the House, since he said that *...if not here, where should I remind you of the words that Great Britain has already heard. And which are relevant again* (President of Ukraine Official Website, March 08, 2022).

Regarding the existence of the state of Ukraine, V. Zelenskyy also quoted Hamlet's rhetoric question *To be, or not to be*, concluding (similarly to Churchill's idea) that the answer could be affirmative only.

V. Zelenskyy uses allusions to the precedent names and phenomena well-known to the Ukrainian allies, using such lexemes as *power, great, Nazi, terror, genocide, Babyn Yar* as well as the supra-phrasal structure resembling a chronicle (before the promise to *never surrender* Churchill also gave an overview of the previous military events). It is notable that the word *great* is used with high frequency in three parts of the address, which makes it especially effective in impacting the recipients: at the very opening of the speech (it is a clear allusion to the history of the UK, the name of the biggest island, a part of a famous slogan offered by the key ally Churchill addressed in 1940 and also to draw a parallel to the Ukraine, its people and history). In particular, the President of Ukraine said, *I'm addressing all the people of the United Kingdom. All the people of **Great** Britain. **Great** people. With a **great** history. I'm addressing you as a citizen, as President of a **great** country as well. With a **great** dream. And a **great** struggle* (President of Ukraine Official Website, March 08, 2022). The initial emphasis on this allusive intertextual characteristic of the nation is mentioned again in the middle and of the speech: ***Great** Britain! // Ukraine did not strive for that. It did not seek **greatness**. But it became **great** during these days of this war* (President of Ukraine Official Website, March 08, 2022) and when closing this address, *Do what the **greatness** of your state and your people obliges to. // Glory to the **great** Ukraine! Glory to **Great** Britain* (President of Ukraine Official Website, March 08, 2022).

Though the above overview of the intertextuality in the public address in question is non-exhaustive, it includes the essential intertextual links to be found therein, and it obviously provides evidence to the high significance of the using intertextuality in this textual genre to achieve the maximum effect on the public who will subsequently perceive and interpret the text.

References

- Hunt, K. (2017, November 21). *Winston Churchill's Historic "Fight Them on the Beaches" Speech Wasn't Heard by the Public Until After WWII*. Smithsonian Magazine. Retrieved from <https://www.smithsonianmag.com/>
- International Churchill Society. *We Shall Fight on the Beaches*. Retrieved from <https://winstonchurchill.org>
- President of Ukraine Official Website. (March 08, 2022). *Address by the President of Ukraine to the Parliament of the United Kingdom*. Retrieved from <https://www.president.gov.ua/>

РОЛЬ КОМУНІКАТИВНИХ НЕВДАЧ У СТВОРЕННІ КОМІЧНОГО ЕФЕКТУ

Лада Красовицька

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

У сучасній лінгвістиці набувають тренду синкретичні дослідження з залученням декількох підходів і методик аналізу мовного матеріалу. Так, наші спостереження за виникненням комунікативних невдач в комедійних серіалах і анімаційних фільмах і аналіз чинників, які їх спричиняють, висунили на передній план питання їх ролі в створенні комічного ефекту. І якщо порушенням у спілкуванні присвячена низка фундаментальних робіт у вітчизняній науці (Ф. С. Бацевич, О. В. Дубцова, А.П. Мартинюк та ін.), а основи гумору вивчаються з античних часів філософами, психологами і мовознавцями у всьому світі, то проблема комунікативних невдач як тригерів створення комічного ще не була об'єктом лінгвістичного дослідження, що і пояснює інтерес нашої розвідки.

Теоретичні положення, на яких базується наш аналіз, наступні:

1) Услід за О. В. Дубцовою під комунікативною невдачею (далі КН) розуміємо такий мовленнєво-поведінковий акт, в якому вербальна та / або невербальна дія адресанта не активує у свідомості адресата ніякого конвенціонального концептуального змісту, або цей семіозис відбувається частково, викликаючи хибні асоціації у останнього. (Дубцова, 2014, с. 5)

2) Чинниками порушень комунікаційних обмінів виступають розбіжності сформованості різного типу знань у учасників комунікації, відхилень від норм мовного коду, або мовленнєвої поведінки, психологічні й перцептивні особливості комунікантів. (Дубцова, 2014, сс. 5-6)

3) Когнітивним механізмом створення комічного прийнято вважати інконгруентність – невідповідність між елементами жарту, конфлікт між тим, що очікується, і що відбувається насправді. Більшість когнітивних теорій гумору постулюють, що створена інконгруентність

має бути встановлена і усунена, що означає зрозуміти відношення між двома несумісними елементами або сценаріями. (Samson, 2008, p. 8)

4) В основі сприйняття будь-якої інформації перебуває пресупозиція (певні фонові знання адресата – компонент сенсу, який забезпечує істинність висловлювання). Різні види пресупозицій дають можливість очікувати логічного розв'язування думки. Порушення в їх декодуванні призводить до створення ефекту обманутого очікування, що і забезпечує комізм. (Самохіна, 2012, с. 90)

Аналіз мовного матеріалу дозволяє зробити висновок, що когнітивний механізм, який лежить в основі деяких видів КН, та інконгруентність, на якій базується жарт, частково співпадають: спільним є порушення у прогнозованості комунікативної поведінки учасників спілкування (у випадку КН) і невідповідність очікуваного розуміння висловлення його реальній інтерпретації (у випадку жарту). Це спостереження пояснює той факт, що КН є не тільки одним з основних засобів створення комічного у комедійних серіалах і анімаційних фільмах, але й виступають своєрідним тригером розвитку сюжету останніх. Проілюструємо вищезазначене прикладами з анімаційного фільму *Співай*.

Eddie: Can we please just get out of here?

Buster: Don't you want eat?

Eddie: Yeah, but we can't afford any of this.

Buster: Yes, I know, and that's why [pulls out a lunch box and throws a sandwich to Eddie] I brought sandwiches.

Eddie: Uh, That's not allowed, and...(groan)

Buster: What, you don't like peanut butter and jelly?

Waiter: Excuse me, sir.

Buster: Okay, look, I got cream cheese, I got banana-- (The waiter grabs Buster and throws him outside, Eddie goes outside holding his jacket) (Jennings, 2016).

Наведена лінгвокогнітивна комунікативна невдача викликана недостатнім володінням одного з комунікантів етичними нормами і принципами комунікативної поведінки. КН виникла через неусвідомлення адресатом етичних норм соціальної поведінки у ресторані. Бастер хибно розуміє імплікатуру висловлення *but we can't afford any of this*, що має на увазі *we don't have enough money to pay for the food so we must leave* і пропонує другові свій ланч, інтерпретуючи її як *we have alternative food that we can afford*, що в свою чергу є порушенням правил ресторанного етикету. Інконгруентність ситуації комічна, що вербалізовано у несподіваних реакціях адресата.

Досить часто комічними стають КН, в яких вербальний вираз активує у свідомості комунікантів різний концептуальний зміст, відсилаючи до різних сценаріїв ситуацій.

Buster: Yep, mind your head here. Hey, can you pull that scenic cable?

Meena: You mean this?

Buster: Yes, that's it!

Meena: (pulls the scenic cable)

Buster: Great. And the house lights? (Meena pulls the house lights)

Meena: Wow.

*Buster: Oh, I know. Beautiful, isn't she? You know what, kid? **How would you like to be a part of this show?***

*Meena: Really? Wait, oh my gosh, **I was gonna ask about that.***

*Buster: Great! Because **I could really use a stagehand.***

Meena: Stagehand? But...

Buster: Ah, don't worry about it. You're gonna pick it up in no time. I'll teach you everything I know. Follow me. (Jennings, 2016)

Героїня Міна, яка хоче бути співачкою, інтерпретує питання Бастера *How would you like to be a part of this show?* як пропозицію стати учасником шоу (сценарій: БУТИ ЧАСТИНОЮ ШОУ Є БУТИ ЙОГО УЧАСНИКОМ). Однак, імплікатура Бастера була *I invite you to become my stagehand* (БУТИ ЧАСТИНОЮ ШОУ Є БУТИ ЧЛЕНОМ КОМАНДИ З ПІДГОТОВКИ). Він, навіть, не дає можливості співрозмовниці відповісти і продовжує розмову, нібито вона погодилася.

Ще один різновид збою у комунікації, який призводить до створення комічного ефекту, – гіпер-розуміння, що виникає через здатність одного з комунікантів використовувати потенційні слабкі місця у висловлюванні співрозмовника, грайливо повторюючи це висловлення й одночасно змінюючи задуману інтенцію. (Brône, 2008, p. 2027)

Eddie: "Dream big dreams"?

Buster: I know, it's good, right?

Eddie: What about the 100 grand?

Buster: Don't you worry, Eddie. There's got to be a way to get it.

*Eddie: What? Buster, No! Listen to me: this show is not gonna save your theater. **You're at rock bottom, pal!***

*Buster: Yep. And you know **what's great about hitting rock bottom, Eddie?** There's only one **way left to go, and that's up!** (Jennings, 2016)*

Едді намагається пояснити Бастеру, що його спроби врятувати театр не допоможуть та використовує метафоричний вираз *You're at rock bottom, pal!*, що означає *things cannot get any worse*; профілюючи сценарій СТАТИ БАНКРУТОМ. Адресат перепрофілює висловлювання співрозмовника на інший сценарій СТАТИ УСПІШНИМ: *what's great about hitting rock bottom, Eddie? There's only one way left to go, and that's up!*, маючи на увазі *it is the starting point of success*.

Залучення комплексних методів дослідження із різних напрямків когнітивної лінгвістики, психології, культурології значно розширюють межі аналізу комунікативних процесів і надають можливість переосмислення попередніх наукових здобутків.

Список використаних джерел

Дубцова, О.В. (2014). *Лінгвокогнітивна природа комунікативних невдач (на матеріалі американського кінодискурсу)*: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови». Харків.

- Самохіна, В.О. (2012). *Жарт у сучасному комунікативному просторі Великої Британії та США*. 2-е, перероб. і доп. вид. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна.
- Brône, G. (2008). Hyper- and misunderstanding in interactional humor. *Journal of Pragmatics*, 40 (12), 2027-2061. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/journal/journal-of-pragmatics/vol/40/issue/12>
- Jennings, G. (2016). Sing. Script. Retrieved from https://www.scripts.com/script/sing_18183
- Samson, Andrea C. (2008). *Cognitive and Neural Humor Processing: The influence of structural stimulus properties and Theory of Mind*. Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde an der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg. 2008. Retrieved from https://doc.rero.ch/record/11607/files/Samson_AC.pdf

ДО ПИТАННЯ ПРО ВИЗНАЧЕННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТУ У ЛІНГВІСТИЦІ

Віра Лаврухіна

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

Олег Чубук

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

На цей час різноманітні дослідження зв'язків мови та свідомості певного етносу залишаються серед актуальних завдань лінгвістичної науки. Людина була і залишається центром наукового пізнання будь-якої галузі знань, у тому числі й лінгвістики, у межах якої мова досліджується як суспільне явище, що тісно пов'язане з культурою та історією народу. В останні роки сучасна лінгвістика досить багато уваги приділяє вивченню мови як одного з способів інтерпретації людської культури. Здебільшого це пояснюється тим, що мова є способом висловлення людської думки та водночас висвітлює природу людської психіки і в цілому може являти собою одну з характеристик будь-якої нації. За останні приблизно 20 років у сучасній лінгвістиці сформувався новий напрям – культурологічна лінгвістика або лінгвокультурологія, тобто та галузь лінгвістики, яка виникла на межі лінгвістики і культурології. Вона займається вивченням людини та її взаємодії з навколишнім світом, зафіксованої у свідомості у вигляді понять, образів та поведінкових актів, відповідаючи сучасним вимогам лінгвістики та культурології (Н.Д. Арутюнова, В.В. Воробйов, В.І. Карасик, Н.А. Красавський, В.А. Маслова, Ю.С. Степанов, В.Н. Телія).

Базовою категорією лінгвокультурології є концепт. На цей час термін «концепт» знаходить досить широке застосування у різних площинах лінгвістичної науки, несучи на собі риси певних культурних систем, якими він був сформований. Він увійшов до понятійного апарату не тільки в

лінгвокультурології, а й в когнітивістиці та семантиці. Період затвердження терміну в науці неодмінно пов'язаний з певною довільністю його вживання, розмитістю кордонів, змішуванням з близькими за значенням та мовною формою термінами. Цей термін з точки зору сучасної науки є інтегрованим, що зумовлює неоднорідність його тлумачення й структури. Концепт, відтворюючи специфічну мовну картину світу, інтерпретує вербалізацію певним етносом навколишнього світу на основі загальнолюдського та специфічно-національного досвіду. Вивчення культурологічних концептів у різносистемних мовах представляє великий інтерес для подальшого розвитку мовознавства, так як дозволяє виявити різницю в їх сприйнятті. Зазвичай, в структурі концепту як багатомірного ментального утворення відокремлюються три основні складові - образно-перцептивна, понятійна та ціннісна. Поєднуючи в собі ознаки поняття, образу й значення, лінгвокультурний концепт «характеризується гетерогенністю та багатозначністю, приймаючи від поняття дискурсивність уявлення сенсу, від образу – метафоричність і емотивність цього уявлення, а від значення – включеність його імені в лексичну систему мови» (Арутюнова, 2015). У той же час, у науковій літературі лінгвокультурний концепт визначається як ментальна одиниця фонетичного, лексичного та граматичного рівня. У зв'язку з чим актуальним є дослідження щодо вивчення, розуміння та тлумачення в мові тих рис, що прямо або опосередковано вказують на особливості розвитку, історії, життя й культури певного народу.

Лінгвокультурний концепт як частина загального поняття концепту відрізняється від інших ментальних одиниць акцентуацією ціннісного елементу, адже його центром завжди є певна цінність, оскільки концепт є так званим інструментом для дослідження культури, в основі якої, як відомо, лежить саме ціннісний принцип. Лінгвокультурний концепт відображає одне з понять, яке своїм значним змістом узагальнює культурний досвід певного культурно-етнічного шару людей. С.Г. Воркачов визначає концепт як окремий предмет колективної свідомості, який направляє до вищих сутностей, який має вираження в мові й відзначається етнокультурною властивістю. На думку вченого, єдиним сенсом термінологізації слова «концепт» вважається необхідність у співвіднесенні семантичних одиниць з мовною особистістю, яка є представником національного менталітету (Воркачев, 2004). Поєднуючи в собі ознаки поняття, образу й значення, лінгвокультурний концепт «характеризується гетерогенністю та багатозначністю, приймаючи від поняття дискурсивність уявлення сенсу, від образу – метафоричність і емотивність цього уявлення, а від значення – включеність його імені в лексичну систему мови» (Арутюнова, 1980, с. 156).

У структурі концепту як багатомірного ментального утворення В.І. Карасик виокремлює три основні складові. «Будучи тривимірним (як мінімум) утворенням, культурний концепт містить предметно-образну, понятійну й ціннісну складові» (Карасик, 2002, с. 105). Дослідження лінгвокультурного концепту сприяє оптимізації й поглибленню розуміння лінгвокультурних концептів у мовленнєвій комунікації в цілому.

Фразеологічний фонд мови займає особливе місце з-поміж засобів об'єктивації концептів, оскільки фразеологічні одиниці мають культурологічну значущість та здатні образно та експресивно позначати події та явища повсякденного життя людини (представника лінгвокультурної спільноти), надаючи їм позитивної або негативної оцінки. Питанню культурно-національної специфіки в порівняльно-зіставному та інтроспективному планах, проблемам «мови і культури», «фразеології і культури», «фразеології в контексті культури» в останні роки присвятили чималу кількість робіт С.Г. Тер-Мінасова, В.А. Маслова, В.М. Теля, А.О. Брагіна, О.О. Потебня, Г.Б. Гудков та інші. Наразі прийнято відзначати таку важливу функцію фразеологічного значення, як конотативно-культурологічну. Змістом останньої є відношення, яке існує між образно-мотивованою формою мовних одиниць та включеною до неї культурно значимою асоціацією (Теля, 1996, с. 233). Виокремлення цієї функції пов'язано із розумінням фразеологічних одиниць як народних стереотипів: фразеологізми виникають у національних мовах на основі такого образного уявлення дійсності, яке відображає історичний або духовний досвід мовного колективу, що безумовно пов'язаний з його культурними традиціями, бо суб'єкт номінації та мовленнєвої діяльності – це завжди суб'єкт національної культури (Теля, 1993). Створення фразеологізмів у процесі лінгвокреативної мисленнєвої діяльності спирається на сферу фонових знань людини, до якої інформація поступає із індивідуального або соціального досвіду її діяльності у зримому просторі. Кожне поняття репрезентується концептом і має певну структуру. Такому концепту притаманний динамічний характер, оскільки він постійно функціонує. Концепти, які стоять за фразеологічними одиницями, не відрізняються від концептів, об'єктивованих словом, причому динамічний характер концептів призводить до того, що межа між концептами різних типів виявляється нечіткою, вона має здатність стиратися або фіксуватися знов. Отже, фразеологізми на відміну від слів прямо відображають когнітивну діяльність членів мовного соціуму. Саме вони становлять предмет нашого подальшого дослідження.

Список використаних джерел

- Арутюнова, Н.Д. (1980). К проблеме функциональных типов лексического значения. *Аспекты семантических исследований* (с. 156–249). М.: Наука.
- Воркачев, С.Г. (2004). *Счастье как лингвокультурный концепт*. М.: ИТДГК «Гнозис».
- Карасик, В.И. (2002). *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена.
- Теля, В.Н. (1996) *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспект*. М.: Школа «Язык русской культуры».
- Теля, В.Н. (1993) Культурно-национальные коннотации фразеологизмов (от мировидения к миропониманию). *Славянское языкознание: Сб. докл.*, 302–314.

РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ КОНЦЕПТУ ЗНАМЕНИТІСТЬ В ЮВЕНАЛЬНОМУ МЕДІАТЕКСТІ

Яна Левченко

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

При тому, що науковці сходяться на думці про важливу роль ювенального медіатексту у формуванні картини світу підлітка, відзначаючи окремі її фрагменти, що модифікуються під його впливом, а також елементи медіатексту, які відіграють найбільш значиму роль у впливі на свідомість реципієнтів, концептосфера ювенального медіатексту залишається недостатньо вивченою, так само як і мовні механізми впливу цього типу тексту на реципієнта. Знання про знаменитостей є важливим фрагментом картини світу американського підлітка, й закономірно це знаходить відображення в англomовному ювенальному медіадискурсі.

Ювенальний медіатекст розглядається в реферованій роботі як продукт ювенального медіадискурсу, особливості якого визначаються низкою екстралінгвістичних факторів, у першу чергу, специфікою його адресата – підлітків як особливої соціально-ментальної групи (Залевская, 2005; Карасик, 2007; Мартинюк, 2012; Marshall, 1997), їхніми фоновими знаннями, віковоспецифічними потребами та когнітивними особливостями. Як наслідок, в англomовному ювенальному медіадискурсі знаходять відображення такі основні соціально-психологічні особливості адресата, як пошук ідентичності (Couldry, 2007), потреба в моделях для наслідування, прагнення до дорослості й чутливість до думки однолітків (Воркачев, 2007; Кубрякова, 2007). Однією з найбільш значущих особливостей підліткового віку є потреба в моделях, у зразках для наслідування. Для підлітка такими зразками, як правило, стають знаменитості – актори кіно, музичні виконавці та інші «зірки» шоу-бізнесу, популярні в середовищі однолітків, а джерелом інформації про них виступають ЗМІ (засоби медійної інформації).

Уявлення про мас-медіа як про авторитетне джерело знання в сукупності з недостатньо розвиненим критичним мисленням робить підлітка схильним до впливу ЗМІ, і особливо – ювенального медіатексту, цілеспрямовано створюваного для реципієнтів цієї вікової групи. Значний вплив англomовного ювенального медіатексту на підлітка здійснюється через формування моделей поведінки й стереотипів за допомогою багаторазового повторення стереотипізованих образів, а також використання кумирів підлітків як значимих джерел знання. Продюцент використовує сукупність вербальних та авербальних засобів для персоніфікованого уявлення знання й реалізації категорій адресованості, які підсилюють прагматичний вплив ювенального медіатексту на підлітка (Воркачев, 2007; Залевская, 2005; Карасик, 2007).

Актуальність цього дослідження визначається недостатньою увагою лінгвістів до вивчення концептосфери ювенального медіатексту й особливостей подання та структурування в ньому знання; а також значимістю розглянутих у роботі провідних концептів ювенального медіатексту, зокрема концепту

CELEBRITY, в концептосфері підлітка. Представленість цього концепту в англійській концептосфері викликає значний інтерес і визначає мету цієї роботи.

Разом із названими категоріями впливу ювенального медіатексту на реципієнта впливають і використовувані продуцентом засоби вербального й авербального подання знання, які враховують фактор адресата. Так, важливою рисою сучасного англомовного ювенального медіатексту є його яскраво виражений полікодовий характер із домінуванням авербального компонента. Різні способи виділення та розташування тексту поруч із зображеннями, представленими в основному фотограмами, які розширюють можливості транслювати знання і роблять його більш привабливим для реципієнта-підлітка. Мовні засоби, які використовуються в ювенальному медіатексті, відображають специфіку мовної особистості підлітка. Особливість мови цього виду тексту формується, з одного боку, його простотою, а з іншого – використанням значної кількості абстрактних іменників і образних виразів у порівнянні з текстами для дітей (*Leipzig corpus*, 2018): *Selena & Justin hit rock bottom: is their love to blame? She's always put on a brave face / What led Ke\$ha to her breaking point? Harry was in hot water! Which band's breakup gave you the blues?* Простим і зрозумілим для адресата ювенальний медіатекст робить використання в ньому мови підлітків (підліткового сленгу), зокрема чималої кількості скорочень і аббревіатур, наприклад, *fave* (*favourite*), *celeb* (*celebrity*), *bod* (*body*), *ex* (*ex-boyfriend or ex-girlfriend*), *pics* (*pictures*), *buds* (*buddies*), *mani* (*manicure*), *glam* (*glamorous*), *OMG* (*oh my god*), *LOL* (*laughing out loud*), *BFF* (*best friend forever*), *GF* (*girlfriend*), *BF* (*boyfriend*). Оскільки значна частка одиниць підліткового сленгу спрямована на опис міжгендерних взаємин, спілкування з друзями, проблем повсякденного життя, проведення дозвілля, використання сленгізмів у ювенальному медіатексті дозволяє продуценту максимально виразно описати ці найбільш важливі для підлітка фрагменти дійсності. До таких фрагментів відносяться, наприклад: 1) зовнішність – *The classic jean jacket gets a trendy refresh this season with rocker-chic sleeves*; 2) дружба – *This chica's a blast to hang out with, but before you swap your deepest secrets, get to know her a little better. As you spend more time together, you'll realize what is truly important to one another and become absolute besties*; 3) міжгендерні відносини – *The two instantly clicked when they met. ... But that doesn't mean the sparks are not flying. "Every girl has a crush on Justin", Madison admits* (*Leipzig corpus*, 2018).

Особлива виразність сленгу робить його привабливим як для підлітка, так і для продуцента ювенального медіатексту, який використовує сленг з метою надати тексту емоційної забарвленості та експресивності на лексичному рівні: *My boyfriend dumped mi on prom night!; Kylie trashed her family chandelier; We were psyched to give singer / rapper Jake Miller his first full-length teen magazine issue, and Jake was just as pumped; Demi says, «Stick up for your friends if they're being bullied» – like Selena did for her!* (*Leipzig corpus*, 2018). На синтаксичному рівні специфіка мови ювенального медіатексту відбивається в його насиченості окличними реченнями, що значно підвищує його експресивність.

Наразі ювенальний медіатекст представлений безліччю різноманітних видів, які відрізняються як типом репрезентованого знання, так і способами його репрезентації, при цьому особливий інтерес для дослідження становлять глянцевої ювенальні медіавидання внаслідок застосовуваного в них способу репрезентації віковоспецифічного знання, а саме використання концепту CELEBRITY як «провідника» такого знання. Концепт CELEBRITY вступає у взаємодію з концептами APPEARANCE і DATING та виконує роль посередника при їх репрезентації в ювенальному медіатексті.

Список використаних джерел

- Воркачев, С.Г. (2007). Постулаты лингвоконцептологии. *Антология концептов* (с. 10–12). В. И. Карасик & И.А. Стернин (Ред.). Москва: Гнозис.
- Залевская, А.А. (2005). Психолингвистические исследования. Слово. Текст: избранные труды. Москва: Гнозис.
- Карасик, В.И., & Слышкин, Г.Г. (2007). Базовые характеристики концептов в лингвокультурной концептологии. *Антология концептов* (с. 12–14). В.И. Карасик & И.А. Стернин (Ред.). Москва: Гнозис.
- Кубрякова, Е.С. (2007). Предисловие. *Концептуальный анализ языка: Современные направления исследования*: сб. науч. тр. Москва: РАН. Ин-т языкознания; ТГУ им. Г. Р. Державина, 7–19.
- Мартинюк, А.П. (2012). *Словник основних термінів когнітивно-дискурсивної лінгвістики*. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна.
- Couldry, N., & Markham, T. (2007). Celebrity Culture and Public Connection: Bridge or Chasm? *International Journal of Cultural Studies*, 10(4), 403–422.
- Marshall, D.P. (1997). *Celebrity and Power: Fame in Contemporary Culture*. Minneapolis, London: University of Minnesota Press.

Джерела ілюстративного матеріалу

Leipzig corpus. Retrieved from <http://corpora.uni-leipzig.de/>

СИНГАРМОНІЗМ ТА ПРИНЦИП МОВНОЇ ЕКОНОМІЇ ЯК БАЗОВІ ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЮРКСЬКИХ МОВ

М. Латіф Дурланик

Гамбурзький університет,
Німеччина

Теза 1: У тюркських мовах велике значення має таке фонетичне явище, як **сингармонізм**: мала та велика гармонії голосних та гармонія приголосних за дзвінкістю-глухістю та ін. виступають як головний елемент у процесах словотворення та розвитку мови. Правила сингармонізму формують базову теорію не тільки в усній мові, а й у морфології писемної мови – флексивних і дериваційних суфіксах та утворенні нових слів.

Гіпотеза 1: Якщо до основних фонетичних законів, наведених вище, додати ще й фонологічні надсегментні ознаки (просодія, мелодика речення, інтонація, наголос, ритм, темп тощо) можна побачити, що тюркські мови є дуже

чутливими до сингармонізму. Разом з цим, важливою особливістю виступає й унікальна мелодійна (музична) структура тюркських мов.

Теза 2: **Принцип мовної економії** є одним з основних системних елементів усіх тюркських мов і також є дуже важливим правилом граматики (наприклад: множина; опущення займенників (pro-drop); складні звуки (зіяння (гіатус) – дифтонг – афrikати – умлаут (мутовані голосні) тощо).

Гіпотеза 2: Принцип мовної економії також впливає на будову мови і, отже, на мислення людини. Той факт, що граMATика мови має «непотрібні» правила та багато винятків (порівняно з іншими мовами, турецька має дуже мало винятків), не дозволяє користувачеві мови зосередитися на змісті та значенні.

Таким чином з'являється інша мовна логіка. Порівняйте: у німецькій: *Haben Sie Kinder? Nein, wir haben keine Kinder.* (У вас є діти? Ні, у нас немає дітей.). У турецькій: *Çocuğunuz var mı? Hayır, çocuğumuz yok.*

Щоб краще зрозуміти ці дві основні тези та гіпотези, які випливають з них, необхідно розглянути та проаналізувати чимало контекстів.

1. Типологи мови завжди наводять турецьку як яскравий приклад аглютинативної мови. *Ukraynalılaştıramadıklarımızdan mısınız? (Ви з тих, кого ми не змогли українізувати?).*

Турки не дуже добре асимілюються з іншими народами, але завдяки моїй дружині та друзям я один з тих, хто зміг українізуватися: *Ukrayna-li-laş-tır-il-abil-en-ler-den-im!*

У турецькій мові трапляється чимало прикладів мовної економії та сингармонізму. Наприклад, вживання суфіксів та їх написання (вимова) разом із коренем слова та іншими суфіксами робить хоч і невеликий, але важливий внесок у мовну економію. Гармонію голосних можна також навести як один із прикладів мовної економії, адже вона не має винятків у турецькій мові.

Розглянемо окремі морфеми (словотворчі іменні та дієслівні афікси):

Ukrayna (не *Ukraine*, тому що тут немає збігу голосних (гіатусу), – цьому запобігає використання дзвінкого -y-). Те ж саме ми бачимо й у німецькій та англійській мовах: *Idiot > Idiyot.*

-li: афікс творення прикметника з іменника; виражає приналежність до певної культури – «українець»; велика гармонія голосних.

-laş: афікс творення дієслова від іменника; «українізуватися»; мала гармонія голосних.

-tir: дієслівний афікс примусового стану; «українізувати»; велика гармонія голосних.

-il: дієслівний афікс пасивного стану; «бути українізованим»; велика гармонія голосних.

-abil: дієслівний афікс аспекту можливості; «зможти бути українізованим»; мала гармонія голосних.

-en: дієприкметниковий афікс; «той, хто зміг українізуватися»; мала гармонія голосних.

-ler: афікс множини; «ті, хто змогли українізуватися»; мала гармонія голосних.

-den: афікс вихідного відмінку; «з тих, хто зміг українізуватися»; мала гармонія голосних.

-im: афікс присудковості 1-ї особи однини; «я є з тих, хто зміг українізуватися»; мала гармонія голосних.

2. Опущення займенників (pro-drop-parameter);

3. Гармонії голосних (vowel harmonies);

4. Гармонії приголосних (consonant harmonies):

5. Збіг голосних (hiatus):

6. Збіг приголосних: (accumulation of consonants).

Можна навести ще чимало граматичних законів тюркських мов, які свідчать про те, що: 1) цим мовам властивий принцип мовної економії (вони є логічними); 2) в них спостерігається таке фонетичне явище, як сингармонізм (мови є досить мелодійними та легкими для вимови), 3) існує мало винятків з правил. Спираючись на це, можна стверджувати, що:

1) тюркські мови є легкими для вивчення;

2) крім того, той факт, що фонетичні закони тембру, просодики, наголосу та тону мають невелику кількість винятків і підходять для органів артикуляції людини, свідчить про те, що ці мови є в широкому сенсі надзвичайно зручними для вербальних (словесних) видів мистецтва (літератури, театру, співу тощо).

Список використаних джерел

Aksan, D. (2015). *Her Yönüyle Dil*. Ankara: Tdk Yayınları.

Başkan, Ö. (2003). *Lengüistik Metodu*. Multilingual Yayınları.

Dil Bilimi Sitesi. Retrieved from <http://www.dilbilimi.net/anasayfa.htm>

Kıran, Z., Eziler Kıran, A. (2018). *Dilbilime Giriş*. Seçkin Yayınları.

Uzun, N.E. (2004). *Dünya Dillerinden Örnekleriyle Dilbilgisinin Temel Kavramları: Türkçe Üzerine Tartışmalar*. İstanbul: Pandora Kitabevi.

ПРОВІДНІ КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ НАУКОВОГО ДИСКУРСУ: СТРАТЕГІЯ ПЕРЕКОНАННЯ

Юлія Невська

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

Оксана Губа

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

Процес наукового пізнання й наукової комунікації відзначається високим ступенем результативності. Результатом наукової комунікації є науковий дискурс.

Як відомо, науковий дискурс налічує цілу низку жанрів, як первинних (дисертація, наукова стаття, монографія та ін.), так і вторинних (реферат, рецензія, тези, відгук та ін.). Інколи виділяють також суміжні жанри (наукова

доповідь, лекція та ін.), які, однак, тяжіють до згаданих перших двох. Усі перелічені жанри відзначаються діалогічністю, оскільки структура наукового дискурсу повністю відповідає структурі комунікативної системи, у ній налічуються всі її ознаки, виділені К. Шенноном та В. Уївером, як-от: 1) джерело інформації; 2) передавач; 3) канал зв'язку; 4) одержувач або приймач інформації; 5) адресат (Shannon, & Weaver, 1949). На додаток, науковому дискурсу притаманний науковий стиль, для якого характерні узагальненість, точність, логічність, доказовість, об'єктивність; однозначність; нейтральність, цілісність, зв'язність та ін. Отже, можна припустити, що за наявності таких складових науковий дискурс має аргументативний характер. Однією з комунікативно-прагматичних характеристик наукового тексту називають інтенційність, тобто реалізацію авторського задуму (Кубрякова, 2001, с. 72-81), чому сприяє дотримання автором певних принципів і стратегій.

Вважають, що **стратегія** в комунікативній лінгвістиці пов'язана з інтенцією та певною метою (або їхньою сукупністю) мовця та добором засобів її досягнення (Кулезньова, & Філіпов, 2017, с. 6). Комунікативні стратегії й тактики давно є предметом вивчення в дискурсології. Наприклад, лінгвістичні засади комунікативних стратегій у площині мовного варіювання розглядалися Р. Фаулером (Fowler, 1991). Т. Ніколаєва (1990) вивчала стратегії з погляду соціології із залученням теорії соціальних конвенцій та їхнього впливу на відбір й структурування висловлювання. Стратегії виділяються науковцями й для окремих типів дискурсу, зокрема, В. Посмітна виділяє тактики й стратегії медійного дискурсу, М. Мозер (2020) – політичного, Н.Б. Іваницька (2021) порівнює комунікативні стратегії переконання в різномовних наукових статтях.

Комунікативні стратегії в прагматиці адресант-адресатних стосунків, а саме: комунікативні стратегії фахової соціалізації адресата в науково-дидактичному дискурсі, вивчала Л.В. Сологуб (2015). Т.Н. Хомутова (2015) зінтегрувала стратегії наукового дискурсу, виділивши дві провідні. С.С. Кулезньова та Р.Ю. Філіпов (2017) серед комунікативних стратегій, які реалізуються в текстах наукових статей, виокремлюють як першорядні стратегії аргументації, переконання й презентації. В інших типологіях фігурують такі стратегії як: інформування, підкорення, дискредитації, привертання уваги тощо.

Однією з комунікативних стратегій, до якої дослідники зверталися найчастіше, є стратегія переконання. У «Collins English Dictionary» знаходимо, що *переконання* – це «процес переконання когось у тому, що щось є правдивим» (*Collins English Dictionary*). Отже, переконання, якщо його розглядати як мовленнєвий акт, спрямований на адресата, співрозмовника, а в науковому дискурсі – опонента, є прикладом мовленнєвого впливу. *Переконати* означає шляхом логічного обґрунтування запропонованого судження домогтися згоди іншої особи з висловлюваною думкою та його готовності захищати цю думку й вчиняти відповідно до неї. Переконання ж у науковому дискурсі розглядається нами як спосіб вербального впливу, що включає систему доказів, які співвідносяться за законами формальної логіки й обґрунтовують тезу, яка висувається індивідом.

Комунікативні стратегії адресанта наукового дискурсу зумовлені когнітивним чинником, спрямованістю на пошук істинності спеціальної інформації (Шепітько, 2014, с. 78), а також високим рівнем інтертекстуальності, що передбачає опору на прецедентні тексти.

Отже, коли науковець спирається на прецедентний текст, цитує наукову працю іншого науковця на підтвердження власних тез, то це, на нашу думку, є результатом його переконаності в істинності знання, яке він / вона цитує. У такому разі вважаємо, що комунікативні стратегії автора / адресанта цитованої праці виявились успішними, а наведені наукові аргументи – переконливими. Саме тому аргументацію автора вважаємо інструментом стратегії переконання. Дослідники зазначають, що комунікативна стратегія переконання реалізується в науковому дискурсі невідривно від стратегії аргументації, і що аргументативна модель є в ньому найчастотнішою. Крім того, для успішного переконання необхідно, щоб логіка мислення мовця й використовувана ним аргументація були близькі мисленню науковця-реципієнта / -слухача / -читача, особливу роль набувають соціальні, національні й психологічні риси слухача, які безпосередньо впливають на сприйняття ним змісту повідомлення.

Реалізація стратегії переконання в англійськомовному дискурсі забезпечена значною мірою тактиками посилення на авторитет та залученням фонових знань. Тому автори, посиляючись на думки своїх попередників, завжди вказують їхні праці та імена (Іваницька, 2021, с. 227). На думку авторки, це засвідчує сформовану в англійськомовній науковій спільноті (зокрема у редакційній політиці наукових журналів) академічну доброчесність, дотримання якої є явищем природним і сталим.

Вважаємо застосування комунікативної стратегії переконання в науковому письмовому дискурсі **успішним**, якщо 1) референти вважають положення, викладені в публікації, достовірними, а науковий виклад – відповідним науковому стилю, і рекомендують статтю до друку в реферованому виданні; 2) науковець, який є читачем, адресатом певного наукового тексту, використовує подані в ньому ідеї, як-от:

- цитує прочитану статтю (так, індекс цитування Гірша можна вважати об'єктивним формальним показником успішності стратегії переконання, що її використав автор цитованої статті);

- розвиває ідеї, подані в прочитаній статті, у власному науковому дискурсі, різних його жанрах (у статтях, наукових доповідях та ін.).

Як виявив аналіз наукової літератури з теми дослідження, комунікативна стратегія переконання є однією з провідних стратегій наукового дискурсу. Її реалізація невідривно пов'язана з реалізацією стратегії аргументації. Успішність застосування автором наукової публікації стратегії переконання має формальний вимір – індекс цитування.

Щодо мовного вияву стратегії переконання, Н.Б. Іваницька (Іваницька, 2021, с. 227) зазначає, що як в англійськомовному, так і в українськомовному науковому дискурсі реалізації комунікативних тактик ефективно працюють на стратегію переконання через використання усталених мовних кліше,

граматичних структур та семантично виважених лексичних одиниць. Виявлення й аналіз мовних засобів, що використовуються для реалізації стратегії переконання й відповідних їй тактик в англійськомовному дискурсі наукових статей певних авторів, вважаємо перспективною подальшого дослідження.

Список використаних джерел

- Іваницька, Н.Б. (2021). Реалізація комунікативної стратегії переконання в різномовних наукових статтях: зіставний аспект. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського, Серія: Філологія. Журналістика, Том 32 (71), № 1, Ч. 1, 220–229.*
- Кубрякова, Е.С. (2001). О тексте и критериях его определения. *Текст. Структура и семантика* (с. 72–81), Т. 1. Москва: Наука.
- Кулезньова С.С., & Філіпов Р.Ю. (2017). Сучасна наукова стаття у комунікативно-прагматичному аспекті. *Вісник КПІ ім. Ігоря Сікорського. Філологія*, 9, 4-8.
- Николаева, Т.Н. (1990). О принципе «некооперации» и/или категориях социолингвистического воздействия. *Логический анализ языка. Противоречивость и аномальность текста* (225–235). Москва: Изд-во МГУ.
- Сологуб, Л.В. (2015). Комунікативні стратегії фахової соціалізації адресата у науково-дидактичному дискурсі (на матеріалі сучасних англійськомовних підручників з екології) (автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук). Львів.
- Хомутова, Т.Н. (2015). Стратегии научного дискурса: интегральный подход. *Вестник ЮУрГУ. Серия Лингвистика, Т.12, № 3, 15–21.*
- Шепітько, С.В. (2014). Науковий віс академічний дискурс. *Вісник ХНУ, №1102, 76–80.*
- Fowler, R. (1991). *Language in the News. Discourse and Ideology in the Press.* London-New York: Routledge.
- Shannon, C.E., & Weaver, W. (1949). *Mathematical Theory of Communication Urbana.* IL: University of Illinois Press.
- Collins Cobuild English Dictionary. Retrieved from <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/persuasion>.

ЕТИМОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОНЦЕПТІВ CAT ТА DOG

Ольга Новікова

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара,
Україна

Для опису концептів вважаємо за необхідне передусім виявити їхні передконцептуальні властивості за даними історії мови. Структура концепту, на думку Ю. С. Степанова, має все, що «належить будові поняття; з іншого боку, усе, що робить концепт фактом культури – вихідна форма (етимологія); стиснута до основних ознак змісту історія; сучасні асоціації; оцінки та ін.»

(Степанов, 1997, с. 43). Дослідження концептів CAT і DOG в англійській лінгвокультурі має базуватися на докладному вивченні етимології слів-номінантів концепту, чиї семантичні ознаки дають змогу глибше зрозуміти природу концептів. У результаті аналізу словників різних історичних періодів можна «зробити важливі висновки про зміни, що відбулися в лексичних засобах, які брали участь у репрезентації концепту» (Степанов, 1997, с. 45).

Згідно зі зведеними даними етимологічних словників англійської мови вживання лексеми *cat* уперше зафіксовано на початку VI століття. Існує думка, що давньоанглійська ЛО *catt* походить від латинської ЛО *cattus*. Було висловлено припущення, що ЛО *cattus* пов'язана з давньоєгипетськими коптами *ꜥꜣ ꜥꜣꜣ* (представники найдавнішої релігійної спільноти християн), «tomcat» або слово жіночого роду з суфіксом *-t*.

Серед науковців-етимологів також існує думка, що латинське слово *cattus* може походити з афро-азійських мов. Нубійські слова *kaddiska* «wildcat» і *kadīs* є можливими джерелами походження сучасного слова *cat*. Нубійська ЛО *kaddiska* може бути запозиченням з арабської мови قَطَّ qatt ~ قِطَّ qitt. Не менш вірогідним є те, що форми можуть походити від давньогерманського слова, запозиченого в латинську мову, а звідти в грецьку, сирійську та арабську.

ЛО *cat* може походити з германської та північноєвропейської мов і, врешті-решт, може бути запозичене з уральської мови *gáđfi*, «female stoat» і з угорської *hölgy*, «stoat»; також є припущення, що лексема *cat* сягає своїм корінням протоуральської мови *kād'wä*, «female (of a furred animal)».

Деякі дослідники припускають, що в основі слів різних індоєвропейських мов, що позначають кішку, лежить праіндоєвропейський корінь «*kat-», від якого утворилися дієслова в індоєвропейських мовах, які означають «котитися» та від яких пізніше виникли назви дитинчат невеликих тварин. Інші дослідники вважають такий зв'язок вторинним.

Звуконаслідувальними, близькими до англійського дієслова *meow*, є назви кішки в давньоєгипетській (*mj.w*) і китайській мовах (*māo*).

Англійська лексема *puss* та похідні лексеми *pussy* і *pussycat* датовані ще XVI століттям. Ці слова є похідними з голландської лексеми *poes* або з німецької *puuskatte*, які в свою чергу мають зв'язок зі шведською ЛО *kattepus*, або ж норвежською ЛО *pus*, *pusekatt*.

Етимологічні джерела надають інформацію про лексему на позначення kota *tom* чи *tomcat* та лексему *queen* на позначення кішки, особливо в тих контекстах, які пов'язані з розведенням кішок або породою кішок. На початку періоду сучасної англійської мови (Early Modern English) з'явилась ЛО на позначення маленького кошеняти, сучасне слово *kitten* було замінено на те, яке зараз є застарілим, – *catling*.

Отже, посилаючись на інформацію лексикографічних джерел, доходимо висновку, що етимологом лексеми *cat* (n.) є «domestic cat» (від латинського слова **cattus*).

ЛО *dog* уперше трапляється в давньоанглійській мові, але є менш вживаною, ніж її синонім *hound* (більш формальний та літературний), хоча,

можливо, лексема *dog* була поширеною у нелітературному та розмовному контекстах. На відміну від лексеми *hound*, яка бере свій початок у ранніх германських мовах, а отже, має багато спільних рис з іншими європейськими мовами – німецькою *hund*, голландською *hond* тощо, слово *dog* використовували для позначення тварин (які мають закінчення на -g), воно не мало чіткого походження чи спільних рис в інших європейських мовах. До таких назв тварин, які позначалися лексемою *dog*, відносяться *hog* (бук), *stag* (олень), *pig* (свиня), *earwig* (щипавка).

На основі етимологічних джерел виявлено, що сучасна лексема *dog* походить від давньоанглійської *docga*. ЛО *docga* була рідкісним явищем і позначала представника сімейства псових «canine». У періоді середньоанглійської мови *docga* вживалося як образа у відношенні до людини. Походження цього слова залишається однією з великих загадок англійської етимології.

До XVI ст. ЛО *docga* витіснила давньоанглійське *hund* (спільне германське та індоєвропейське слово, яке походить від кореня **kwon-*) і згодом почала використовуватися в багатьох континентальних мовах (у французькій мові *dogue* (XVI ст.), у данській мові *dogge*, у німецькій мові *Dogge* (XVI ст.)).

Поширена іспанська лексема на позначення собаки *perro* є загадковим явищем невідомого походження, можливо, вона пов'язана з іберійською мовою. Низка слов'янських слів на позначення собаки (у старослов'янській мові *pisu*, у польській мові *pies*, у сербсько-хорватських мовах *pas*) також залишається невідомого походження.

В Англії в XIV ст. ЛО *hound* (from Old English *hund*) була загальною назвою для всіх домашніх собак, а ЛО *dog* була пов'язана з породами собак, наприклад, тими, що нагадували сучасних бульдога та мастифа. До XVI ст. ЛО *dog* стала загальноживаною, а *hound* використовували на позначення порід собак для полювання. У XVI столітті ЛО *dog* була вже розповсюдженою в багатьох європейських мовах.

У 1200 році вперше зафіксовано випадок вживання лексеми *dog* зі значенням «*a mean, worthless fellow, currish, sneaking scoundrel*». З наведеного тлумачення можна побачити, що ЛО *dog* вживалася у функції звертання та мала негативну конотацію, оскільки означала нікчемну та негідну людину. Починаючи з 1610-х років, ЛО *dog* означала «*rakish man, especially if young, a sport, a gallant man*». У 1930-х роках лексема *dog* почала використовуватися у сленговому значенні «*ugly woman*», а з 1950-х років з'являється значення «*sexually aggressive man*». Простеживши етимологію лексеми *dog*, потрібно зазначити, що етимологом досліджуваної лексеми є «canine» (від давньоанглійського слова **docga*).

Отже, етимологічні характеристики концептів є певним вихідним етапом аналізу змістовного мінімуму концептів CAT і DOG, представленому у словникових дефініціях, та є основою для визначення структури семантичного простору, завдяки назвам цих концептів. Спільним для цих ЛО є їхнє

давньогерманське походження, що свідчить про довгу історію їхнього функціонування в англійській мові.

Список використаних джерел

Степанов, Ю.С. (1997). *Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования*. М.: Языки русской культуры.

Sinclair, J.M., Wilkes, G.A. & Krebs, W.A. Collins. (Eds.). (2000). *English Dictionary*. London: Harper Collins.

Online Etymology Dictionary. Retrieved from <https://www.etymonline.com/>

ФУНКЦІОНАЛЬНО-СТИЛІСТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ МОРФОЛОГІЧНОЇ АТРАКЦІЇ В УКРАЇНСЬКОМУ ПОЕТИЧНОМУ МОВЛЕННІ

Олена Олексенко

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

Українське поетичне мовлення багате різноманітністю стилістичних засобів, які надають їй виразності, гнучкості та милозвучності, одним з-посеред них виступає морфологічна атракція, увагу на яку звернули ще Ф.П. Буслаєв, О.О. Потебня. Однак довгий час морфологічній атракції як стилістичному засобу лінгвісти приділяли мало уваги. Більш детально її дослідили О.О. Скоробогатова та її учні. Але й на сьогодні питання про сутність і ознаки явища атракції, зокрема морфологічної, залишається одним із найбільш дискутованих та недостатньо розроблених, зокрема потребує уваги дослідження її багатих стилістичних функцій в поетичному мовленні сучасних письменників, що й пояснює **актуальність** нашого дослідження.

Мета роботи – окреслити види і з'ясувати художні виражальні можливості морфологічної атракції як системного мовного явища в поетичних текстах українських письменників.

О.О. Потебня неодноразово наголошував, що «образність мови базується не тільки на лексичному, а й на граматичному фундаменті» (Потебня, 1993, с. 20). Услід за О.О. Потебнею і О.О. Скоробогатовою морфологічну атракцію розглядаємо як уподібнення в структурі поезії граматичних форм, а також відбір і використання в художньому мовленні подібних граматичних форм із метою створення і виділення асоціативних зв'язків, структурування та ритмізації тексту, посилення образності та виразності.

Розглядаючи морфологічну атракцію як прийом, що використовується в поетичному мовленні, О.О. Скоробогатова зазначає, що «мовознавці виділяють два основних її типи: морфологічна атракція, яка є своєрідною ознакою фольклорних текстів та уподібненням однотипних і ритмічно розташованих граматичних форм» (Скоробогатова, 2015, с. 49).

Перший тип (за ознакою фольклорних текстів) у сучасній поезії виступає як засіб фольклорної стилізації, наприклад: *У лісі вже нічого не цвіте, / Цвіте лиш дятел на сосні сумливій / Та синій дзвоник уві млі у мливій, / Це те цвітіння, але вже не те...* (М. Вінграновський «У лісі вже нічого не цвіте...»).

Ми вже зазначали, що мовний код письменника, найперше – поета-лірика, відповідним чином відображає цей зв'язок, зокрема й у використанні специфічних народнопісенних конструкцій, які засновані на морфологічній атракції, пов'язаній зі вживанням атрибутивних сполучень з прийменниками» (Олексенко, 2021, с. 60).

Морфологічний тип атракції репрезентований у поезії різними видами уподібнень, серед яких найтиповішими є субстантивно-ад'єктивні сполучення з надлишковим прийменником та поєднання таких сполук із повтором прийменника при однорідних іменниках: *На березі Прип'яті спить сатана, / прикинувся, клятий, сухою вербою. / На березі Прип'яті – березі – на – / ріки, що колись була голубою* (Ліна Костенко «На березі Прип'яті спить сатана»), у цьому разі відбувається повторення прийменника *на*, причому з порушенням закону прийменниково-іменникової сполучуваності – прийменник вжито після іменника. Ю.І. Леденьов також зазначає, що таке вживання може «ускладнюватися надмірним повтором прийменника при однорідних членах речення, використанням співвідносних префіксів, включених у віршову єдність стійких виразів із прийменником» (Леденьов, 2007, с. 10).

Розглядаючи «склеювання» атрибута і прийменника, Д. Ворт висловлює думку про «жорстку синтаксичну єдність прийменникових конструкцій, початкова межа яких маркується прийменником, а кінцева – іменником, при цьому нетипові конструкції можуть бути «підправлені» повтором прийменника *Біжиш через всю Україну до самих до гір Карпат...* (Б. Херсонський)» (Цит. за Скоробогатова, 2015, с. 49).

До другого типу морфологічної атракції відносимо уподібнення однотипних та ритмічно розташованих у віршовій структурі граматичних форм, що створюють формальну симетрію, яка слугує основою образної симетрії і формує асоціативний простір тексту: *хай сотворять спектакль / про нормальне щасливе кохання / літаки / поїзди / переїзди найзди проїзди / не чекай – приїзди* (Ю.Р. Іздрик «вже не жди»...).

Необхідно зазначити, що існують випадки, коли паронімічна й морфологічна атракції співвідносяться. Наприклад, у випадку, коли один із корелятивів є складним словом, а друге слово має в своєму складі певну його частину. При цьому коренева морфема другого слова збігається з однією із кореневих морфем його складного прототипу. Наприклад: *Та з-поміж див, дивин і дивовиж – / одне – / ніяк збагнути не в спромозі* (Б. Олійник «Дивовижа»). Або ж у використанні в кличній формі, як от у поетичному зверненні Івана Драча до Володимира Калашника: *мій Калашнику, мій Володимире, мій брате...*, де низка кличних форм створює поетичний ланцюжок, приковує до себе увагу читача.

Функціонально-стилістична реалізація морфологічної атракції досягається на граматичному рівні за допомогою поєднання форм слів. Найпоширенішими з них є прийменники, ужиті з порушенням норм сполучуваності, неперехідне дієслово плюс іменник у знахідному відмінку або дієслово в поєднанні зі спільнокореневим іменником в орудному відмінку, повторювані відмінкові

форми, які виконують функції фольклорної стилізації. Часто трапляються унікальні авторські приклади морфологічної атракції. Важливим результатом дослідження є висновок про те, що морфологічна атракція виконує цілу низку стилістичних функцій, а саме: фольклорна стилізація, ритмізація, інтригувальна функція, виразності, метафоричності та мовної гри.

Розвиток мовознавства у просторі морфологічної поетики має велике значення для розуміння особливостей поетичного світосприйняття, а морфологічна атракція є одним із тих засобів його вираження, який необхідно й надалі досліджувати.

Список використаних джерел

- Леденев, Ю.И. (2007). Системность и синергетика как факторы устойчивости языка. *Язык. Текст. Дискурс: Научный альманах Ставропольского отделения РАЛК*, Вып. 5, 11–22. Відновлено з <file:///C:/Users/Kristina/Desktop/%D0%94%D0%B8%D0%BF%D0%BB%D0%BE%D0%BC/%D0%9B%D0%B5%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%B5%D0%B2.pdf>
- Олексенко, О.А. (2021). Морфологічні одиниці в поезиці Миколи Вінграновського. *Лінгвістичні студії: зб. наук. праць Дон. нац. ун-т ім. В. Стуса*, Вып. 41, 56–63.
- Потебня, А.А. (1993). *Мысль и язык*. Київ: Наукова думка.
- Скоробогатова, О.О. (2015). Теорія граматичної атракції О.О. Потебні в дослідженні граматики віршового тексту. *Мовознавство*, № 6, 46–51.

ДО ПИТАННЯ ПРО ОНІМНУ ПРЕЦЕДЕНТНІСТЬ ВОЄННОЇ ДОБИ

Наталія Піддубна

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

Загальновідомо, що мова – це відкрита динамічна система, живий організм, що реагує на різні суспільні зміни, відзначаючи їх появою нових лексем і лексико-семантичних варіантів, які відображають ті чи ті суспільні реалії, які у сукупності «малюють мовну картинку відображуваного як деяку цілісність» (Нелюба, 2021, с. 340).

У період суспільних потрясінь, до яких, безперечно, належить і війна, динамічні процеси, властиві мові, стають надзвичайно виразними. Це виявляється в актуалізації певних лексем, зокрема прецедентних онімів, що були створені за кілька років до повномасштабного вторгнення Росії, однак активність їх уживання значно підвищилася в період з 24 лютого 2022 року. Деякі з них стали базою для створення низки неологізмів. Переважно це стосується прецедентних прізвищ. Як приклад наведемо негативно конотований антропонім *путлер*, що позначає президента Російської Федерації, утворений шляхом контамінування двох прецедентних антропонімів *Путін* і *Гітлер*. Його часто вживають, зокрема, у сильних заголовкових позиціях, у складі гасла, порівн.: «*Путлер, капут*»: *аніматори*

запропонували варіанти смерті президента РФ (<https://portal.lviv.ua/news/2022/03/19/putler-kaput-animatory-zaproponuvaly-varianty-smerti-prezydenta-rf>). Ця власна назва стала твірною для лексем *путлерівець* (*путлерівець*), *путлерівський*, напр.: *Попри всі плани і потузи **путлерівців**, стоять Краматорськ і Сіверськодонецьк* (<https://www.facebook.com/>, 28.04.2022); *У **путлерівській** армії бунт – він може зупинити бункерного діда* (<https://www.facebook.com/www.ukraine24.ua/posts/1837673396426056>).

Неоднозначна політика президента Франції Е. Макрона в підтримці України під час війни й співзвучність його прізвища зі штамом коронавірусу *омікрон*, що також є прецедентною назвою, спричинилася до появи новотвору *е-макрон*: ***Е-макрон** – новий штам коронавірусу, що вражає мозок європейських політиків і полягає в гострій потребі телефонних розмов з кремлем*

(<https://www.facebook.com/yaroslav.harasym.3/posts/pfbid02x6KCJE6Xc8FGs1JB3EwrqDnUfmfAuwWgHsaбсrmYuqGRRjcMJq9p7kojAugyH9wl>).

До дієслів, заґрунтованих на прецедентних онімах, належать неологізми *наарахамити* – «ні до чого не домовитися під час переговорів», твірною основою для якого стала власна назва – прізвище перемовника з Росією від України Давида Арахамія, напр.: *«**Наарахамити**» – ні до чого присутнього не домовитися* (<https://www.facebook.com/yaroslav.harasym.3/posts/pfbid0vowg5S2ApGaAiquRmPf8itajv2kaeyET52hTnZdYRsPt6eGHmSRhsQH1edAG6kHbl>).

Лексеми *макронити* й *шойгувати* утворені, відповідно, відпрізвища Е. Макрона та путінського поплічника С. Шойгу. Ці новотвори увійшли до жартівливого «Словника сучасної української мови» (<https://www.rbc.ua/ukr/styler/shoyguvati-arestovlennya-zatridni-ukraintsy-1648713076.html>). Лексема *макронити* в ньому має таку дефініцію: «робити дуже стурбований вигляд щодо певної ситуації, усім це показувати, але нічого не робити по суті», напр.: *Та плювати йому на навчання. Тільки **макронить** з цього приводу і все!*, а *шойгувати* – «робити вигляд на робочому місці, що все йде по плану. Навіть якщо все пливе за військовим кораблем».

За такою ж моделлю від топоніма *Чорнобаївка*, що став символом недолугості російських військових, які багато разів зазнавали знищення в цьому населеному пункті, утворені дієслова *чорнобаїти*, *прочорнобаїти* – «постійно робити одне і теж саме, не отримуючи іншого результату, та дуже страждати через це»: *Я **прочорнобаїв** і знову помив авто, хоча передавали дощ* (<https://proslav.info/vin-zahyshhav-ukrayinu-vijna-obirvala-zhyttya-pereyaslavczya-andriya-katkova/>).

Він прецедентного оніма – прізвища радника Президента України Олексія Арестовича утворився й дериват-іменник на позначення предметної дії *арестовлення* – «заспокійливе повідомлення», що, на відміну від наведених вище лексем, є не негативно, а нейтрально або позитивно конотованим, напр.: *Написати «**Все норм**», коли десь далеко звучать вибухи. Я постійно відправляю своїм родичам **арестовлення*** (<https://proslav.info/vynahidlyvi-ukrayinczi-vygadaly-slovnyk-aktualnoyi-movy-arestovlennya-makronyty/>).

Прецедентні оніми не лише набувають нових конотацій, слугують базою для новотворів, а й активно включаються до процесу мовної гри, як-от у заснованому на паронимазії прикладі з використанням імені одного з лідерів Великої Британії: *Британський прем'єр після відвідин Києва: «Коли мені кажуть: «Борис Джонсон», я чую: «Борись, Джонсон»* (<https://www.facebook.com/yaroslav.harasym.3/posts/pfbid02H9js5cnN9yJo2inamppGRB2asWd4d9XGm8K6n4vCZ6UYMrWTY9H5i26MKvUEg19pl>) або ж на псевдоетимології топоніма *Гостомель: Гостомель – місто, де перемелюють непроханих гостей* (З усного мовлення).

Прецедентні оніми також вступають в оказіональні антонімічні протиставлення, засновані на актуалізації периферійних сем «проукраїнський» або «проросійський», як-от топоніми *Велика Британія і Австрія, Джонсон і Негаммер*, напр.: *Велика Британія і Австрія – це як митник і фарисей: поки Джонсон скасовує мито на український експорт, Негаммер міняє єври на рублі* (<https://www.facebook.com/yaroslav.harasym.3>).

За нашими спостереженнями, активно вживаних негативно конотованих прецедентних назв і похідних від них є більше, ніж уживаних позитивно, напр.: *ерефія, оркостан, мордор, рассея* та ін., на що, зокрема, часто вказує їхнє написання з малої літери, що, згідно з Українським правописом, є нормою стосовно написання прізвищ (імен), ужитих зневажливо, як-от у словах *азефи, квіслінги* (*Український правопис*, 2019, с. 75), і тепер, очевидно, графічно передає негативне ставлення українців до держави-агресорки): *Оркостан: нащадки кастратів. Не всі до кінця розуміють, чому ВОНИ (шовініючі мешканці мордору) ТАКІ* (<https://news.obozrevatel.com/ukr/russia/orkosten-naschadki-kastrativ.htm>).

Однією з прикметних ознак сьогодення є графічне виділення в прецедентних назвах та похідних від них латинських літер V та Z, якими маркується ворожа російська військова техніка, що стали, так би мовити, ідеологографемами «руського мира» в Україні й світі. Написання таких літер веде до експресивізації всього слова й семіотизує негативну конотацію, напр.: *У Ватикані завелася міль, яка нещадно знищує залишки репутації папського престолу, або як з понтифікат стати понтифріком* (<https://www.facebook.com/yaroslav.harasym.3/posts/pfbid0Qr5k59HRqCiZxMd5XFC6rA8z5HT4U2u1n823jNMxMWLePiYjRMC04jRQk5et8C431>); *Роззія закінчується там, де починається УКРАЇНА* (<https://www.facebook.com/yaroslav.harasym.3/posts/pfbid02CMN2K1xqjuR8eYwMGEHvLLVcGkfUZCwLrpYjHPLju1ZZrbkdCZN88t9GvxXoS2gul>); *Підтримував «руZZкий мир»: у Черкаській області судитимуть колаборанта* (<https://zmi.ck.ua/oblast/pdtrimuvav-ruzzkiy-mir-u-cherkasky-oblast-suditimut-kolaboranta.html>).

«Ойконім як конотативна одиниця в художньому тексті і мовленні може приймати на себе різноманітні культурні конотації» (Котович, 2020, с. 57). Страхіття воєнних злочинів, здійснених російськими військовими в низці українських міст, позначилися тим, що в мовленні українців останніх двох місяців назви *Буча, Ірпінь, Ізюм, Маріуполь, Харків* та ін. не лише стали

прецедентними, а й набули символічного навантаження з актуалізацією сем «нескореність», «страдництво», напр.: *Маріуполь – українська Голгота* (<https://www.facebook.com/yaroslav.harasym.3/posts/pfbid02uDLCZ7U2HoAgC7Bw6Tm2msrfj2Qw7Xeq32K1n89prhGxyQmF3PNrZPmL4KPFXC7D1>); *Україна несе свій хрест від 24 лютого, а станції хресної дороги знає вже увесь світ: Маріуполь, Буча, Краматорськ, Бородянка, Ізюм, Харків...* (<https://www.facebook.com/yaroslav.harasym.3/posts/pfbid0XTjmJMJo2yiZG5wTxGmXkCSApt8vZADqJmyk5WaqCBt2NhSRFdrB1uyVtPVUbXEt1>).

Уважаємо, що в подальшому є перспективним більш детальне дослідження прецедентних феноменів в українській мові періоду Визвольної війни 2022 року.

Список використаних джерел

- Котович, В. В. (2020). *Ойконімія України як лінгвокультурний феномен*. Дрогобич: Посвіт.
- Нелюба, А. (2021). «Епоха Зеленського» в ономастичному словотвірному вимірі (спостереження тимчасово аполітичного мовознавця). *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія Філологія, Вип. 1 (45)*, 340–346.
- Український правопис*. (2019). Київ: Наукова думка.

МОТИВАЦІЯ ПРОПРІАЛЬНИХ ОДИНИЦЬ НА ПОЗНАЧЕННЯ ПРІЗВИСЬК В. ПУТІНА В СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

Інна Подгурська

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

Аналіз мотивації і дериваційних аспектів слів і словосполучень на позначення прізвиськ політичних діячів є цікавою і невичерпною темою сучасних наукових досліджень. Прізвиська, як неофіційні імена людей або міст, складають досить цікаву групу найменувань у системі ономастичної лексики. На відміну від імені, вони представляють собою не бажані, а реальні якості носія, і звертають увагу на ті його властивості, що мали особливе значення для оточення об'єкта номінації. Характерними рисами неофіційних пропріальних одиниць є індивідуальність, інформативність, вмотивованість, експресивність і яскраве конотативне забарвлення. Вони компресують у собі як зовнішні, так і внутрішні властивості об'єкта й імпліцитно встановлюють асоціативний зв'язок з предметами чи явищами оточуючої дійсності.

Псевдоніми часто використовуються політиками як з метою применшення постаті своїх опонентів, так і для надання більшої поважності недостатньо відомій політичній фігурі за допомогою номінації, яку можна використовувати для визначення професійного іміджу особистості. Більшість з них можна характеризувати як зневажливі, хоча деякі є компліментарними, або такими, що відображають народну прихильність.

Володимир Путін – російський державний, політичний та військовий діяч, чинний президент Російської Федерації та верховний головнокомандувач Збройними силами Російської Федерації – в 2022 році став фігурою номер один для всесвітнього обговорення. Якщо простежити, як відношення світової спільноти до його персоналії змінювалося протягом перебування політика на посту президента, побачимо повний спектр емоцій: від захоплення до ненависті, від прихильності багатьох світових лідерів до майже повного відвернення демократичного західного світу, що яскраво простежується в прізвиськах, які він отримав від своїх колег, журналістів та простого народу.

Ще на початку формування майбутнього диктатора сорок третій президент США Джордж Буш, відомий своєю звичкою давати прізвиська журналістам, колегам-політикам і співробітникам Білого дому, в знак майже батьківської прихильності назвав Путіна *Pootie Poot*. Для преси і оточення американського президента це був почесний знак, що молодого російського президента, який на тлі свого попередника Б. Єльцина виглядав дуже прогресивно, було прийнято в «близьке коло». Тогочасний держсекретар США Кондоліза Райс так прокоментувала цю епохальну подію: *To see the kind of relationship that presidents Bush and Putin have developed and to see Russia firmly anchored in the west that's really a dream of 300 years, not just of the post-cold war era* (Reynolds, 2002). Але цій мрії, як відомо, не судилося справдитись.

Імідж російського президента поступово еволюціонував, в тому числі завдяки засобам масової інформації. Можна прослідити, що лише видання “Forbes” чотири роки поспіль з 2013 по 2016 роки називали Путіна «найвпливовішою людиною в світі», а канал CNN зняв серію документальних фільмів з однойменною назвою. Значної підтримки отримав Путін і від попереднього президента США Дональда Трампа, який визнавав російського політика «справжнім лідером». Саме з ім'ям Д. Трампа і спробою Путіна втрутитися в електоральний процес під час президентських виборів в Америці і Франції пов'язане ще одне прізвисько Путіна – “*puppet-master*” (ляльковод). *Vladimir Putin plays puppet-master with Donald Trump, the Republican Party's presidential nominee, and Marine Le Pen, leader of the far-right French Party, the Front National* (Dennis, Peters, & Pennington, 2016). Саме тоді, у 2017 році, світова спільнота на чолі з американською пресою починає поступово відмічати основні симптоми формування його як майбутнього диктатора, антиєвропейські настрої та рішення політика, підтримку радикальних партій та інше.

Коли 24 лютого 2022 року Путін ініціював початок повномасштабної військової операції на всій території України, світова преса вибухнула гучними заголовками, багато з яких включали старі й новоутворені прізвища В. Путіна.

В нашому дослідженні ми поділяємо їх на наступні категорії:

1) алюзивні – ґрунтуються на натяку на історичні та літературні персоналії:

Bloody Vlad – алюзія на кровожерливого правителя Трансильванії Графа Влада з роману Брема Стокера «Дракула». Прізвисько підкреслює варварський,

жорстокий характер самого політичного діяча і його рішень, що націлені на знищення мирного населення;

Vladolf Putler – натяк на відому історичну персоналію, Адольфа Гітлера, який підступно напав на Польщу 1 вересня 1939 року, і з чийм ім'ям пов'язані жахи другої світової війни, Голокосту й геноциду єврейського народу;

Kim Jong Pu (або *Kim Jong Put*) – містить аналогію, натяк на іншу політичну персоналію, а саме південнокорейського верховного лідера, маршала КНДР Кім Чен Ина (*Kim Jong-un*), диктатора, під керівництвом якого країна остаточно закрилась від демократичного світу і чие ім'я пов'язують з посиленням атомної загрози на східній півкулі.

Dobby – прізвисько, вмотивоване зовнішньою схожістю з героєм відомої серії романів Дж.К.Роулінг про Гаррі Поттера, а саме деякими рисами обличчя. Деякі поціновувачі циклу навіть провели біографічні паралелі: як, відомо Доббі став вільним від своїх господарів, коли молодий чарівник Гаррі подарував йому носок. У випадку з Путіним, його носок – це вихід з лав КДБ. Чутки про цю подібність були ще більш «підігріті» погрозами російських юристів подати до суду на кінокомпанію “*Warner brothers*”.

Найбільш семантично наповненим і емоційно забарвленим у цій групі ми вважаємо прізвисько *Russian Leviathan*, що є алюзією на загальновідомий міфологічний образ морського чудовиська, всепоглинаючої потвори, що згадується у численних легендах скандинавського фольклору, а в Біблії ототожнюється із Сатаною, демоном, що полює на душі моряків, які загинули під час шторму. У Т. Гоббса Левіафан – це ненажерливе чудовисько, що символізує авторитарну державу, яка орієнтована не лише на керування людьми, а претендує на всі сфери життя людини, поглинаючи її цілком.

2) лексичні – більшість з них натякають на жорстоку авторитарну політику В. Путіна та його непопулярні серед світової спільноти рішення: *Rising Tsar* (гра слів, що базується на репозиції літер у словосполученні *Rising Star*), *The Last Tsar of Russia*, *The Tsar of Corruption*, *The Butcher* (авторство належить 46-му президенту США Джо Байдену), *Pale Moth*. Останнє, наприклад, походить ще з років його служби у КДБ і демонструє, як з непримітного службовця у лавах силових, а по суті каральних, органів він сформувався у справжнього монстра, що готовий тероризувати весь світ; інші натякають на певні зовнішні і характерологічні риси *Ostrich Legs* (призвисько, яке придумав Джордж Буш, висміюючи невеликий зріст і помпезну манеру ходи політика).

3) скорочення, аббревіатури, анаграми – досить частотний тип утворення прізвиськ політиків:

- аббревіатури – *VVP* (від прізвища, імені й по-батькові політика);
- зменшувано-пестливі форми, а по суті іронічні форми – *Mister Pu*;
- анаграми – *Piton* (звучить схоже на англ. *Python* і викликає в уяві реципієнта певний асоціативний ряд).

З урахуванням проаналізованого фактичного матеріалу і виходячи з того, що виокремлюють інтродуктивний, класифікуючий, індивідуалізуючий і характеризуючий компоненти у значенні власного імені, можна зробити

висновок, що одиничні власні назви мають нескінченно багатий зміст. При цьому кожна з номінацій денотата (як це можна прослідкувати на прикладі персоналії В. Путіна) додає певні відтінки до офіційного варіанту. Іншими словами весь перелік прізвиськ політичного діяча стає додатковою, майже енциклопедичною, інформацією про його біографічні дані й оцінне ставлення народу до рішень окремого політичного діяча, виконуючи номінативну, ідентифікуючу, соціальну й емоційно-експресивну функції.

Список використаних джерел

- Reynolds, P. (2002, May 23). *Analysis: Bush and Putin on nickname terms*. BBC News. Retrieved May 8, 2022. <http://news.bbc.co.uk/2/hi/americas/2000197.stm>
- Dennis, A., Peters, H., & Pennington, T. (2016, April 8) *Putin, the Puppet-Master*. Newsweek. Retrieved May 9, 2022. <https://www.newsweek.com/newsweeks-foreign-service-episode-four-putin-puppetmaster-podcast-487210>

PROFESSIONAL STEREOTYPES IN TERMS OF LINGUISTICS

Tetiana Podufalova

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Ukraine

Professional stereotypes as a kind of social stereotypes are important factors in a person's choice of profession, in the formation of his/her professional identity and his/her realization in professional activities. Since professional stereotypes (like any others) are verbalized, language and its use in communication are access to the detection as well as means of formation of professional stereotypes.

The paper aims to briefly summarize psychological and linguistic approaches to professional stereotypes and to outline possibilities for further linguistic research of professional stereotypes.

Professional stereotypes (as well as other types of social stereotypes) have mostly been studied in the field of social psychology. Most of these studies deal with stereotypes of medical professions in the context of interprofessional education (Flinton, 2021; Sollami et al., 2015; Thurston et al., 2017). By employing empirical methods (mainly surveys and rating questionnaires), they identify stereotypical qualities/characteristics that are ascribed by medical students to their own profession, which tend to be more positive, and to other medical professions, which tend to be more negative, although all the stereotypes of medical professions are ambivalent in nature – they contain both positive and negative evaluations. Moreover, the qualities attributed to particular medical professions are linked to the classical views on professional roles, for instance caring for sick people for nurses (they are seen as caring, warmer and more communal) and curing sick people for physicians (they are considered agentic, more competent and more autonomous) (Sollami et al., 2015), which, in my opinion, proves the relatively stable nature of stereotypes despite the changes/modifications they undergo over time. Another issue arising from that is which components of professional stereotypes are more stable and which are more variable as well as what factors determine it.

Among Ukrainian psychological papers on professional stereotypes are the PhD theses by Davidova (2017) and Samkova (2017), which view the social stereotype of a profession as a psychological phenomenon and argue that the stereotypical image of a profession involves the interrelationship between personal, professional and interpersonal characteristics, which in turn forms a holistic picture a particular professional corresponds to. These papers also employ various empirical methods characteristic of psychological research.

There are fewer papers on professional stereotypes in the field of linguistics, which I think can be explained by different reasons, among them are a great number of professions different from one another, which results in different stereotypical characteristics, the lack of a holistic theoretical framework and relevant methodology (which need to be developed and substantiated), and some difficulty in identifying verbal expressions of professional stereotypes due to the latter's partially implicit nature and tendency for transformations.

Linguistic papers on professional stereotypes investigate particular professional stereotypes, namely the programmer stereotype by means of the empirical method of a survey (Lyubymova, 2018), linguistic and communicative factors that influence the formation and destruction of the military officer stereotype by means of modelling, observation, componential analysis, and a survey (Pelepeichenko & Podufalova, 2020), and stereotyped actions and qualities of some professions fixed in English verbs conversed from nouns, using the method of componential analysis of lexical meaning (Bekreyeva, 2021).

Before elaborating a theoretical framework for linguistic analysis of professional stereotypes, one should review existing linguistic theories of stereotypes. One of the first scholars to link stereotypes to meaning is philosopher Putnam (1975), who substantiated the “operational meaning” of stereotypes in terms of their “linguistic obligation”: the meaning of a word is based on a number of stereotypical features that are obligatory for a person to know in order to “acquire” this word. If anyone asked him for the meaning of “tiger”, Putnam would convey these stereotypical features: tigers are “feline, something about their size [the size of the person who asked], that they are yellow with black stripes, that they (sometimes) live in the jungle, and are fierce” (Putnam, 1975, p. 172). Some modern scholars agree with Putnam's idea of stereotypes being closely associated with meaning and consider stereotypes “powerful ways of enabling one to learn a meaning and to have an agreed upon way of both recognizing referents and coordinating usage in a social, communicative network” (Burge, 2013, p. 236).

Ethnolinguist Bartmiński also follows Putnam's ideas in emphasizing “the cognitive functions of stereotypes and the richness and multidimensional character of their content” (Bartmiński, 2017, p. 120). Given their cognitive functions, stereotypes can refer not only to social (ethnic, racial, or gender) groups, but also to “the totality of the human experience (people, objects, and phenomena” (ibid.). Bartmiński distinguishes four types of stereotypical judgements according to their modality: pictures, patterns or models, mythological images, and ideological images; he also analyzes the main characteristics of stereotypes – complexity and multifaceted nature,

subjectivity and relativity, moderate variability and susceptibility to ideological profiling, and outlines possible methods of neutralizing malicious stereotypes, in particular their aesthetic “taming” through various “linguistic games” that employ humor, parody and grotesque found in aphorisms, literature and films (ibid.).

There are a number of studies that integrate social psychological and linguistic approaches, focusing on the role of language in the formation, maintenance, or destruction of social stereotypes (Beukeboom & Burgers, 2019; Burgers & Beukeboom, 2020; Deutschmann & Steinvall, 2020). Within the Social Categories and Stereotypes Communication Framework, Beukeboom & Burgers (2019) distinguish two groups of biases in language use in terms of their content and form: (1) labels that denote social categories, and (2) descriptions of behaviors and characteristics of categorized individuals), which maintain social-category stereotypes. Elaborating this theory in their other paper (Burgers & Beukeboom, 2020), as a result of a survey the researchers come to the conclusion that generic labels of categories and negations in descriptions of competent behavior (e.g. *not stupid*) contribute to stereotype formation. Deutschmann & Steinvall (2020) analyze the phenomena of linguistic stereotyping (“how language cues lead us to judge individuals”) and reversed linguistic stereotyping (“how stereotypic linguistic preconceptions seem to affect our perceptions of language events”) and by experiment (two case activities) find that the perceived gender of a voice and the accent affect respondents’ judgements of performance. The interpretation of stereotyping in relation to language use and research methods in social psychology differ from perspectives on stereotypes and research methods in linguistics.

Linguistic analysis of professional stereotypes involves first of all establishing a theoretical framework. To do it, one should choose an appropriate approach. Given the complex and multidimensional nature of stereotypes, an integrative approach, the one combining several aspects/approaches, cognitive and cultural ones, should be adopted. According to this approach a definition of a professional stereotype should be provided and its structure should be devised. A professional stereotype can be tentatively defined as a set of relatively stable evaluations of the typical features of a particular professional or profession in general, shared by a community, culturally determined and fixed in language. The structure of a professional stereotype can presumably comprise two blocks of components: a block of stereotyped (typical) features and a block of evaluations. Of course, structural components can vary from profession to profession; however, I assume that it is possible to establish a sort of invariant structure of a professional stereotype that comprises features found in all professions but stereotyped in different degrees and evaluated differently. These invariant structural components can be defined by means of componential analysis of dictionary definitions of the lexemes *profession* and *professional* and analysis of common collocations with these lexemes given in collocations dictionaries. Evaluative components can also be found in proverbs, sayings and aphorisms about work, professions and jobs. Presumably some of the “obligatory” components are a professional role (main duties that a profession involves) and qualities necessary to perform this role. Analysis of particular professional stereotypes (stereotypes of

particular professions) can be done according to this invariant structure using varied data, from dictionaries to literary and media texts to feature films, cartoons and documentaries.

References

- Bartmiński, J. (2017). What does it mean for stereotypes to «reside in language»? In A. Dąbrowska, W. Pisarek, & G. Stickel (Eds.), *Stereotypes and linguistic prejudices in Europe: Contributions to the EFNIL Conference 2016 in Warsaw* (pp.115-135). Research Institute for Linguistics. Retrieved from <http://www.efnil.org/documents/conference-publications/warsaw-2016/EFNIL-Warsaw-16-Bartminski.pdf>.
- Bekreyeva, Yu.V. (2021). Stereotype of a Profession in the Semantics of an English Conversed Verb. *Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики*, 216(39), 92–102.
- Beukeboom, C.J., & Burgers, C. (2019). How stereotypes are shared through language: A review and introduction of the Social Categories and Stereotypes Communication (SCSC) Framework. *Review of Communication Research*, 7, 1–37. Retrieved from <https://doi.org/10.12840/issn.2255-4165.017>
- Burge, T. (2013). Some Remarks on Putnam's Contributions to Semantics. *Theoria*, 79(3), 229-241. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/theo.12016>
- Burgers, C., & Beukeboom, C.J. (2020). How Language Contributes to Stereotype Formation: Combined Effects of Label Types and Negation Use in Behavior Descriptions. *Journal of Language and Social Psychology*, 39, 438–456. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0261927X20933320>
- Deutschmann, M., & Steinvall, A. (2020). Combatting linguistic stereotyping and prejudice by evoking stereotypes. *Open Linguistics*, 6(1), 651–671. Retrieved from <https://doi.org/10.1515/opli-2020-0036>
- Flinton, D. (2021). Auto- and hetero-stereotypes in radiography students: Perspectives and comparisons. *Journal of Radiotherapy in Practice*, 20(1), 4–11. Retrieved from <https://doi.org/10.1017/S1460396920000060>
- Lyubymova, S. (2018). A professional identity stereotype in a cognitive linguistic aspect. *Rhetoric and Communications E-journal*, 34. Retrieved from <http://journal.rhetoric.bg>.
- Pelepeichenko, L., & Podufalova, T. (2020). Linguistic and communicative factors in the formation and destruction of professional military officer stereotypes. *SKASE Journal of Literary and Cultural Studies [online]*, 2(2), 41–58. Retrieved from http://www.skase.sk/Volumes/SJLCS04/pdf_doc/04.pdf.
- Putnam, H. (1975). The Meaning of "Meaning". In K. Gunderson (Ed.) *Language, mind, and knowledge. Minnesota studies in the philosophy of science*, vol. 7 (pp. 131–193). University of Minnesota Press. Retrieved from <https://hdl.handle.net/11299/185225>
- Sollami, A., Caricati, L., & Mancini, T. (2015). Ambivalent stereotypes of nurses and physicians: impact on students' attitude toward interprofessional education. *Acta Biomedica Atenei Parmensis*, 86(1Suppl), 19–28. Retrieved from

<https://www.mattioli1885journals.com/index.php/actabiomedica/article/view/4299>

Thurston, M. M., Chesson, M. M., Harris, E. C., & Ryan, G. J. (2017). Professional Stereotypes of Interprofessional Education Naive Pharmacy and Nursing Students. *American journal of pharmaceutical education*, 81(5), 84. Retrieved from <https://doi.org/10.5688/ajpe81584>

Давидова, О. В. (2017). *Психологічні особливості впливу педагогічних стереотипів на професійну діяльність учителя*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ.

Самкова, О. М. (2017). *Трансформація соціального стереотипу професії у процесі навчання та практичної діяльності психолога*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, Сєверодонецьк.

ІРОНІЯ ЯК КОМУНІКАТИВНИЙ ВИБІР

Геннадій Прокоф'єв

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
Україна

Для тих, хто вивчає іноземну мову, складним завданням є оволодіння здатністю використовувати іншомовні засоби непрямого зв'язку між комунікантами, такі як непрямі мовленнєві акти, метафора, іронія тощо. Як і власне знання рідної для людини мови, це вміння є невід'ємною рисою і обов'язковою складовою комунікативної компетенції, але носій мови набуває його природним шляхом, який не потребує додаткових зусиль та методик опанування. Частиною комунікативної компетенції є також здатність співвідносити іллокутивні акти з мовними характеристиками речень, завдяки яким ці акти реалізуються. Очевидно, що джерелом можливих помилок тих, хто вивчає іноземну мову, може бути несиметричність співвідношення актомовленнєвих та власне мовних характеристик висловлень рідною мовою аналогічному співвідношенню, властивому іноземній мові, що вивчається. Визначення того, які саме іллокутивні акти і в яких контекстуальних умовах можуть здійснюватись носіями мови з іронічним наміром, є актуальним завданням як для лінгвіста, так і для фахівця в галузі методики навчання іноземної мови. Оволодіння комунікантами вмінням правильно вживати та інтерпретувати іронічні мовленнєві акти також слід вважати одним із завдань методично-орієнтованої теорії мовленнєвих актів.

Під іронічним мовленнєвим актом ми розуміємо такий мовленнєвий акт, іллокутивна сила якого породжується в результаті взаємодії іллокутивної сили акту певного типу з іронічним наміром мовця. Іронічні мовленнєві акти мають поповнити актомовленнєвий інвентар людини, яка вивчає іноземну мову, в якості одиниць, що належать саме до системи певної *іноземної* мови, а не бути результатом механічного перенесення типових актомовленнєвих характеристик рідної мови на іноземну.

Єдиним постійним маркером іронічного наміру є порушення автором висловлення прагматичних правил. На рівні мовленнєвого акту – це маніпулювання мовцем такими компонентами його сили, як іллокутивна мета, спосіб її досягнення, попередні умови, умови пропозиційного змісту та умови щирості (Searle, 1969, pp. 54-71), тоді як на рівні мовленнєвого ходу – вимогами дискурсивних постулатів якості, кількості, релевантності та способу вираження інформації (Grice, 1975, pp. 46-47).

Здебільшого, іронічні висловлення як в українській, так і в англійській мові ідентичні неіронічним у структурному плані. В якості метакомунікативних маркерів іронічного наміру в англійській мові можна розглядати синтаксичні конструкції з інверсією, на кшталт «A fine sort of love that is!». Характерною морфологічною рисою таких конструкцій є те, що іменнику з оціночним прикметником передують нульовий або неозначений артикль. Крім того, частим є іронічне використання окличних речень, емпатичних конструкцій з дієсловом «to do» та розділових питань постійної позитивної полярності. Спільною рисою таких конструкцій є те, що вони підкреслюють немотивованість оцінки, що випливає з прямого значення речення. Слід також зазначити, що вищезгадані структури типові не лише для іронічних, а для будь-яких оціночних висловлень англійською мовою.

Просодичні характеристики іронічних висловлень також беруть участь у їх побудові та інтерпретації, більше того, це один із аспектів, щодо яких при вивченні іноземної мови найчастіше припускаються помилок. Привнесена з рідної мови інтонація під час передачі іронічного ставлення іноземною мовою може завадити її носіям адекватно сприйняти оцінку та намір мовця. Однак, навряд чи існують підстави вести мову про специфічно іронічну інтонацію. Швидше за все, йдеться про відносну частотність використання тих чи інших інтонаційних та фонетичних показників та моделей. Різноманітні паралінгвістичні маркери іронічної інтенції також мають зовсім небагато шансів повністю співпасти в різних мовах.

Поелементне декодування значення речення не здатне підвести адресата до сприйняття іронічного послання. Розуміння іронії передбачає низку необхідних кроків інтерпретації, серед яких виявлення нещирого характеру буквального значення є лише одним із кроків, що мають привести до справжнього смислу висловлення. Для успішної передачі іронічного наміру потрібні відповідні розумові кроки з боку комунікантів та дотримання ними певних умов та правил навіть під час спілкування між носіями мови. Зрозуміло, що на людину, яка лише опановує іноземну мову, очікують додаткові перешкоди. Цікавим є те, що у схожу ситуацію потрапляє й носій мови, коли йому приходится виконувати роль інтерпретатора власної іронії, якої “не подужав” той, хто мову вивчає.

Правила, що регулюють використання іронії, не можуть бути абсолютно ідентичними в різних мовних спільнотах у зв'язку з існуванням цілої низки обмежень релігійного, культурного, політичного та тематичного характеру. Отже, однією з можливих помилок мовця, який вивчає певну іноземну мову,

буде спроба висловити своє критичне ставлення до об'єкта іронії в неприпустимих для цього умовах комунікації.

Іронія є універсальним явищем у тому сенсі, що вона використовується носіями різних мов, які належать до всіх прошарків суспільства. З іншого боку, потенціал реалізації іронічного наміру в певному лінгвістичному та соціальному контексті є рисою, специфічною для кожної окремої мови.

Список використаних джерел

- Grice, H. P. (1975). *Logic and conversation*. In: P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics, 3: Speech acts* (pp. 41–58). New York: Academic Press.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173438>

ДЕЯКІ КОМЕНТАРІ ДО ПОЛЬСЬКОЇ АРГОТИЧНОЇ ЕТИМОЛОГІЇ

Євген Редько

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
Україна

Етимологічне дослідження лірницько-ремісницьких арго становить важливий аспект історико-лінгвістичного вивчення східнослов'янських субстандартних систем. У таких студіях основну увагу, звісно, зосереджено на російських, українських та білоруських соціолектах, однак маємо констатувати, що й арго сусідніх країн (зокрема, польський «охвесницький жаргон» як генетично та типологічно пов'язаний із «руськими» соціолектами) можуть дати добру поживу для роздумів і деяких висновків.

Згаданий польський соціолект ґрунтовно дослідила Ванда Будзишевська в монографії «*Żargon ochweśnicki*» (Budziszewska, 1957), проаналізувавши його на різних мовних рівнях і залишивши етимологічні коментарі до окремих арготизмів у словнику, поданому наприкінці цього видання. У тих коментарях впадає в око широка обізнаність авторки з наявними натовді етимологічними дослідженнями арго та соціолектними матеріалами східнослов'янських мов; водночас варто зауважити, що до появи робіт Василя Бондалетова (як-от Бондалетов, 1972; Бондалетов 1980; Бондалетов, 1990 та ін.) східнослов'янська арготична етимологія мала досить хаотичний вигляд і являла собою сукупність різнорідних даних, розпорошених у численних статтях. З огляду на вищезазначене, не дивно, що етимологічні спостереження Ванди Будзишевської потребують уточнення, доповнення, а інколи й переосмислення; це і становить мету нашої публікації.

Передусім зауважмо, що «охвесницький жаргон», як і східнослов'янські «умовні мови», має досить багато грецизмів; наявність т. зв. спільного фонду грецизмів спрощує пошук етимонів, особливо коли йдеться про зіставлення польських арготизмів з арготизмами «руськими». Це добре оприявнюють етимологічні коментарі Ванди Будзишевської до лексем *andrus* 'брат', *dziakonos* 'десять', *hora* 'село', *jary* 'старий', *karauna* 'дівчина', *kimać* 'спати', *kryso*

‘м’ясо’, *majcher* ‘ніж’, *mikry* ‘малий’, *ochtumera* ‘вісім’, *oks* ‘ліс’, *pnajac* ‘іти’, *posy* ‘багатий’, *psulka* ‘риба’, *salosc* ‘сіль’, *sikse* ‘мед’, *sivrac* ‘знати’, *skel* ‘пес’, *tyrok* ‘сир’ та ін. Водночас щодо деяких грецизмів таких коментарів не подано; ідеться про *halec* ‘померти’ (гр. *χαλώ* ‘гину, пропадаю’), *gawruch* ‘пан’ (гр. *κύριος* ‘т.с.’), *javro* ‘яйце’ (гр. *αὔγό* ‘т.с.’), *jomny* ‘один’ (гр. *ένας* ‘т.с.’), *kapela* ‘шинок’ (гр. *καπηλειό* ‘т.с.’), *kerkut* ‘свиня’ (гр. *χοίρος* ‘т.с.’), *klawy* (гр. *κλέος* ‘слава, честь’), *kopsac* ‘бити’ (гр. *κόπτω* ‘б’ю’), *lipko* ‘око’ (гр. *βλέπω* ‘дивлюся’), *mancy* ‘ми’ (гр. *μᾶς* ‘нас’), *pendra* ‘п’ять’ (гр. *πέντε* ‘т.с.’) (див. щодо етимології арготизмів грецького походження в Бондалетов, 1980; Лукашанец, 2009).

У цьому контексті досить прикметними видаються коментарі до лексем *ochwest* ‘ікона’ та *straga* ‘дорога’, які Ванда Будзишевська пов’язує з нім. *Fest* ‘свято’ та іт. *strata* ‘дорога’ відповідно, хоч насправді йдеться про слова, запозичені з грецької (пор. *θεός* ‘бог’ та *στράτα* ‘дорога’). Таке хибне етимологізування спричинене, мабуть, тим, що охвесницький жаргон належить до «нових арго» (соціолектів пізнішого походження, ніж традиційні лірницько-ремісницькі діалекти): для цих утворень типовими стають зв’язки із західноєвропейськими мовами (у зазначених арго є пласт давніших, тобто грецьких, запозичень поряд із новішими, зокрема германізмами, їдишизмами, інколи галліцизмами); крім того, очевидні його контакти з польським кримінальним жаргоном, у якому так само досить багато лексем, запозичених із західноєвропейських мов. До таких новіших і «неетимологізованих» у згаданій монографії слів належать, зокрема, *brutko* ‘масло’ від нім. *Butter* ‘т.с.’; *gudlaj* ‘єврей’ від гебр. *gadlān* ‘пихата людина’ (Горбач, 2006, с. 351); *kirmasz* ‘ярмарок’ від нім. *Kirche* ‘церква’ та *Messe* ‘служба божа’ тощо; до них також можна зарахувати деякі мадяризи на зразок *haza* ‘будинок, дім’, *łośar* ‘будинок, дім’ чи *ment* ‘поліціант’ (щодо останнього слова зауважимо, що деякі дослідники вважають його полонізмом; див. Молдован, 2011), а також деякі затемнені лексеми на зразок *blit* ‘золото’ (зв’язок із рос. *блик* чи нім. *Blick* ‘срібний злиток, що має домішку олова’ досить сумнівний).

У деяких випадках етимологічні коментарі Ванди Будзишевської потребують переосмислення. Наприклад, лексему *bichur* ‘кий, палиця’ польська дослідниця намагається зіставити з рос. *бити*, пояснюючи згаданий арготизм як наслідок використання маскувального суфікса -ku-. Така думка видається сумнівною, адже криптоформант ку- у східнослов’янських арго виконує функцію префікса (пор. *баба* → *куба*, *грати* → *куграти*, *залізо* → *кувізо* та ін.); це підтверджує й інший «неетимологізований» арготизм *kurlac* ‘готувати, смажити’ (пор. полтавське арготичне *курленик* ‘вареник’). Водночас у лексемі *bichur*, вочевидь, є інший криптопрефікс бі-: Олекса Горбач виводить зазначений арготизм та його словотвірний варіант *бікута* від лексем *костур* або *кутий* відповідно (Горбач, 2006, с. 289), однак це припущення потребує дальшого аналізу; схоже використання криптоформанта спостерігаємо й у номені *skraba* ‘дівчина; баба; дружина’, у якому маскувальний префікс додано до лексеми *baba*.

Підсумовуючи, зауважимо, що згадані арготизми становлять незначну частину від великого масиву східнослов'янської субстандартної лексики, що потребує етимологічного осмислення, а отже, перспективним видається їхнє даліше дослідження в зіставленні з іншими соціолектами.

Список використаних джерел

- Бондалетов, В. Д. (1972). Греческие элементы в условных языках русских торговцев и ремесленников. *Этимологические исследования по русскому языку*, 20–25.
- Бондалетов, В. Д. (1982). Греческие заимствования в русском, украинском и белорусском и польском арготизме (к проблеме генезиса и контактирования социальных диалектов славянских языков). *Этимология*, 64–78.
- Бондалетов, В. Д. (1990). *Иноязычная лексика в русских арготизмах*. Куйбышев.
- Горбач, О. (2006). *Арготизм в Україні*. Львів.
- Лукашанец А. Г. (2009). Грецизмы в восточнославянских социолектах. *Мови та культури у новій Європі: контакти і самобутність*. Київ, 383–390.
- Молдован, А. М. (2003). К этимологии слова мент. *Русский язык в научном освещении*, 2 (22), 47–67.
- Budziszewska, W. (1957). *Żargon ochweśnicki*. Łódź.

ПОНЯТТЯ МІКРОСИНТАКСИСУ В КИТАЙСЬКІЙ МОВІ

Наталія Руда

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

Катерина Жукова

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

Грамматика китайської мови досі не може претендувати на повну вивченість та ясність. Як синтаксис, так і морфологія мають безліч спірних чи маловивчених питань, які є предметом дискусій, китайських, вітчизняних і зарубіжних учених. До таких питань належить поняття «мікросинтаксис», яке досить рідко й не зовсім впевнено зустрічається у деяких наукових працях. Вивчення цього поняття потребує конкретного розуміння термінів «морфема», «слово», «словосполучення», «речення» у китайській мові, які також є досі дискусійними, а також перебувають на стику граматики та лексикології, зокрема, словотвору. Так, наприклад, дослідження у галузі морфології, які проводилися видатними синологами В.А. Солнцевим та Н.В. Солнцевою, нам видаються не зовсім коректними. Розмежовуючи поняття слова та морфеми та слова та словосполучення, вчені виділяють наступний ряд: «морфема» наприклад, 人 – людина; 胖子 – товстун (товстий + суфікс іменників та лічильних слів) – слово; 人民 – народ (людина + нація) – словосполучення (Солнцева, Солнцев, 1997). Приналежність 人民 до словосполучень здається нам помилковим. У цьому питанні підтримуємо думку А.Л. Семенас, яка говорить про первинні лексеми та їх здатність складатися у складні слова.

Таким чином, із проблеми розмежування слів випливає проблема словотвору, складу слова та його розмежування від словосполучень.

Поняття мікросинтаксису вперше запровадив А.М. Карапетьянц, який стверджував, що реальними словами китайської мови можна вважати лише односкладові одиниці, решта складних утворень відносяться до сфери синтаксису або фразеології. Таким чином, вчений традиційну для європейських мов площину морфології переніс у китайській мові в площину синтаксису. А.М. Карапетьянц розвивав думку про структуру граматики, що містить мікросинтаксис (слово), синтаксис (речення) і макросинтаксис (текст). Він доводив, що мікросинтаксис, синтаксис і макросинтаксис у китайській мові багато в чому перетинаються і навіть збігаються, причому у мікросинтаксисі головним чином панують норми вен'яня. Ця теорія суперечить традиційним поглядам на морфологію китайської мови. Однак ми у своїх спостереженнях схильні визнати її правоту.

Для підтвердження доцільності існування поняття мікросинтаксису звернемося до словотворчих моделей та класифікації словосполучень. Відомо, що словотворча структура багатоморфемних (складних) слів китайської мови це, перш за все, граматична характеристика компонентів, до якої входить також тип зв'язку між ними.

У класичному вченні про словотвір виділяється п'ять типів граматичних зв'язків між компонентами у складних словах: атрибутивний (白菜), копулятивний (父母), дієслівно-об'єктний (牙疼), дієслівно-результативний (提高), суб'єктно-предикативний (我休息). Якщо ж подивитися на основні типи словосполучень, то їх трохи більше, від семи до дванадцяти і більше, якщо враховувати різновиди одного й того ж типу. Проте словосполучення, побудовані за атрибутивним (危险的地方), копулятивним (爸爸妈妈), дієслівно-об'єктним (吃饺子) і суб'єктно-предикативним (他游泳) типами виділяються всіма вченими. Таким чином, можемо говорити про відносну тотожність словотворчих структур та моделей словосполучень. Тому, на наш погляд, термін «мікросинтаксис» цілком правомірний у китайській лінгвістиці. Хоча, безумовно, це явище істотно відрізняється від його тлумачення в європейських мовах, де під мікросинтаксисом розуміються відносини всередині словосполучень або сполученнях слів. Як бачимо, у китайській мові маються на увазі синтаксичні зв'язки всередині самого слова. З огляду на морфемний характеру слів у китайській мові вважаємо це доцільним. Безумовно, компоненти складних слів неоднорідні. При утворенні складних слів з простих (одноморфемних) враховується семантична валентність простих слів, тобто їхня здатність приєднувати до себе або ж приєднуватися до інших слів. Це незмінно впливає на мікросинтаксичні відносини всередині слова. Як зазначає А. Л. Семенас, «для отримання результуючого значення недостатньо лише приписати значення одного компонента до значення іншого. Знання значень складових частин ще не дає точного уявлення про значення цілого. Значення компонента є результатом складної взаємодії компонентів у їх окремих значеннях» (Семенас, 1993). Цю думку підтримують і китайські філологи.

Таким чином, робимо висновок, що складне слово в китайській мові утворюється не хаотично, а по вже ustalених моделях, що і є мікросинтаксисом.

Актуальність окремого вивчення мікросинтаксичних відносин у китайських словах особливо велика щодо термінологічної, економічної, науково-технічної лексики, що можна вважати перспективною подальших досліджень у цьому напрямі.

Список використаних джерел

- Карапетьянц, А.М. (2010). *У истоков китайской словесности. Собрание трудов*. Москва: Просвещение.
- Кленин, И.Д. (1997). *Проблемы морфемной контракции в современном китайском языке*. Тезисы докладов IV Международной конференции по языкам Дальнего Востока, Юго-Восточной Азии и Западной Африки. Москва: ВИИЯ.
- Курдюмов, В.А. (2005). *Курс китайского языка. Теоретическая грамматика*. Москва: Цитадель-Трейд.
- Семенас, А. Л. (1993). *Лексикология современного китайского языка*. Retrieved from <https://cheloveknauka.com/leksikologiya-sovremennogo-kitayskogo-yazyka+&cd=2&hl=ru&ct=clnk&gl=de>
- Солнцева, Н. В., Солнцев, В. М. (1997). *Теоретическая грамматика современного китайского языка (проблемы морфологии)*. Москва: Просвещение.
- Хаматова, А. А. (2003). *Словообразование китайского языка*. Москва: Высшая школа.

PRAGMATIC EFFECT OF THE ANAPHORIC AND CATAPHORIC USE OF PRONOUNS IN TEXTS OF HORROR DISCOURSE

Yaroslava Sazonova

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Ukraine

In linguistics, the semantics and functioning of pronouns have been the focus of many scholars' attention (L. Bulakhovsky, I. Dudko, A. Hryshchenko, V. Ozhohan M. Plyushch, and many others); the way the pronouns function in texts has been studied, for example, by G. Volchanska, T. Matviychuk; pragmatic properties of indefinite pronouns – by N. Arutyunova, S. Kuno, O. Paducheva, N. Petrenko, O. Seliverstova, Yu. Stepanov, V. Shekhter. The subject is topical because linguistic pragmatics is gaining more and more attention and requires both the improvement of the methodological base and the expansion of the range of research. Some observations on the pragmatic potential of the pronoun *it* in English are made in the article (Sazonova, 2017) alongside with the substantiation of the concept of linguistic means of general semantics (the LMGs) basing on their detailed description in the works of T. Klepikova, Y. Razdabarina, H. Schmid.

One of the pragmatic features of the indefinite pronouns is the ability to make reference to the unknown for the interlocutor (Dudko, 2008). Subject-subject relations in horror texts may reflect the subject-recipient of fear's perception of reality, which encourages him to a high degree of generalization when trying to build the source of fear in his worldview; it can also be motivated by a holistic scary impression of a situation when the identification of the subject-source of fear has not yet taken place. In both cases, we have the reason to speak of an unidentified source of fear. Its verbalization is possible via two means: by the lexemes of «general» semantics such as *a figure, a thing, a creature, an object, a being* in English or *рiч, діло, людина, істота* in Ukrainian and by the indefinite and personal pronouns *something, it, he* in English and *щось, воно* in Ukrainian. In English, these means can be combined (e.g., *some creature*). The discursive conditionality of the LMGS changes the communicative potential of these units and the functions they perform, thus, we can ponder on the comparison of the pragmatic functions of these means in the imaginary worlds of horror texts in English and Ukrainian.

Creating imaginary worlds allows the author to experiment with linguistic means to achieve the artistic goals and express his intentions; consequentially, the author can use the LMGS innovatively or with a deviation from the grammatical norm. In this case, we observe the implicitness of communicative senses that accompany the basic sense of «fear» in the texts of horror discourse or that serve to create it.

Implicitness has been the object of many linguists' scientific interest, but given that our study is based on the pragmatic approach, it is logical to consider the phenomenon through the prism of author-reader communication, as F. Batsevich, L. Cherneyko, K. Dolinin, M. Nikitin and others did. According to L. Nefedova (Nefedova, 2001, p. 6-7), in order to release the implicit meaning, communicators should have a set of textual components that create this implicit meaning as a result of the mismatch between what is expressed at the explicit level and what is meant. The implicit meanings of pronouns have been studied by F. Batsevych, N. Ivanyshyn, O. Seliverstova and others united by the idea that «pragmatic aspects of reference mechanisms are closely related to the semantics of units and categories of language code in communication» (Batsevich, 2010, p. 130). Deictic units, pronouns in particular, «are carriers of important semantic-pragmatic communicative meanings, which, in general, enable communication, «tying» it up to specific people, place, time of interaction, as well as the most important presuppositions of existential and axiological nature» (Batsevich, 2010, p. 128). Implicit meaning is determined by the grammatical meaning of an individual pronoun, depends on the author's intentions, and affects the actualization of the communicative sense «fear» in possible variations of a posteriori nature.

One of the LMGSs used to refer to the subject of fear in horror discourse texts is the indefinite pronoun *something*: Some thing; a certain undetermined or unspecified thing (<http://www.dictionary.com/browse/something>) or *щось*: 1. Невизначений або невідомий предмет, якесь явище і т. ін.; невідомо, неясно що (<http://sum.in.ua/s/shhosj>). The unidentifiability of the subject is directly related

to the set of grammatical and semantic features of this pronoun, which combines such implicit semantic units as «definite» and «indefinite, unspecified» subject in the singular, but potentially it can be enumerated (*worse than the somethings in a hundred horror movies* (S. King. It)). «The pronoun *щось* compared to the pronoun *хтось* is characterized by a high degree of abstraction. Therefore, in some cases it is very difficult to attribute any significance to it at all» (Dudko, 2008, p.132). In horror texts in both languages, this pronoun is used in anaphoric, cataphoric and absolute (our term – Ya. Sazonova) functions. The significant uncertainty of co-referential names in an anaphoric chain with the indefinite pronoun is most vividly illustrated by the following examples: *Скидалося на те, що якась невидима сила підказує чоловікові, куди й у який момент повертати. Щось вище за нього. Стоїть і дивиться. І скеровує* (М. Кідрук. Гуаякільський парадокс). The same pragmatic properties of the indefinite pronoun in the anaphoric function are observed in the horror texts in English. For example, the analysis of the co-referential chain in the following example shows, on the one hand, a high degree of unidentification of the source of fear, and on the other – the logical and grammatical certainty: *The penumbra, dense and dark, was the virtual screen of a figure which stood in it as still as some image erect in a niche or as some black-vizored sentinel guarding a treasure. <...> It gloomed, it loomed, it was something, it was somebody, the prodigy of a personal presence. Rigid and conscious, spectral yet human, a man of his own substance and stature waited there <...>* (H. James. The Jolly Corner).

Discursively conditioned use of the indefinite pronoun in both languages proves to be universal, i.e. the one that does not contain signs of differences in the expression of the communicative sense of «fear» in the texts of two linguistic cultures. It is not only the implicit meaning (potentially unidentified source of fear) of the pronoun that is universal, but also the grammatical conditions of its actualization – anaphoric and cataphoric reference chains. In both cases, indefinite pronouns perform the pragmatic function of correcting meanings (by adding attributes to the reference or vice versa, by generalizing via verbalizing a part of the whole); the function of a container, which allows the author to resort to clarifications and unlimited associative comparisons in the process of verbalizing the source of fear. Reference chains with indefinite pronouns in anaphoric or cataphoric functions may contain other LMGs or nouns that do not specify the reference of the source of fear. The discursive conditionality of senses, which is actualized by an indefinite pronoun, allows a number of deviations from the grammatical norm, such as the correlation of *щось – істота – воно, something – somebody* and others.

We consider it perspective to study the absolute use of the indefinite pronouns in horror texts, as well as the analysis of the functioning and pragmatic properties of other LMGs in English and Ukrainian.

Список використаних джерел

- Бацевич, Ф. С. (2010). *Нариси з лінгвістичної прагматики*. Львів: ПАІС.
 Дудко, І. В. (2011). *Займенникове вираження категорії означеності-неозначеності в українській мові*. Київ: Довіра.

- Клепикова, Т.А. (2008). *Лингвистические метарепрезентации*. Санкт-Петербург: Астерион.
- Нефедова, Л. (2001). *Когнитивно-деятельностный аспект имплицативной коммуникации*. Челябинск: Изд-во Челябинского гос. ун-та.
- Раздабарина, Ю. А. (2013). *Когнитивные основы функционирования имен существительных широкой семантики (на материале английского и русского языков)* (Дис канд. філол. наук). Белгород.
- Сазонова, Я. Ю. (2017). Pragmatic potential of the pronoun *it* in texts of horror discourse. *Лінгвістичні студії*: зб. наук. праць (с. 135–139), Вип. 33, Донецький нац. ун-т ім. Василя Стуса, Вінниця.
- Schmid, H.-J. (2000). *English Nouns as Conceptual Shells. From Corpus to Cognition*. Berlin: Mouton de Gruyter.

СТИЛІСТИЧНА ІДЕНТИФІКАЦІЯ ЗАГОЛОВКА (НА МАТЕРІАЛІ ФРАНЦУЗЬКИХ ВИДАНЬ)

Олена Семенова

Горлівський інститут іноземних мов
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»,
Україна

Ефективність будь-якого тексту визначається стилістичними засобами, які використовує автор. Головна функція публіцистичного стилю полягає не тільки в простому інформуванні, але в певному впливі на читача, формуванні його оціночної думки. Заголовок газетної статті як самостійна мовленнєва одиниця може розглядатися з огляду на її виразну складову та використання різноманітних стилістичних прийомів. Пріоритетне завдання заголовка засобів масової інформації полягає в приверненні уваги читача, його зацікавленості, інформативності (коротке повідомлення про зміст статті). Внаслідок чого французька преса, як і будь-яка інша, створила особливий стиль газетного заголовка, відмінною рисою якого є виразна складова стилістичних засобів. Виходячи з основних функцій заголовка, варто зазначити, що використання стилістичних прийомів та тропів виконує аттрактивну функцію, надає виразності авторському мовленню та є одним із основних структурних компонентів (Косенко, 2012, с. 111).

Розглянемо деякі стилістичні засоби, які використовуються у заголовках таких французьких засобів масової інформації як *Libération*, *Le Figaro*, *Le Monde*, *Le Point*. Серед стилістичних засобів, варто виділити метафору, наприклад, «*En voyage à Istanbul, le pape François fait d'une prière deux coups*» – «Під час подорожі до Стамбулу, Папа Франциск однією молитвою досягає дві мети» (Sauvaget, 2014). Наведений заголовок демонструє використання метафоричної гри слів, де трансформується значення стійкого словосполучення «*faire d'une prière deux coups*», що означає реалізацію двох завдань одночасно. Метою цієї гри слів було створення ефекту негативної алюзії стосовно

подорожі Папи Римського до Стамбула. Інший приклад «*La loi Macron a achevé son marathon à l'Assemblée*» – «Закон Макрона завершив свій марафон в Асамблеї» (Bayart, 2015) містить слово «marathon», яке вживано в прямому значенні – довготривала пробіжка – довготривалі та нескінченні дискусії, які відбуваються в Асамблеї. У заголовку «*Cette loi Macron qui gangrène la majorité*» – «Цей закон Макрона зіпсує більшість» (Revault d'Allonnes, & Charuis, 2015), спостерігаємо метафоричне використання дієслова «gangrener», що ілюструє ситуацію в Асамблеї, неможливість прийняття закону через різні погляди та судження.

Наступним стилістичним засобом виявлено метонімію, наприклад, у заголовку «*À Madrid, Podemos mobilise la rue*» – «У Мадриді, Подемос мобілізує людей» (Piquer, 2015), слово «la rue» демонструє натовпи людей, які збираються на вулицях для того, щоб протестувати проти влади та підтримати політичну партію «Подемос»; «*L'EI signe par le sang sa présence en Libye*» – «Ісламська держава кров'ю підписує свою присутність в Лівії» (Rémy, 2015) використано образний вираз «signer par le sang», який свідчить про акт вбивства християн у Єгипті.

Ще одним тропом, який часто використовується для створення заголовків є синекдоха, наприклад, «*Le Nigeria reporte la présidentielle de six semaines par crainte d'attaques islamistes*» – «У Нігерії президентські вибори переносяться на шість тижнів через ісламістські напади» (Berthemet, 2015), «*La France déclenche un plan d'urgence contre la grippe*» – «Франція запускає план надзвичайних заходів проти грипу» (Benkimoun, & Morin, 2015), «*Bruxelles offre un répit piégé à Paris pour rentrer dans les clous*» – «Брюссель пропонує відпочити Парижу, щоб повернутися до дотримання встановлених правил» (Quatremer, 2015). У всіх трьох прикладах вживано назву країни або міста замість їх мешканців.

Наступний приклад заголовка вказує на використання персоніфікації, «*À Hongkong, la contestation s'essouffle*» – «У Гонконзі протести вичерпуються» («A Hong Kong: la contestation s'essouffle», 2014), де слово «протест» наділяється такою людською якістю як «задишка», для того щоб підкреслити втрату сили та актуальності події.

Використання іронії в газетних заголовках є частим явищем, наприклад, «*À Marseille, Valls aux petits soins*» – «У Марселі про Вальса дбають» (Bretton, 2015), де вираз «être aux petits soins» вживається іронічно й несе прямо протилежне значення, виходячи із описаної в статті події, означаючи в звичайному контексті «догоджати комусь або пестити когось».

Отже, заголовок – особлива комунікативна й лінгвістична одиниця, основною функцією якої є привернення та утримання уваги читача у короткій, доступній, часто емоційній формі, що досягається завдяки ретельному відбору мовних засобів.

Список використаних джерел

Косенко О. П. (2012). Атрактивна функція фразеологізмів у заголовках мас-медіа. *Культура народів Причорномор'я*, № 225, 111–113.

- A Hong Kong: la contestation s'essouffle. (2014, Octobre 06). *Le Point*. Retrieved from https://www.lepoint.fr/monde/hong-kong-la-contestation-perd-son-souffle-06-10-2014-1869643_24.php
- Bayart, B. (2015, Février 15). La loi Macron a achevé son marathon à l'Assemblée. *Le Figaro*. Retrieved from <https://www.lefigaro.fr/conjoncture/2015/02/15/20002-20150215ARTFIG00151-la-loi-macron-a-acheve-son-marathon-a-l-assemblee.php>
- Benkimoun, P., & Morin, H. (2015, Février 20). La France déclenche un plan d'urgence contre la grippe *Le Monde*. Retrieved from https://www.lemonde.fr/sante/article/2015/02/20/la-france-declenche-un-plan-d-urgence-contre-la-grippe_4580492_1651302.html
- Berthemet, T. (2015, Février 08). Le Nigeria reporte la présidentielle de six semaines par crainte d'attaques islamistes. *Le Figaro*. Retrieved from <https://www.lefigaro.fr/international/2015/02/08/01003-20150208ARTFIG00174-le-nigeria-reporte-la-presidentielle-de-six-semaines-par-crainte-d-attaques-islamistes.php>
- Bretton, L. (2015, Février 10). A Marseille, Valls aux petits soins. *Libération*. Retrieved from https://www.liberation.fr/societe/2015/02/10/a-marseille-valls-aux-petits-soins_1199826/
- Piquer, I. (2015, Janvier 30). A Madrid, Podemos mobilise la rue. *Le Monde*. Retrieved from https://www.lemonde.fr/europe/article/2015/01/31/la-gauche-espagnole-sous-l-effet-syriza_4567415_3214.html
- Quatremer, J. (2015, Février 25). Bruxelles offre un répit piégé à Paris pour rentrer dans les clous. *Libération*. Retrieved from https://www.liberation.fr/futurs/2015/02/25/bruxelles-offre-un-repit-piege-a-paris-pour-rentre-dans-les-clous_1209914/
- Rémy, J.-Ph. (2015, Février 16). L'Etat islamique signe par le sang sa présence en Libye. *Le Monde*. Retrieved from https://www.lemonde.fr/afrique/article/2015/02/16/l-etat-islamique-signe-par-le-sang-sa-presence-en-libye_4577306_3212.html
- Revault d'Allonnes, D., & Chapuis, N. (2015, Février 18). Cette loi Macron qui gangrène la majorité. *Le Monde*. Retrieved from https://www.lemonde.fr/politique/article/2015/02/18/cette-loi-macron-qui-gangrene-la-majorite_4578621_823448.html
- Sauvaget, B. (2014, Novembre 30). En voyage à Istanbul, le pape François fait d'une prière deux coups. *Libération*. Retrieved from https://www.liberation.fr/planete/2014/11/30/en-voyage-a-istanbul-le-pape-francois-fait-d-une-priere-deux-coups_1154005/

GRAMMAR AND POETICS OF MODERN LINGUISTIC AND POETIC STUDIES

Olena Skorobohatova

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Ukraine

Iryna Panarina

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Ukraine

At the beginning of the XXI century, we see the turn of poetic language linguistics to morphology. Researchers specify that the vector of the poetic text research is “grammaticalized”. The space of poetic syntax keeps on expanding, developments in the field of morphosyntax appear, and a number of studies concern theoretical issues of poetic morphology.

The main directions of morphological and poetic research were singled out in the research by Skorobohatova (Ско́робога́това, 2012). Firstly, it is a path that leads from the consideration of grammatical characteristics of units and categories to the study of the peculiarities of their poetic functioning. The study of the use of grammatical forms and meanings in artistic discourse makes it possible to make grammatical generalizations in accordance with poetic morphology. This direction of linguopoetic research allows to describe the poetic implicosphere of grammatical units and categories and to create the poetic grammar of language correlated with general grammar. The discursive aspect contributes to the description of the poetic function of morphology. Secondly, it is a way from general observations of the structure of poetry and poetic patterns to the study of the specifics of the poetic functioning of morphological units in the direction of morphological poetics. The observations in this plane form a speech evidence base for the identification of poetic themes, motives, intertextual interactions at the level of specific texts, poetic idiostyles and literary trends.

The study of a particular poetic work or idiostyle requires a combination of approaches, because a poetic text is a form of linguistic communication in which a major role is played by integrative features. The integrative features of poetry organisation necessitate the integrative analysis of its structure. In a poetic text, not only individual grammatical meanings of units are significant, but also combined meanings that occur in the textual interaction. These combined meanings occur within syntactic units of different types and beyond — at the level of the verse, the stanza and the text as a whole.

The analysis of compositional relations of morphological units in the poetic text is considered promising in terms of identifying the potential of their combinations and conjunctions and in terms of interpretation of a large number of poetic works, where morphological units become expressive and create special meanings in a linear or nonlinear sequence. The expressive, semantic and aesthetic effect in a poetic text is determined not by a linguistic unit per se, but by the factor of selection, interaction of units, position, dominance of certain grammemes in the structure of poetry or even the fact of their absence.

We have shown that the basis of a number of textual relations that occur as a result of morphological potential actualization of language units in the structure of the poetic language, laid morphological selection, juxtaposition and attraction.

The concept of actualization acquires special importance in the study of poetic units of the morphological level. It was introduced into scientific circulation by representatives of the Prague Linguistic Circle. The researchers put forward the thesis that all linguistic system aspects, which have only an additional role in the language of communication, acquire independent significance in poetic speech activity. The means of expression grouped in this aspect, as well as their relationships, in poetic language are aimed at actualization (*Тезисы Пражского лингвистического кружка*, 1967, с. 29). Modern linguists use this concept fruitfully, for example, A.P. Zagnitko argues that in the close form of poetry, which contains multilevel semantic layers, a language unit comes to the foreground (Загнітко, 2006, с. 201). The concept of poetic neutralization is equally important.

Morphological occasional actualization is observed on conditions that there is the violation of the morphological norm. The selection of morphological meanings of normative units occurs on the basis of morphological selection, close localization of morphological units, and grammatical attraction. The relations of homogeneity, similarity and complementarity are created between morphological units in the poetic text. These relations form the grammatical background of the poetic work, where the lyrical plot is developed, and they become the elements of the artistic narrative development.

The study of the morphological structure of a poetic text, in particular the analysis of the relationship between morphological units and the elucidation of meanings that morphological relationships and sequences acquire in poetic functioning, goes beyond poetic morphology and forms the space that can be called poetics of morphological categories or morphological poetics.

The research at the crossroads of these areas makes it possible to focus on the poetic realization of the inner potential of morphological categories and forms inherent in their grammatical nature. The whole spectrum of meanings is actualized in poetic functioning; “flickering” of grammatical meanings creates multidimensionality of the artistic content of a poetic work, and a solid grammatical basis triggers linguo poetic interpretations and makes them evident. The object of study in this case is not only and not so much stylistically and expressively marked units, but the grammatical structure of the whole text, its semantic grammatical relations, ordered by the rhythm and tightness of the verse structure. Cognitive aesthetic function common in poetic language is realized at the grammatical level and forms the implicosphere of poetic grammar. In contrast to non-poetic use, poetic language regularly updates the internal form of the category as a collective structure - combined with the relationship of the units or the units and their significant absence. Combined poetic actualization of morphological categories is regular in the poetry of the XXI century, but there are a number of linguistic and cultural differences, the study of which is the prospect of the research.

References

- Загнітко А.П. (2006). *Лінгвістика тексту: Теорія і практикум*, Науково-навчальний посібник. Донецьк: ДонНУ.
- Скоробогатова Е.А. (2012). *Грамматические значения и поэтические смыслы: поэтический потенциал русской грамматики (морфологические категории и лексико-грамматические разряды имени)*, Монографія. Харьков: НТМТ.
- Тезисы Пражского лингвистического кружка.* (1967). Москва: Прогресс.

СПЕЦИФІКА МЕТОДОЛОГІЇ ЛІНГВІСТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ТУРЕЦЬКИХ АНТРОПОНІМІВ У МЕЖАХ АНТРОПОЦЕНТРИЧНОЇ ПАРАДИГМИ

Ірина Скразловська

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

Методологія будь-якого лінгвістичного дослідження визначається специфікою мовного матеріалу, задачами, які ставить перед собою дослідник, та його поглядом на природу мови й мовлення. За О. Селівановою (2013), методологія – це «система трактування мови та її продуктів разом із настановами, способами, принципами та процедурами їхнього дослідження, що склалися в межах певних мовознавчих течій, шкіл, розвідок окремих лінгвістів».

Турецька антропонімія становить надзвичайне поле для наукового спостереження та аналізу. Основними її особливостями є: **велика чисельність** особових імен, що входять до її складу, який і сьогодні продовжує поповнюватися (наразі у «Словнику турецьких особових імен» Турецького лінгвістичного товариства їх налічується 10842 (3612 жіночих та 7230 чоловічих); **етимологічна неоднорідність** турецьких антропонімів, зумовлена історичними, географічними й релігійними чинниками; **варіювання прагматичних конотацій** імені у представників різних соціальних груп, пов'язане з гетерогенністю турецького суспільства; **багатство соціокультурної інформації**, яка міститься в значенні антропонімів (турецький антропонім може надати інформацію про стать носія імені, його місце народження, етнічне походження, вірування, конфесійні та політичні переконання батьків, сподівання родини щодо майбутнього характеру, зовнішності чи матеріального стану дитини, духовні цінності родини, місцеві традиції найменування тощо); існування **варіантних** (гіпокористичних та деминутивних) **форм особового імені**, а також **антропонімічних моделей** (у попередніх дослідженнях ми виокремили 15 моделей) (Скразловська, 2021), кожна з яких має особливості функціонування та сфер вживання.

Незважаючи на численні розвідки та величезний фактичний матеріал, зібраний турецькими та зарубіжними дослідниками протягом останніх 130-140 років, турецькі особові імена практично не розглядалися в руслі новітніх течій у мовознавстві.

Антропоцентрична парадигма, яка панує в сучасній лінгвістиці, стимулює вивчення мовних явищ з позицій носія мови, тобто людини. За В. Масловою, об'єктом антропоцентричних лінгвістичних досліджень постає людина в усій її багатогранності: Я-фізичне, Я-соціальне, Я-інтелектуальне, Я-емоційне, Я-мисленнєво-мовне (Маслова, 2001, с. 7). Л. Науменко говорить про чотири взаємопов'язаних, проте різних напрямів в межах антропоцентричної парадигми. Перший напрям вивчає, яким чином людина відображає себе в мові, і його базовим поняттям є мовна картина світу. Другий напрям – це комунікативна лінгвістика, яка досліджує роль мовної особистості в процесі спілкування. Представники третього напрямку зосереджують свою увагу на вивченні ролі мови у пізнавальних процесах та організації людської свідомості. Четвертий напрям (внутрішньосуб'єктивний) досліджує, як мова існує в самій людині (Науменко, 2016, с. 127). Кожен з цих напрямів охоплює низку нових лінгвістичних течій (прагматична лінгвістика, психолінгвістика, лінгвокультурологія, соціолінгвістика, когнітивна лінгвістика та ін.), кожна з яких послуговується специфічним категорійно-поняттєвим апаратом, набором методів дослідження та інтерпретації й збору фактичного матеріалу.

Отже, з огляду на те, що антропоніми, й зокрема турецькі антропоніми, є культурно насиченими мовними знаками із значним прагматичним потенціалом, у нашому дослідженні фокус зроблено на специфіці методології вивчення антропонімів з позицій лінгвокультурології та лінгвопрагматики. Нашою метою є визначити базові методологічні принципи дослідження антропонімів у межах цих лінгвістичних течій та уточнити категорійно-поняттєвий апарат саме для особових імен.

Методологія **прагмалінгвістики**, яка у широкому сенсі розглядає мовний знак у його відношенні до мовця та адресата, базується на теорії мовленнєвих актів Дж. Остіна (1962) та послуговується такими поняттями, як «мовленнєвий акт», «учасники комунікації (суб'єкт/адресат, адресант)», «комунікативна ситуація», «локуція», «іллокуція», «перлокуція». У рамках цієї теорії для дослідження антропонімів ми розмежовуємо **мовленнєвий акт найменування** і **мовленнєвий акт називання**. Мовленнєвий акт найменування відбувається тільки один раз, коли суб'єкт присвоює ім'я об'єктові. І. Крюкова (2011) пропонує називати цю дію «мовленнєвим вчинком», що характеризує суб'єкта, який називає. Це може бути акт присвоєння імені людині іншою людиною або присвоєння імені своїм героям автором художнього твору тощо. Щодо мовленнєвих актів називання, вони можуть відбуватися необмежену кількість разів у різних мовленнєвих ситуаціях з різними суб'єктами й адресатами. При аналізі акту найменування ми пропонуємо послуговуватися такою моделлю: **«особа, яка іменує – особа, яку іменують – ситуація найменування»**; при аналізі акту називання: **«суб'єкт-мовець – адресат – ситуація спілкування»**.

Також услід за І. Крюковою як предмет лінгвопрагматичного дослідження антропонімів ми виокремлюємо **внутрішню прагматику** (прагматичні компоненти в значенні особового імені, а також характеристики автора й адресата, умов, у яких відбувається присвоєння імені), та **зовнішню**

прагматику (функціональні властивості у різних комунікативних контекстах) турецьких антропонімів (Крюкова, 2011, с. 139). Специфічним методом прагмалінгвістики є інтент-аналіз – реконструкція «позамовних інтенцій (намірів) комунікантів і їхнього впливу на організацію дискурсу» (Габідулліна, & Колесніченко, 2019, с. 159).

Методика аналізу особових імен з позицій лінгвопрагматики містить відповіді на такі питання: які мотиви вибору імені дитини є вагомими для турецьких батьків і чому; яка іллокутивна сила вживання різних форм особового імені та антропонімічних моделей; як комунікативна ситуація та особистісні характеристики комунікантів впливають на прагматичні конотації імені людини; які національно-культурні особливості можна спостерігати у функціонуванні прецедентних імен; які асоціативні ряди викликає те чи інше особове ім'я, прізвище, прізвисько у представників різних соціальних груп.

Основними поняттями, якими оперує **лінгвокультурологія** – галузь лінгвістики, яка вивчає «прояви культури народу, які відбилися й закріпилися в мові», – є: «лінгвокультурний концепт», «лінгвокультурема», «міфологема», «мовна особистість», «мовна картина світу». З позицій лінгвокультурології ми пропонуємо досліджувати турецькі антропоніми в розрізі: **«мова – культура – індивідуальна й колективна мовна особистість – національна картина світу»**. У межах такого підходу турецькі антропоніми можуть розглядатися як результат діяльності **індивідуальної мовної особистості**, яка створює, обирає або дає ім'я іншій людині, орієнтуючись на особисті мотиви або мовні наміри, а також як результат діяльності **колективної (етносемантичної) особистості**, яка є продуктом національної культури і має низку установок, стереотипів, форм поведінки і спілкування, що є спільними для певного етносу.

Методика аналізу турецьких антропонімів з позицій лінгвокультурології висвітлює такі питання: які вагомими для турецької культури концепти, лінгвокультуремами й міфологеми відображені в турецьких особових іменах; яким чином національні мовно-культурні особливості індивідуальної та колективної особистості-творця антропоніма впливають на творення імені; як національно-мовна картина світу відображена в сучасних турецьких антропонімах.

Отже, ми можемо зробити висновок, що турецькі антропоніми є мовними одиницями, які зберігають і транслиують багату культурно-історичну інформацію та мають низку прагматичних значень, тому їх вивчення в межах антропоцентричної парадигми є безумовно актуальним і потребує подальшої розробки методології їх дослідження.

Список використаних джерел

- Габідулліна, А.Р., & Колесніченко, О.Л. (2019). *Методологія сучасних лінгвістичних досліджень: навчальний посібник*. Слов'янськ: Вид-во Б.І. Маторіна.
- Крюкова, И.В. (2011). Прагматика онима: направления исследований и методика анализа. *Известия Волгогр. гос. пед. ун-та, сер. Филол. науки*, 8(62), 139–142.

- Маслова, В.А. (2001). *Лингвокультурологія*. М: Академія.
- Науменко, Л.П. (2016). Антропоцентрична парадигма як методологічна матриця сучасних лінгвістичних досліджень *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*, сер.: Філологія, 22, 125–128.
- Селіванова, О.О. (2013). *Засади сучасної методології*. Відновлено з <http://oldconf.neasmo.org.ua/>
- Скразловська, І.А. (2019). *Прагматика антропонімічних моделей турецької мови (на матеріалі турецької преси)*, Матеріали Міжнар. наук.-практ. конференції «Сучасні тенденції сходознавства». Старобільськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 151–159.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things With Words* (2nd edition). Cambridge (Mass.).

ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОГО СЛЕНГУ У КИТАЙСЬКІЙ МОВІ (НА ПРИКЛАДІ СЛЕНГУ LGBTQ+)

Іван Хижа

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

Рух за права людини у XXI столітті щоразу набуває нових масштабів і, переходячи на світовий рівень, здійснює сильний вплив на мову. Подібний рух включає в себе і відстоювання прав людей нетрадиційної сексуальної орієнтації. Для уникнення переслідувань з боку соціуму та забезпечення конфіденційності у власному колі спілкування, серед представників LGBTQ+-спільноти набув значного поширення так званий «LGBTQ+-сленг». Такий сленг дає змогу спілкуватися вільно, використовуючи особливі терміни на позначення того чи іншого явища цієї спільноти.

Китайська Народна Республіка, незважаючи на своє політичне радикальне спрямування, піддалася суттєвому впливу Заходу. Однак, через комуністичний устрій та погляди партії, представники LGBTQ історично постійно зіштовхувалися з утисненням прав та дискримінацією. Згодом, наприкінці 90-х років тиск послабився, а у 2001 гомосексуальність виключили зі списку психічних захворювань. Хоча такого роду відносини не є забороненими в Китаї, однак і дотепер законодавство КНР взагалі не передбачає антидискримінаційного захисту для ЛГБТК-спільноти.

У нашому дослідженні ми будемо звертатися більшою мірою до лексики, широко вживаної на територіях, де процвітає діяльність та культура LGBTQ+ – особливі адміністративні райони Гонконг і Макао та Тайвань (Республіка Китай). Острів піддався сильному культурно-політичному впливу США та демократичного світу. Унаслідок цього, на територіях цього регіону права LGBTQ+ мають більше свободи, діяльності та розвитку. У 2019 році уряд Китайської Республіки легалізував одностатеві шлюби, зробивши Тайвань першою азіатською країною, яка прийняла такий закон.

Серед поширених у Тайвані та материковому Китаї сленгових LGBTQ+ слів можна виділити дві тематичні групи – загальноживаний сленг та сленг інтимного життя. Велика кількість лексем є запозиченнями з англійської мови, введені в китайську за допомогою калькування або послівного перекладу. До прикладу, слова, утворені за допомогою послівного перекладу 同性恋 – послівно «той, що закохується у свою стать», тобто «гомосексуал» 双性恋 – «той, що закохується у дві статі», мається на увазі «бісексуал». Сюди ж відносимо такі скорочення як 男同 і 女同 – «гей» та «лесбійка». А трансгендерну людину або людину, котра/котрий здійснює статевий перехід називають 变性人 – послівно «людина, що змінює стать». Метод послівного перекладу дав життя словам на позначення важливих реалій життя LGBTQ+. Серед них 出柜 – «вилізти із шафи», яке еквівалентне до англійського «coming out» та 骄傲节 – «свято/парад гордості», тобто «pride».

До загальноживаного сленгу можемо віднести безліч інших слів на позначення «гомосексуального чоловіка». До прикладу, іменник 玻璃, який зазвичай перекладається як «скло», у мові представників LGBTQ+ означає «чоловік-гомосексуал». Це калькування англійської аббревіатури «BL (boy's love)», тобто «любов хлопців».

Ще одне популярне слово на позначення «чоловіка нетрадиційної орієнтації» – 同志, яке мало первинне значення «товариш, одностудець». У цьому випадку спостерігаємо яскравий приклад деградації лексичного значення слова. Схожий приклад зі словом 先生 «пан», котре тайванці у розмовній мові інколи тлумачать як «гей». Лесбійок китайці часто називають подвоєним словом 拉拉, яке прийшло із молодіжного інтернет-сленгу.

Яскравий приклад калькування лексеми з англійської мови - 酷儿, що перекладається як «квір» – люди, які мають причетність до інакших форм сексуальності, проблем, пов'язаних з гендерною ідентичністю чи знаходяться на стадії набуття інтерсексуального статусу. Також, слово 基佬 має англійське походження. Перша частина слова, ієрогліф 基 є фонетичною передачею англійського «gay», в той час як ієрогліф 佬 несе в собі зневажливе і згрубіле значення. Тобто, такий вираз за своїм емоційним забарвленням є лайливим.

Варто звернути увагу на кількість зневажливої лексики, яка вживається як представниками ЛГБТК+-спільноти у Тайвані, так і гетеросексуалами задля приниження інших. 娘炮 указує на жіночного чоловіка, часто посилаючись на англійське «ladyboy». В свою ж чергу слово 屎弗佬 є словом найвищого рівня зневаги і означає «гомосексуального чоловіка розпусної поведінки», співзвучне з англійським «faggot». Якщо розібрати його на складові, то 佬 є лайливим словом для чоловіків, а 屎弗 – щось огидне та бридке. Інше слово 骚屌 означає «жінку легкої поведінки» також широко використовується серед представників ЛГБТК+-представників. Є і слова, вживані як компліменти серед більшості. Наприклад, 名媛 «відома красуня», зменшено-пестливе слово для маскулінних китайських гомосексуалістів популярного типу зовнішності.

Серед сучасного лексикону є слова, які збереглися із давньокитайської мови. Найбільш яскравим прикладом є вираз 小兔子 «маленький кролик», який за часів династій Мін та Цін був поширений у провінції Фуцзянь. Він указував на чоловіків нетрадиційної орієнтації із високим лібідо.

Вигуки є складовою усного спілкування LGBTQ+-персон. Так, у мовленні слово 惹 із дієслова стає вигуком і під час спілкування фемінних чоловіків виражає сильну емоційну експресивність здивування, аналог вигуків «вау», «хмм».

Переходячи до сленгу інтимного життя LGBTQ+-спільноти, треба наголосити на його ідіоматичному походженні. Більшість слів не можуть бути перекладені послівно та часто є акронімами або ребусами. До прикладу, 零 та 一 (або ж часто вживані на письмі їх цифрові варіанти «1» та «0») позначають сексуальну позицію геїв під час статевого акту, де «1» - це чоловік, який займає активну сексуальну позицію, а «0» - чоловік, що займає пасивну сексуальну позицію. Також, сленгові вирази, які позначають такі інтимні ролі як 农 та 牛, послівно «фермер» та «корова». Перший і останній теж указують на «активну» та «пасивну» ролі, однак, у цьому випадку мається на увазі акт взаємної мастурбації.

Окремо, поза всіма тематичними групам, можна виділити вразу 吃糖 (послівно перекладаємо як «їсти цукерки»), яка є дуже значимою для LGBTQ+-спільноти. Вона означає «прийом ВІЛ-препаратів» для уникнення будь-яких інфікувань під час статевого акту. Сюди ж можна віднести і безпосередньо поняття 长效HIV疗法, яке означає «тривала ВІЛ-терапія».

Отже, нам вдалося виділити основні сленгові одиниці, які становлять основний функціонал у розмовному мовленні китайськомовних представників LGBTQ+-спільноти. За частотою використання найбільш поширеними є загальноживані сленгові вирази та слова, що, скоріш за все, зумовлено поступовою інтеграцією людей нетрадиційної орієнтації у сучасне суспільство та зростання кількості сексуально освіченої молоді. В цей час сексуальна етика та конфіденційність особистого життя, якої активно дотримується переважна більшість представників LGBTQ+ не настільки широко розповсюджує категорію слів інтимного сленгу, що наразі змінюється з плином часу та змінами реалій.

Список використаних джерел

- Hinsch, B. (1992). *Passions of the Cut Sleeve: The Male Homosexual Tradition in China*. Cambridge University Press.
- Moscas De Colores Encyclopedia. (2022, April 25). *Gay Dictionary Chinese*. <https://www.moscasdecolores.com/en/gay-dictionary/chinese/>
- Wang, C. [@cloudcloutclaud]. (2022, April 28). *LGBTQIA+ in China* [Video]. TikTok. <https://vm.tiktok.com/ZMLs7YJBC/>

СПІВПОЗИЦІЯ ЯК АКТИВНИЙ ЗАСІБ АКТУАЛІЗАЦІЇ КОМПАРАТИВНИХ ФОРМ В ПЛОЩИНІ ПОЕЗІЇ

Віктор Четверик

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

Мова поезії – складна художня система, яка поєднує низку різнотипних елементів, що перебувають у тісній взаємодії та організують гармонійну єдність. Зараз у вітчизняній і зарубіжній лінгвістиці та лінгвопоетиці помітно зросла цікавість до питань поетичної мови та функціонування одиниць різних граматичних розрядів та лексико-семантичних груп у ній.

На сучасному етапі розвитку філологічної галузі досить ретельно досліджено такі ресурси мови поезії, як образність, звукова організація, ритміка, інтонація, синтаксичний лад тексту. Актуальним напрямом лінгвопоетики є вивчення загальних та індивідуальних лінгвістичних прийомів виділення лексичних одиниць у поетичних текстах. Значним поетичним (експресивним та естетичним) потенціалом наділені морфологічні форми та їхні значення, актуалізація яких у мові поезії є важливим засобом поетичної виразності. За твердженням О.О. Скоробогатової, «вивчення функціонування морфологічних одиниць та їхніх поєднань у поетичному тексті дає можливість описати граматичні одиниці та їхні поєднання в аспекті лінгвопоетики» (переклад наш – В. К.) (Скоробогатова, 2012, с. 5).

Одним із продуктивних способів граматичної актуалізації та виділення виразно-образотворчого потенціалу є *співпозиція* морфологічних значень та форм (Скоробогатова, 2018, с. 5). Морфологічні категорії репрезентовані в мові опозиціями, які не реалізуються в протиставленні значень, проте мова поезії активно експлуатує внутрішній потенціал не лише лексики, а і граматичних одиниць для створення розмаїття, порівняння, експресії, інтенсифікації внутрішніх значень мовних одиниць.

Граматична *співпозиція* в мові поезії є одним з активних способів формування «смилових елементів, які утворюються із взаємодії» (Ларин, 1974, сс. 35-36). Морфологічна співпозиція в мові поезії реалізується через авторський відбір та близьку локалізацію морфологічних одиниць та форм, однорідних форм та одиниць, а також може бути представлена внутрішньокатегоріальним та міжчастиномовним співставленням граматичних одиниць. Внутрішньокатегоріальні однокореневі *співпозиції* спрямовані в одних випадках на виділення категоріального протиставлення, в інших – на створення поетичного «нагромадження» смислів. Міжчастиномовна співпозиція виконує функцію актуалізації внутрішньої форми слова, інтенсифікації семантичних значень одиниць, які її оформлюють. Одним із частотних випадків *співпозиції* є спів- та протиставлення елементів граматичної опозиції.

У межах дослідження функціонування компаративних форм, що нормативно здатні до їхнього утворення, у площині віршового тексту важливо зазначити, що за своєю природою прикметник – поліфункціональна й багатозначна частина мови, яка покликана характеризувати й оцінювати

навколишній світ, завдяки чому ця частина мови сприяє смислового різноманіттю, еластичності мови (особливо мови поезії). Такі властивості прикметника для організації поетичного тексту відіграють важливу тексто- і сенсотворчу роль, їхнє використання часто є прикметною рисою ідіостилу поета. Використовуючи у своїх творах прикметники, а особливо компаративні та суперлативні їхні форми, які мають високий виразний потенціал, поет має можливість емоційно й багатогранно відтворити картину дійсності, підкреслити ключову ідею твору, впливати на сприйняття твору читачем. Завдяки компаративним формам, які є додатковим засобом фасцинативності поетичного тексту, акцентування та привернення уваги читача, мова поезії набуває експресивної насиченості (Четверик, 2020, сс. 70-73).

У віршованому тексті *співпозиція* компаративних форм і однокореневих грамам виділяє семантичну близькість таких форм, їхню функціональну спільність, інтенсифікує внутрішні значення одиниць. Компаратив, наприклад, може підкреслювати значення співвідносного однокореневого іменника. Прикладом такої *співпозиції*, структура якої включає одиниці у формі ступеня порівняння й одиниці іншої частини мови з загальним для опозитів коренем, може послугувати такий уривок: *Там будет слизистее слизь, / влажнее влага, тина гуще...* (Набоков, 2002, с. 499). Частотним прийомом є внутрішньочастиномовна *співпозиція* однокореневих одиниць: *А нам все страшно повернуть туди. / Забули, що страшніше страшного – немає* (Акрам, 2021, с. 62) або *До чего ж кровавая война! Нет ее кровавей...* (Окуджава, 2001, с. 378). *Співпозиція* однокореневих одиниць, які належать до різних частин мови, – значний засіб актуалізації внутрішньої форми слів. Така *співпозиція* актуалізує семантику кореня при кореневому повторі. Крім того, у низці випадків спостерігаємо актуалізацію внутрішньої форми слова, оскільки доволі часто зіставляється твірне слово і дериват (похідне). *Співпозиція* може брати участь у створенні контрасту або оксюмору. Іноді однокоренева *співпозиція* поєднується з паронимазією, створюючи ефект паронімічної атракції. Також при формуванні *співпозиції* поєднанням однокореневих міжчастининомовних і внутрішньокатегоріальних форм може сформуватися художній ефект надмірності, накопичення. Яскравим прикладом можуть послугувати рядки вірша В. Набокова з роману «Дар»: *...синеет, синего синей, / почти не уступая в сини / воспоминанию о ней...* (Набоков, 2002, с. 519).

Досить часто конструкції, у яких контактено зіставляється прикметник у звичайному (нульовому) ступені або субстантиват та його компаративна форма, сприймаються реципієнтом тексту як суперлативна форма, що підкреслює виразність та експресивність зіставлених одиниць. Яскраво проілюструвати подібну *співпозицію* може фрагмент із вірша Б.Ш. Окуджави *Осень ли разгуливает, март ли...*, що містить подібну конструкцію: *Если спросят, чем же ты отмечен, / край, где воздух синего синей* (Окуджави, 2011, с. 111). У наведеному прикладі *синее* (як колір) може сприйматися реципієнтом тексту як усе те, що може бути синього кольору, а конструкція *синее синего* – тлумачиться як суперлативна форма прояву такої колірної домінанти, оскільки

сверхсинее (укр. *надсинє*) перебуває за межами можливого. Співпозиція може вступати у взаємодію з іншими способами актуалізації морфологічних значень і формуватися як із порушенням мовних норм, так і в межах норм.

Морфологічні засоби мови, актуалізовані в мові поезії, функціонують не лише як засоби мовної виразності, а й як засоби образотворчості, формуючи та транслуючи глибинні поетичні смисли. *Співпозиція* компаративних форм використовується поетами для передачі ідеї більш високого ступеня насиченості прояву ознаки в об'єкті, що включає у своє семантичне поле не просто ознаку, а його найвищу точку інтенсифікації. Отже, *співпозиція* регулярно «експлуатується» поетами як один із способів актуалізації граматичного та естетичного (експресивного) потенціалу мовних одиниць, зокрема, прикметників та їхніх компаративних форм. Насамперед цей процес зумовлений граматичними властивостями цієї частини мови та її взаємодією з іншими частинами мови, здатністю підлаштовуватися під мовне (граматичне) оточення, історичною спорідненістю прикметника й іменника.

Список використаних джерел

- Акрам, М. (2021). *Зцілуй мій сум: Українська поезія з Індії*. n.d.
- Бабенко, Л.Г. (2004). *Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа*. Академический проект; Деловая книга.
- Набоков, В.В. (2002). *Стихотворения*. Академический проект.
- Окуджава, Б.Ш. (2001). *Стихотворения*. Академический проект.
- Скоробогатова Е.А. (2018). Поэтическая морфология как направление лингвопоэтики и лингвокреативная практика филологического эксперимента. *Русская Филология. Вестник Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды*, 4(66), 3–10.
- Скоробогатова, Е.А. (2012). *Грамматические значения и поэтические смыслы: поэтически потенциал русской грамматики*. НТМТ.
- Четверик, В.К. (2020). Соположение как способ актуализации форм компаратива в пространстве русскоязычной поэзии. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*, 44, 70–73. <http://dx.doi.org/10.32841/2409-1154.2020.44.16>

ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНИХ РЕПОРТАЖІВ СПОРТИВНИХ КОМЕНТАТОРІВ

Альона Шевченко

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

Як з'ясовано під час проведення дослідження, у різних країнах виступи спортивних коментаторів, як носіїв різних мов і культур, мають свої жанрові й лінгвостилістичні особливості. У світлі цього в процесі наукового пошуку в пригоді стали висновки Л. Пак, яка зазначає, що підвищення інтересу філологів до лінгвістичної специфіки спортивних коментарів у різних країнах зумовлено такими основними факторами: 1) ускладнення системи жанрів спортивного

коментаря значною мірою зумовлено посиленням його особистісного аспекту, що зумовлює насичення виступу різними лексичними і граматичними емоційно-експресивними засобами; 2) спортивний коментар перетворюється сьогодні у своєрідний лінгвістичний феномен, у межах якого автор опановує, створює, застосовує, апробує інноваційні для нього мовленнєві засоби. Тому виникає потреба в аналізі й зіставленні систем мовних жанрів спортивних коментаторів з різних країн, лінгвостилістичних особливостей їхніх коментарів, виявленні схожості й відмінностей між ними; 3) обрані людиною певні мовленнєві жанри, засоби тією чи іншою мірою структурують комунікативний простір цього носія мови, тому спортивні коментатори, як представники відповідних культурних та мовних спільнот, у своїй промові віддають перевагу різним мовленнєвим жанрам та лінгвостилістичним аспектам (Пак, 2017, с. 117).

Значний інтерес у філологів викликає питання розкриття лінгвостилістичних особливостей англійських репортажів спортивних коментаторів. Зокрема, Ч. Фергюсон виокремлює у своїй праці такі особливості: спрощення (simplification), інверсія (inversions), вираз результату (result expressions), «сильні модифікатори» (heavy modifiers), «напружене використання» (tense usage) та мовні підпрограми («лінгвістичні рутини») (linguistic routines) (Ferguson, 1983, p. 159).

Так, спрощення передбачає пропуск у реченні початкового іменникового словосполучення, зв'язки й постіменної зв'язки. Це дає змогу подати ситуацію як неформальну, захоплюючу. Інверсія, як мовний засіб, застосовується для акцентування уваги на найважливішому аспекті промови чи моменті змагань. Цей ефект досягається завдяки порушенню традиційного порядку слів, який відповідає, як правило, стилістично нейтральному забарвленню повідомлення (Ferguson, 1983, pp. 160- 161).

Третьою лінгвостилістичною особливістю є специфічний вираз результату, коли пара мовних конструкцій відображає результати (*for* + іменник і *to* + дієслово). Наприклад, *Brady throws it for the touchdown or Keane with a shot to make it two to one*. Вважається, що ця мовленнєва форма виникла у зв'язку з потребою економити час під час об'яви результатів (Ferguson, 1983, p. 161).

Четвертою особливістю є використання так званих «сильних модифікаторів». Як відомо, у граматиці англійської мови під модифікатором розуміють слово, фразу чи речення, що діє як прикметник або прислівник, надаючи додаткову інформацію про інше слово або групу слів. Як пояснює Ч. Фергюсон, застосування цієї форми у спортивному коментаторі передбачає, що диктор регулярно додає певні випадкові характеристики в поєднанні з іменем спортсмена на основі попередньо отриманої інформації та продуктивності його дій. Як вважає автор, використання зазначеної лексичної форми є свідченням високої професійної майстерності спортивного коментатора, бо не кожний фахівець може адекватно і зрозуміло для слухачів використовувати цю форму (Ferguson, 1983, p. 163).

Наступна риса – це «напружене використання» (tense usage). Конкретизуючи свою думку, автор пояснює, що майстерність спортивних коментаторів значною мірою проявляється в їхній готовності інтуїтивно правильно обирати для вираження своєї думки час в англійській мові. Наприклад, якщо в спорті переважають короткі дії, диктор звичайно обирає Simple Present. Якщо репортер має оголосити подію, яка потребує часу (наприклад, перегони), ним використовується Present Progressive. З іншого боку, подача коротких відомостей про спортсмена вимагає застосування Present Perfect (Ferguson, 1983, p. 165).

Розкриваючи суть остаточної з виділених особливостей промов англомовних спортивних коментаторів, Фергюсон також відзначає, що спортивні диктори широко застосовують у своїй мові різні мовленнєві кліше. Частково це пояснюється тим, що на Заході не прийнято висловлювати свої суб'єктивні погляди на спортивні події. Проте деякі диктори зловживають використанням шаблонних виразів, особливо не напружуючись щодо відбору змісту своїх коментарів та лексичної форми його подачі. Така ситуація свідчить про невисокий професійний рівень фахівця та брак у нього креативності (Ferguson, 1983, p. 169).

Отже, на прикладі аналізу особливостей англомовних репортажів спортивних коментаторів можна зробити висновок про те, що характер мислення кожного з них, його мовні й культурні особливості значною мірою визначають мовленнєво-стилістичну специфіку його фахової промови.

Список використаних джерел

- Пак Л. Е. (2017). Речезанрова специфіка спортивних коментарів США і Росії. *TSPU Bulletin*, 6 (183), 117–122. DOI 10.23951/1609-624X-2017-6-117-122.
- Charles A. Ferguson. (1983). *Sociolinguistic Perspectives: Papers on Language in Society, 1959 – 1994*. NY: Oxford University Press.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

СУЧАСНІ ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧІ СТУДІЇ

Алексахіна Ксенія Олексіївна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Девдюк Іванна Василівна, доктор філологічних наук, доцент, професор кафедри світової літератури і порівняльного літературознавства Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Збігнєв Шмит, професор, ад'юнкт, Інститут Антропології та Етнології, Університет імені Адама Міцкевича, Польща.

Коваленко Оксана Анатоліївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практики англійського усного і писемного мовлення Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Лактіна Юлія Володимирівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Мамедова Юлія Сергіївна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Олійник Надія Миколаївна, старший лаборант Державного біотехнологічного університету факультету мехатроніки та інжинірингу, кафедра фізики та вищої математики.

Столярчук Ганна Володимирівна, кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Національного аерокосмічного університету імені М.Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут» факультету міжнародних комунікацій та підготовки іноземних громадян.

Шпак Юлія Олександрівна, кандидатка філологічних наук, доцентка кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

СУЧАСНІ МЕТОДИЧНІ СТУДІЇ

Aytekin, Arzu, Prof. Dr., Head of the Department, Dokuz Eylul University.

Cubukcu, Feryal, Prof. Dr, Head of the Department, Dokuz Eylul University, Faculty of Education.

Kuruoglu, Gulmira, Professor, Faculty of Letters, Department of Russian Language and Literature, Head of School of Foreign Languages, Dokuz Eylul University, Izmir, Turkey.

Mergen, Filiz, Assistant Professor, Lecturer, Vocational School, Department of Applied English Translation, Izmir University of Economics, Izmir, Turkey.

Байдала Вікторія Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Богдан Ольга Миколаївна, старший викладач кафедри іноземних мов Харківського національного університету радіоелектроніки.

Бортник Світлана Борисівна, асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича.

Васильєва Марина Петрівна, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри англійської мови Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Глотова Олена Василівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Діхтяр Катерина Михайлівна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Єгорова Олена Валеріївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійського усного і писемного мовлення Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Єфремова Наталія Володимирівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійської мови Волинського національного університету імені Лесі Українки.

Істоміна Раїса Федорівна, старший викладач кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Калініченко Тетяна Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри романської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Колісник Вікторія Юріївна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Інституту іноземних мов.

Кучеренко Ірина Анатоліївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри практичного мовознавства Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Лазаренко Тетяна Василівна, старший викладач кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця.

Лембік Сніжана Олександрівна, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри романської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Мартинюк Анна Юріївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Миколаєнко Юлія Валеріївна, здобувачка вищої освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Муляр Ірина В'ячеславівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

Назаренко Катерина Михайлівна, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Одарчук Наталія Андріївна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійської мови Волинського національного університету імені Лесі Українки.

Одегова Наталія Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської фонетики і граматики Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Парфьонова Оксана Вадимівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Харківського національного університету радіоелектроніки.

Пивовар Юлія Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Прокопенко Дар'я Андріївна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Разуменко Тетяна Олегівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Самойленко Наталя Сергіївна, викладач кафедри східних мов Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Самотой Тетяна Олегівна, вчитель Харківської гімназії №14.

Сукнов Михайло Петрович, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Харківського національного університету радіоелектроніки.

Тучина Наталія Василівна, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Українська Ольга Олексіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Халімон Ірина Йосипівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Холодняк Олена Василівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, науковий дослідник факультету гуманітарних та соціальних наук Університету Миколаса Ромеріса.

Хомишак Оксана Богданівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри романської філології та компаративістики Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Чухно Олена Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської фонетики і граматики Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Шкриль Катерина Андріївна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Щебликіна Таміла Анатоліївна, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

СУЧАСНІ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІ СТУДІЇ

Deniz, Suzan, Dr., Instructor, Tekirdağ Namık Kemal University, School of Foreign Languages, English.

Tamošiūnienė, Lora, Dr., Associate professor, Associate professor, Mykolas Romeris University, Institute of Humanities.

Веретюк Тетяна Володимирівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української літератури та журналістики імені професора Леоніда Ушкалова Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Володарська Маргарита Володимирівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Льотної академії Національного авіаційного університету.

Горовенко Марія Олександрівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Киричук Софія Олексіївна, здобувачка другого (магістерського) рівня факультету іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Князь Ганна Олександрівна, кандидат філологічних наук, доцент, декан факультету іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Козлова Алла Григорівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри зарубіжної літератури та слов'янських мов імені професора Михайла

Гетманця Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Кононова Жанна Олександрівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Корнєєва Людмила Леонідівна, кандидат філософських наук, доцент кафедри літератури, методики її навчання, історії культури та журналістики ННІ філології, перекладу та журналістики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Лазарева Олена Сергіївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської фонетики і граматики Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Приходько Віра Семенівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української та іноземних мов Харківської державної академії фізичної культури.

Скарбек Ольга Георгіївна, старший викладач кафедри французької філології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Солошенко-Задніпровська Наталія Костянтинівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і практики англійської мови Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Старостенко Тетяна Миколаївна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Черкашин Сергій Володимирович, доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри німецької філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Чернишова Світлана Олександрівна, кандидат філологічних наук, доцент Київського національного лінгвістичного університету.

СУЧАСНІ ЛІНГВІСТИЧНІ СТУДІЇ

Mockienė, Liudmila, Prof. Dr., Professor, senior researcher, Mykolas Romeris University, Faculty of Human and Social Studies, Institute of Humanities.

Rackevičienė, Sigita, Doctor of Humanities, Professor, Mykolas Romeris University, Faculty of Human and Social Studies, Institute of Humanities.

Ажніна Лілія Олександрівна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Белова Марина Олександрівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Бережна Маргарита Василівна, кандидат філологічних наук, докторант кафедри теорії та практики перекладу англійської мови Запорізького національного університету.

Борисов Володимир Андрійович, кандидат філологічних наук, доцент, проректор з навчально-наукової роботи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Григорова Надія Володимирівна, кандидат соціологічних наук, доцент, доцент кафедри німецької філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Губа Оксана Сергіївна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземної філології Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди (Україна).

Жарковська Інна Валеріївна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Жукова Катерина Євгенівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри східних мов Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Зосімова Оксана Віталіївна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійського усного і писемного мовлення Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Коляда Аліна Вікторівна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Корнільєва Лілія Миколаївна, доктор філологічних наук, доцент, професор кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Крапівник Ганна Олександрівна, доктор філософських наук, доцент, доцент кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Красовицька Лада Євгенівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Лаврухіна Віра Леонідівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійського усного і писемного мовлення Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Левченко Яна Ернстівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

М. Латіф Дурланик, доктор, доцент, доцент кафедри тюркології Гамбурзького університету, Німеччина.

Невська Юлія Володимирівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської фонетики і граматики Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Новікова Ольга Вікторівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

Олексенко Олена Андріївна, кандидат філологічних наук, професор, професор кафедри української мови Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Панаріна Ірина Михайлівна, викладач кафедри англійської фонетики і граматики Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Піддубна Наталія Віталіївна, доктор філологічних наук, доцент, професор кафедри української мови Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Подгурська Інна Олександрівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійського усного і писемного мовлення Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Подуфалова Тетяна Володимирівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійського усного і писемного мовлення Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Прокоф'єв Геннадій Леонідович, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Редько Євген Олександрович, кандидат філологічних наук, доцент кафедри українознавства філософського факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Руда Наталія Вікторівна, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри східних мов Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Сазонова Ярослава Юріївна, доктор філологічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської фонетики і граматики Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

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

Скоробогатова Олена Олександрівна, доктор філологічних наук, доцент, професор кафедри зарубіжної літератури та слов'янських мов імені професора Михайла Гетманця Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Скразловська Ірина Анатоліївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри східних мов Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Тучина Наталія Василівна, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Хижа Іван Петрович, викладач кафедри східних мов Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Четверик Віктор Костянтинівич, аспірант кафедри зарубіжної літератури та слов'янських мов, ст. лаборант українського мовно-літературного факультету

імені Г.Ф. Квітки-Основ'яненка Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Чубук Олег Олександрович, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Шевченко Альона Георгіївна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійського усного і писемного мовлення Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Наукове видання

Сучасні філологічні і методичні студії : проблематика і перспективи
Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції для науковців,
викладачів, учителів, здобувачів вищої освіти
(Харків, 18 травня 2022 р.)

Відповідальна за випуск: **Князь Г.**

Технічні редактори:

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

Кутова Н. – старший викладач кафедри німецької філології ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Тези друкуються в авторській редакції

Відповідальність за дотримання вимог академічної доброчесності та зміст несуть автори

Підписано до друку
20 травня 2022 року

Ум. друк. арк.
16,8

Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди
Україна, 61002, м. Харків, вул. Алчевських, 29