

**Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського**

ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ



МОНОГРАФІЯ

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
ЛІНГВІСТИКИ ТА МЕТОДИКИ
ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА ШКОЛІ**

Вінниця - 2024

УДК 81+37.016:811.11

DOI: <https://doi.org/10.31652/81-1-168>

A43

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол №4 від 13.12.2024 р.)

~~Кандидат~~ Ігнатова О.М.,
к.пед.н., доц. Жовнич О.В.,
к.філол.н., ст.викл.Боровська О.О.

Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у закладі вищої освіти та школі: монографія / За заг. ред.:
О.М.Ігнатова, О.В.Жовнич. Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2024. 168 с.

У монографії «Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі» висвітлено результати широкого спектру досліджень у галузі лінгвістики, методики, педагогіки та практичні доробки викладачів та студентів факультету іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Для педагогічних працівників закладів вищої освіти, студентів, аспірантів, докторантів.

© Автори статей, 2024.

© Факультет іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, 2024

DIE AKTIVITÄT “POETRY SLAM” IM DEUTSCHUNTERRICHT

Ein Poetry Slam ist ein Veranstaltungsformat, bei dem Künstlerinnen und Künstler mit selbst verfassten Texten gegeneinander antreten [2; S. 147]. Oft wird es auch als moderner Dichterwettbewerb bezeichnet. Die Organisatoren sorgen in der Regel für eine ausgewogene Mischung, sodass es zu starken Stil- und Stimmungswechseln kommen kann. Ein Poetry Slam ist daher immer auch ein bisschen überraschend und alles andere als langweilig.

In seiner heutigen Form entstand der Poetry Slam 1986 in Chicago. Der ehemalige Bauarbeiter Marc Kelly Smith gilt als Begründer dieses Formats. In den folgenden Jahren verbreitete sich das Konzept weltweit und fand auch in Deutschland schnell Anklang. Jeden Monat gibt es in Deutschland zahlreiche Veranstaltungen, bei denen teilweise sogar tausend und mehr Zuschauerinnen und Zuschauer teilnehmen.

Seit 2016 sind deutschsprachige Poetry Slams Teil des immateriellen Weltkulturerbes der UNESCO.

Jede Poetry Slam-Veranstaltung basiert auf vier Grundregeln [4]:

- Die Texte müssen selbst geschrieben sein.
- Es gibt ein festes Zeitlimit, meist fünf oder sechs Minuten.
- Requisiten und Verkleidungen sind nicht erlaubt.
- Respekt gegenüber den anderen Slam-Poetinnen und -Poeten ist unerlässlich.

Wichtig ist es, dass man das Publikum überzeugt, inszeniert und etwas vermittelt. Entscheidend ist daher nicht nur die Wahl der Worte und das Thema, also das "Was", sondern vor allem die Performance, also das "Wie".

Dabei spielt der Einsatz der eigenen Stimme eine zentrale Rolle. Es ist wichtig, mit dem Publikum in Kontakt zu treten und zu interagieren, zum Beispiel, indem man es durch Fragen in die Performance einbezieht.

Entscheidend sind somit auch Mimik und Gestik, Kontextualisierung und Verständlichkeit. All dies entsteht auf der Bühne nicht spontan. Poetry Slams sind nicht mit spontanen Rap Battles zu vergleichen. Sie sind normalerweise gut durchdacht, im Voraus geplant, niedergeschrieben und oft auswendig gelernt (manchmal jedoch auch nicht).

Poetry Slam ist ein offenes Format, das Raum für alle Arten von selbstverfassten Texten bietet: von Gedichten über Kurzgeschichten, Spoken Word-Texte, Hip-Hop-Lyrics und Stand-up-Comedy bis hin zu kritischen Essays. Die Themen sind dabei ebenso vielfältig wie die Textsorten. Häufig geht es um Alltagserlebnisse, Träume, Liebe, Einsamkeit, Zeitgeist, die Sprache selbst und das Spiel mit den Erwartungen der Zuhörer [vgl. 3, S. 4-5].

Was alle Slamtexte jedoch vereint, ist, dass sie speziell für die Bühne geschrieben wurden. Betonungen, Sprechpausen und Klangeffekte gehören ebenso dazu wie die Gestik und Mimik der Slam-Poetinnen und -Poeten. Gedruckt ist der Text noch unvollständig; erst durch die Verbindung von Text und Performance entsteht der wahre „Slam-Moment“.

Im Fremdsprachenunterricht fördert das Verfassen eigener Texte für Poetry Slams verschiedene Fertigkeiten wie Hören, kreatives Schreiben und performatives Sprechen. Ein Poetry Slam im Unterricht Deutsch als Fremdsprache ermöglicht auch interkulturelle Reflexion [1, S. 117]. Das Ziel einer Poetry-Slam-Unterrichtseinheit sollte – entsprechend dem Kernpunkt aller Slams – das Verfassen und Vortragen eigener Texte sein. Wortspiele unterstützen das Einfühlen in Worte und Texte in der produktiven Phase und helfen, die eigene Kreativität zu entdecken. Zusammenfassend kann man sagen, dass ein Poetry Slam viel Potenzial birgt, Sprachlernern die deutsche Sprache auf abwechslungsreiche und kreative Weise näherzubringen und zu vertiefen.

Literatur:

1. Жовнич О., Ігнатова О. Використання практико-дослідницького проєкту у професійній підготовці майбутніх вчителів німецької мови засобом саморефлексії. Молодь і ринок. 2021. №5-6 (191-192). С. 114-119.
2. Guse J. Poetry Slam und Slam Poetry – sinnvoll im Unterricht Deutsch als Fremdsprache? Universität Island, 2012. S. 119-150.
3. Lehrner-te Lindert E. Unterrichtsmaterial Slam mit! Projekt für Schüler der Oberstufe im Fach Deutsch. Amsterdam: DIA, 2014. 15 S.
4. Was ist Poetry Slam? – Definition, Regeln, Geschichte & mehr. Ergriffen aus: <https://poetry-slam-essen.de/was-ist-poetry-slam/> (Zugangsdatum: 15.05.2024).

ДО ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДНИЦЬКОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Дослідницька робота студентів є однією із складових академічної освіти, але переважно вона відбувається у позанавчальний час, і є відокремленою від самого процесу навчання. Останні роки свідчать про зростаючий інтерес до навчання, що орієнтується на дослідження (Forschendes Lernen).

Однією з таких форм є зокрема реалізація дослідницького навчання у міжнародній навчальній програмі «DLL - Вчимося навчати німецької» для підготовки майбутніх вчителів німецької мови, що імплементується за підтримки Goethe-Institut у ВДПУ імені Михайла Коцюбинського [1, с. 153-164].

Дослідницьке та рефлексивне навчання у контексті програми DLL здійснюється через виконання практично-дослідницького проекту (ПДП) по закінченню курсу. Це власне експериментальне дослідження з метою апробації нових форм і методів роботи, вивчених під час занять та самостійного опрацювання матеріалу. Керуючись взаємодією спостереження і рефлексії над уроками інших вчителів і власним досвідом, визначаються можливі шляхи дій, які ведуть до конкретних питань. Відповіді на ці питання студенти знаходять під час такого міні-дослідницького проекту.

Однак для студентів через брак досвіду викладання та необізнаність із самостійним дослідженням, виконання ПДП становить певні виклики. Як свідчить аналіз індивідуальних документацій, що є свого роду письмовими звітами про проведене дослідження, студенти тяжіють до дещо однобокого представлення результатів аналізу. Переважно вони фокусуються на детальному описі проведеного дослідження та описі отриманих за допомогою опитування кількісних даних. Натомість такі важливі аспекти рефлексії, як спостереження та власна оцінка результатів висвітлені побіжно. Також у переважній кількості документацій відсутні критичні зауваження та пропозиції щодо вдосконалення.

Студенти не виявляють готовності глибоко рефлексувати над своєю роботою чи не вбачають необхідності в цьому. Ймовірно, ця особливість пов'язана із тенденцією студентів та молодих вчителів ідентифікувати

себе зі своїм дослідженням. Це може впливати на їхню здатність дещо дистанціюватися від нього і на готовність висловлювати критичні зауваження, особливо у документації, яка становить офіційний звіт про дослідження.

Отримані попередні дані спонукають до більш ґрунтовного аналізу розвитку рефлексивних навичок студентів на достатньому за обсягом матеріалі та визначенні заходів, спрямованих на їхній розвиток.

Література:

1. Vyshyvana N., Solska T., Poseletska K. DLL für die Ausbildung von DaF-Lehrenden: Welche Kompetenzen lassen sich entwickeln? KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache, 1: 2. 2023. S.153-164. <https://doi.org/10.24403/jp.1335309>

2. Ihnatova O., Zhovnych O. The Effectiveness of Blended Learning in English Teacher Training. Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes. Vol. 10, No 3, 2022, pp. 377-388.

3. Solska T., Poseletska K., Vyshyvana N. Planning of German Language class using the boomerang model. Association 1901 „SEPIKE”, Edition 26 - Frankfurt, Poitiers, Los Angeles, 2020. С.91-100

Ганчук Яна, Салій Роман

ПРОБЛЕМА ЛІДЕРСТВА В НІМЕЦЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ

У сучасних реаліях одним із ключових факторів, що визначають ефективність навчального процесу та розвиток освітньої системи в цілому, є лідерство в освіті. У контексті німецької педагогіки даний фактор набуває особливої актуальності, особливо враховуючи постійні зміни та виклики, що постають перед освітніми установами, саме тому основною метою освітнього лідерства є підвищення компетентності викладацького та адміністративного персоналу, забезпечення ефективної співпраці багатопрофесійних команд і впровадження інноваційних педагогічних методик.

Проблема лідерства в німецькій педагогіці охоплює кілька важливих аспектів, зокрема впровадження цифрових технологій, інтеграцію мігрантів та багатомовність, а також інклюзивну освіту.

Однією з основних проблем є підготовка викладачів до роботи в умовах цифровізації та зміни освітнього середовища. Іншою важливою темою є розробка ефективних підходів до лідерства, які допомагають учасникам освітнього процесу впроваджувати нові педагогічні методики [3].

Пандемія COVID-19 відзначилася різким прискоренням цифровізації освіти не тільки в Німеччині, а й в усьому світі, при цьому було виявлено низку проблем, пов'язаних із підготовкою викладацького складу до роботи в нових умовах. Багато педагогів виявилися не готовими до переходу на дистанційне навчання через відсутність необхідних навичок та досвіду використання цифрових технологій. Найважливішими аспектами цієї проблеми стали недостатня технічна підготовка, відсутність необхідної інфраструктури та доступу до технологій, психологічна готовність та підтримка, а також необхідність розвитку нових педагогічних підходів [1, с. 943].

Заходи для вирішення цих проблем включають організацію професійного навчання та тренінгів, покращення технічної інфраструктури, надання психологічної підтримки та розробку нових педагогічних стратегій. Важливою є комплексна підтримка на різних рівнях, а також активна співпраця між усіма учасниками навчального процесу [1, с. 944].

Загалом розвиток ефективних підходів до лідерства в освітній сфері в Німеччині є важливим завданням, яке включає ряд ключових аспектів, таких як: координація багато професійних команд, що передбачає взаємодію між фахівцями різних напрямків, забезпечує комплексний підхід до навчання та викладання через спільні зусилля експертів; підтримка педагогічних інновацій, що включає постійний професійний розвиток викладачів через навчальні курси та тренінги, спрямовані на впровадження нових методик навчання, які відповідають сучасним вимогам; розвиток лідерських навичок серед керівників закладів освіти, що включає спеціальні програми підготовки, де надається навчання управлінським, комунікативним, мотиваційним та стратегічним навичкам; забезпечення ефективної комунікації усіх учасників освітнього процесу, що передбачає прозорість у прийнятті рішень і відкриту комунікацію між усіма сторонами [2, с. 67].

Отже, проблема лідерства в німецькій педагогіці є ключовим фактором ефективності навчального процесу, який вимагає комплексного підходу та системних рішень. Ключові аспекти включають координацію

команд, підтримку інновацій, розвиток лідерських навичок та ефективну комунікацію.

Література:

1. Сапогов М., Гапчук Я., Салій Р. Розвиток лідерських якостей майбутніх педагогів в умовах цифровізації вищої освіти. *Вісник науки та освіти*. 2024. №3(21). С. 942-952. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-942-952](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-942-952).

2. Матіюк Д. В. Перспективні напрями екстраполяції в систему неформальної освіти України: досвід Німеччини. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. Северодонецьк, 2020. № 1 (94). С. 171 – 181.

3. Sapohov M., Hapchuk Y., Saliy R. Development of Leadership Qualities of Masters in Germany. *Педагогія*. 2023. 1(2), С. 65-73. DOI: [https://doi.org/10.31652/3041-1203-2023\(2\)-65-73](https://doi.org/10.31652/3041-1203-2023(2)-65-73).

4. Education Policy Outlook: Germany. OECD. 2020. URL: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Germany-2020.pdf#:~:text=URL%3A%20https%3A%2F%2Fwww.oecd.org%2Feducation%2Fpolicy>.

Гапчук Яна, Сапогов Микита

СУЧАСНІ ПЛАТФОРМИ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ Е-НАВЧАННЯ У ЗВО

Значення Е-навчання у вищій освіті зросло внаслідок постійних трансформацій у сучасному освітньому контексті. Швидкий прогрес інформаційних технологій та доступ до високошвидкісного інтернету активно використовуються ЗВО та іншими освітніми установами для створення та наповнення електронних навчальних платформ з метою удосконалення навчального процесу [2, с. 472].

Сучасні платформи для Е-навчання в ЗВО надають студентам та викладачам широкий спектр інструментів, сприяючи зручній та ефективній взаємодії, здійсненню онлайн-курсів, виконанню завдань та оцінюванню результатів. У цьому контексті, важливо коротко охарактеризувати сучасні платформи для організації Е-навчання у ЗВО з метою з'ясування їхніх можливостей.

Як уже зазначалось, у сучасному освітньому просторі використання електронних платформ для організації Е-навчання у ЗВО стає поширеним явищем, а різноманітність платформ дозволяє вибирати ту, яка найбільше відповідає потребам конкретного закладу та викладачів.

Найбільш відомою серед платформ є Moodle, що являє собою відкрите програмне забезпечення, яке надає широкі можливості для створення та керування онлайн-курсами. Moodle забезпечує розширену функціональність, включаючи можливості відеоконференцій, тестування, форуми для обговорень, інтерактивні завдання з плагіном H5P та інші інструменти, які допомагають у взаємодії між учасниками навчального процесу [1, с. 168].

Не менш популярною платформою з інтуїтивним інтерфейсом, яка активно використовується в різноманітних закладах освіти є Canvas, яка надає широкий набір інструментів для співпраці та створення курсів, що полегшує організацію навчального процесу [1, с. 169].

У порівнянні з попередніми, Google Classroom відрізняється простотою використання та інтеграцією з іншими сервісами Google, такими як Google Drive, Google Docs та безліч інших, що дозволяє викладачам створювати курси, додавати завдання та взаємодіяти зі студентами без зайвих труднощів [3, с. 170].

Серед менш популярних платформ можна виділити: Blackboard Learn, платформа яка дозволяє створювати, керувати та оцінювати курси, а також забезпечує можливості для відеоконференцій, онлайн-тестування та мережевої співпраці між учасниками курсу; edX – найвідоміша онлайн-платформа, що спеціалізована на вищій освіті, яка надає доступ до курсів від університетів та організацій по всьому світу; Schoology та D2L Brightspace також демонструють значну популярність серед ЗВО. Обидві платформи надають інструменти для створення курсів, співпраці між учасниками навчального процесу та оцінювання успішності студентів [3, с. 170].

Загалом, за допомогою цих та багатой інших сучасних платформ викладачі можуть створювати динамічні та інтерактивні курси, пропонувати різноманітні завдання та тести, сприяючи активній участі студентів у навчальному процесі. Студенти, у свою чергу, отримують можливість доступу до навчального матеріалу у зручний для них час, можливість взаємодіяти з викладачами та іншими студентами, отримувати зворотній зв'язок та вдосконалювати свої навички [2, с. 480].

Таким чином, сучасні платформи для реалізації Е-навчання в ЗВО є необхідним інструментом для досягнення високих стандартів освіти, сприяючи розвитку інноваційного та ефективного навчального середовища. Використання таких платформ сприяє збільшенню доступності освіти, підвищенню її якості та стимулює активну участь студентів у навчальному процесі.

Література:

1. Акімова О. В., Сапогов М. В., Гапчук Я. А. Цифрова трансформація освітнього середовища закладів вищої освіти у німецькомовних країнах. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 50. Том 2. 2022. С. 166-172. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.2.33>.

2. Акімова О. В., Сапогов М. В., Гапчук Я. А., Задворняк Л. С. Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти : історико-порівняльний аспект. «Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)»: журнал. № 3(21), 2024. С. 471-483. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-471-483](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-471-483).

3. Гапчук, Я. А., Сапогов, М. В. Педагогічний потенціал інформатизації освітнього процесу у вищій школі. *Інноваційна педагогіка*, 12(1). 2019. 169–172. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-1.37>.

4. Ігнатова О.М. Специфіка створення тестових завдань і впровадження тестування як основного засобу педагогічного вимірювання. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Київ-Вінниця: «Планер», 2016. С. 284-287.

5. Ihnatova O., Zhovnych O. The Effectiveness of Blended Learning in English Teacher Training. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. Vol. 10, No 3, 2022, pp. 377-388.

Грачова Ірина

LINGUISTIC FEATURES OF THE CONCEPT ANXIETY

The semantic features of the concept ANXIETY in English include the emotional state of a person caused by a real event or an imaginary threat. Moreover, the dictionary definitions contain such cognitive features as the

cause of concomitant diseases, transience or duration of the emotional state, its causes and consequences, as well as an indication of age.

Among the signs to indicate anxiety, we highlight a certain category of people with such symptoms as heart palpitations, sweating, and stress.

As a result of the analysis of dictionary definitions from lexicographic sources, we have identified the meaning of the word **anxiety** in English. The conceptual side of the concept ANXIETY includes the following main components:

- *Anxiety* – це тривога; неспокій.
- *Anxiety* – це нервозність; стрес; паніка.
- *Anxiety* – це страх.
- *Anxiety* – це турбота; піклування.
- *Anxiety* – це хвороба (нервовий розлад).

When looking at dictionary definitions, it should be noted that some dictionary articles also provide a list of individual conditions caused by anxiety (neurotic diseases): *panic, social anxiety, separation anxiety, obsessive compulsive disorder, posttraumatic stress disorder, generalized anxiety, specific phobia*.

In general, anxious states are numerous and can be manifested in different ways. Some of them, such as separation anxiety or obsessive-compulsive disorder, are mostly long-term and chronic conditions. Other emotions, such as panic, are characterized by transience.

The analysis of synonyms is important not only in defining the conceptual features of the studied concept, but also in creating its structure. Therefore, let us consider them in more details, which will help us further define the core, the near-core zone and the periphery of the concept ANXIETY.

- *agitation* from *agitated* (very anxious or upset) – хвилювання;
- *anxiousness* from *anxious* (worried and nervous) – занепокоєння;
- *apprehension, apprehensiveness* (an anxious feeling about something that you are going to do) – хвилювання;
- *care* (a feeling of worry) – піклування, тривога;
- *concern, concernment* (a feeling of worry about something, or the thing that is worrying you) – хвилювання, піклування;
- *disquiet, disquietude* (a situation in which people are anxious or worried about something) – тривога, хвилювання;

- *fear* (a strong, unpleasant feeling that you get when you think that something bad, dangerous, or frightening might happen) – страх;
- *nervousness* from *nervously* (in a worried and anxious way) – нервозність;
- *solicitude* from *solicitous* (showing care and helpful attention to someone) – занепокоєння, турботливість;
- *sweat* (to produce liquid through your skin because you are hot or nervous) – пітніти, піт;
- *unease, uneasiness* (a feeling of worry because you think something bad might happen) – схвильованість;
- *worry* (a problem that makes you feel anxious; the feeling of being anxious about something) – турбота, хвилювання, тривога [2].

Thus, the definitional analysis of the key lexeme **anxiety** proves that this lexical unit in dictionaries is mainly defined by the following lexemes: *nervousness, worry, solicitude, apprehension, concern, uneasiness, fear, care, uncertainty*, the most commonly used of which are included in the near-core zone of the studied concept.

The review of lexicographical sources allows us to say that the features of the concept of **anxiety** are provided quite fully due to additional specification and systematization of scientific knowledge. **Anxiety** is one of the main emotional states of a person and is studied both by medicine in general and psychiatry in particular, and therefore belongs to the main images that function both in the national linguistic picture of the world and in the professional sphere of physicians (psychologists and psychotherapists).

Literature:

1. Грачова І.С., Ішук Н.Ю. Етимологічні та лінгвістичні особливості концепту SUCCESS в англomовному економічному дискурсі. Наукові записки ВДПУ імені М.Коцюбинського. Серія: Філологія (мовознавство): збірник наукових праць. Вінниця: ТОВ «фірма Планер». № 31.2020.С.161-169.
2. Дробаха Л.В. Відображення національного менталітету в царині полісемії (зіставний аспект). Вісник Маріупольського державного університету. Серія : Філологія. 2018. Вип. 19. С. 225–230.
3. Merriam Webster's Dictionary of American English [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.merriam-webster.com/dictionary>

МЕТАФОРА В ХУДОЖНЬОМУ ТВОРІ ТА СПОСОБИ ЇЇ ПЕРЕКЛАДУ

Коли ми говоримо про будь-які стилістичні прийоми, ми маємо справу з конотацією. Конотацію часто визначають як додаткове значення слова. Вона співіснує з прямим значенням слова, створюючи у свідомості читача нові асоціації та образи. Конотації зазвичай включають емоційний, експресивний та оціночний компоненти.

Одним із стилістичних прийомів, який тісно пов'язаний з конотаціями, є метафора. Поняття метафори викликало безліч суперечок протягом всієї історії лінгвістики. Метафори викликають великий інтерес у науковців з різних галузей. Можна стверджувати, що саме метафоричне мислення призвело до розвитку як мови, так і культури в цілому. Тому поняття метафори присутнє не лише в лінгвістиці, а й у філософії, психології та літературознавстві. Найвидатніші вчені, такі як Аристотель, Руссо, Гегель, Е. Кассіер, Х. Ортега-і-Гассет, Джордж Лакофф та багато інших, досліджували метафору у своїх працях. Метафора досі привертає увагу вчених з різних наук, які по-різному визначають її сутність.

Мовознавці розглядають метафору в різних літературних жанрах. Найбільш вивченою метафора є саме в художній літературі. Багатогранність метафори та її активне використання як в усному, так і в писемному мовленні зумовлюють інтерес науковців до вивчення цього тропу, а отже, і актуальність досліджень, пов'язаних з цією проблематикою.

Лінгвісти дають схожі визначення терміну «метафора». Наприклад, В. Кухаренко визначає метафору як перенесення назв на основі асоціативної подібності між двома об'єктами. При цьому йдеться про схожість однієї ознаки, спільної для двох різних об'єктів, і чим більший розрив між асоційованими об'єктами, тим виразнішою і більш несподіваною є метафора в мовленні [2].

Метафору зазвичай розглядають як властиву лише мові, як суто словесну, а не мисленеву чи діяльнісну характеристику. З цієї причини більшість людей вважають, що вони можуть цілком обійтися без використання метафор. На думку Дж. Лакоффа, метафора пронизує повсякденне життя, причому не лише мову, а й мислення та дії [3; с. 7]. Метафора відіграє важливу роль у формуванні світогляду людини. Щодо

метафор у художній літературі, то багато дослідників вважають, що вони є унікальними і не можуть зустрічатися в кількох творах. Вони відкривають читачеві нові образи, створюють зв'язок з конкретними емоціями та ситуаціями.

Метафора не лише зображує відповідну ситуацію в художньому тексті, а й сприяє вираженню позитивної чи негативної оцінки, експресивно доповнює представлені в тексті репрезентації емоцій і почуттів мовців, виконуючи описову та оціночну функції.

Метафори виникають при використанні «вторинного» значення слів, яке може встановлювати нові зв'язки між словами. Залучаючи образи, вони створюють уявлення про явища, що характеризують конкретний об'єкт, розширюють знання про його властивості, поглиблюють розуміння твору. Переклад метафор – складне завдання, і перекладачі повинні дуже добре розуміти твір та психологію персонажів.

Британська науковиця, професор перекладознавства Мона Бейкер поділяє стратегії на глобальні і локальні. Локальні стратегії, на її думку, стосуються окремих текстових сегментів, а глобальні, застосовуються до тексту в цілому. До локальних стратегій вона відносить переклад більш загальним словом, переклад гіпонімом (словом із вузьким значенням), переклад більш нейтральним/менш виразним словом, переклад шляхом культурної заміни, переклад із використанням запозиченого слова або запозиченого слова плюс пояснення, переклад шляхом перефразування з використанням спорідненого слова, переклад шляхом перефразування за допомогою недотичного слова, переклад з опущенням та переклад за допомогою ілюстрацій [1; с. 26–42].

Питання перекладу метафор детально розробляла американська лінгвістка М. Ларсон, яка визначила п'ять способів перекладу метафори:

1. Збереження метафори, коли метафора здається зрозумілою для читача цільової мови.
2. Переклад метафори через порівняння.
3. Заміна метафори мови оригіналу метафорою цільової мови, яка передає те саме значення.
4. Збереження метафори із поясненням значення метафори, яке в неї закладено.
5. Пояснення значення метафори, без збереження метафоричного образу [4; с. 276].

Дослідження, проведені в останні десятиліття, свідчать про те, що метафори відіграють важливу роль у формуванні особистісних

моделей світу, тому успішна передача імпліцитного значення метафор є необхідною умовою для відтворення авторської картини світу при перекладі.

Література:

1. Дробаха Л. В. Зіставний аналіз метафоричних вживань антропонімів в індоєвропейських мовах. Aktualne problemy w współczesnej nauki. Часть 5. Варшава, 2013. С. 37–43.
2. Baker M. In Other Words: A Coursebook on Translation. London and New York : Routledge, 1992.
3. Kukhareno V. A. A Book of Practice in Stylistics. Vinnytsia : Nova Knyha, 2000. 160 p.
4. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. University of Chicago Press, 2008. 191p.
5. Larson M. L. Meaning-based translation: A guide to cross-language equivalence. Lanham, MD : University Press of America, 1984. 537 p.

Ігнатова Олена, Берчак Андрій

ЕФЕКТИВНЕ ЛІДЕРСТВО: ОСНОВНІ НАВИЧКИ В СУЧАСНОМУ ПРОСТОРИ

У сучасному динамічному та стрімкому світі ефективне лідерство має вирішальне значення для успіху будь-якої організації чи установи. Хоча стилі лідерства можуть відрізнятися, існують певні навички, які цінуються повсюдно і мають значний вплив на здатність людини вести за собою і надихати інших. У цій статті ми розглянемо деякі з основних лідерських навичок, які мають найбільше значення в сучасному мінливому ландшафті [1; 2].

Комунікація: Ефективна комунікація лежить в основі сильного лідерства. Лідери, які можуть чітко і ясно сформулювати своє бачення, цілі та очікування, сприяють створенню атмосфери довіри та прозорості. Вони активно слухають членів своєї команди, надають конструктивний зворотний зв'язок і заохочують відкритий діалог. Будучи доступними та зрозумілими, лідери можуть гарантувати, що всі розуміють свої ролі та обов'язки, що призводить до покращення співпраці та продуктивності.

Емоційний інтелект: Емоційний інтелект - це здатність розпізнавати, розуміти та керувати емоціями у себе та інших. Лідери з високим емоційним інтелектом є емпатичними, адаптивними та вправними у побудові відносин. Вони усвідомлюють власні емоції і можуть регулювати їх належним чином, водночас будучи чутливими до потреб і почуттів членів своєї команди. Ця навичка дозволяє лідерам створювати позитивну робочу культуру, вирішувати конфлікти та ефективно мотивувати свою команду.

Прийняття рішень: Лідери щодня стикаються з численними рішеннями, і їхня здатність приймати обгрунтовані судження має вирішальне значення. Навички прийняття рішень передбачають збір відповідної інформації, аналіз варіантів і розгляд потенційних результатів. Ефективні лідери рішучі, але водночас відкриті до думки інших. Вони балансують між раціональністю та інтуїцією, беручи на себе прораховані ризики, коли це необхідно. Приймаючи добре обгрунтовані рішення, лідери викликають довіру і ведуть свої команди до успіху.

Адаптивність: У сучасному світі, що швидко розвивається, адаптивність є ключовим фактором для лідерів, щоб орієнтуватися в умовах невизначеності та змін. Лідери, які є гнучкими та відкритими до нових ідей, можуть вести свої команди через складні ситуації та використовувати можливості. Вони приймають інновації, заохочують мислення, спрямоване на розвиток, і демонструють стійкість перед обличчям невдач. Здатні до адаптації, лідери надихають свої команди приймати зміни, розвивати креативність і залишатися попереду в конкурентному середовищі.

Коучинг та наставництво: Лідерство - це не лише досягнення індивідуальних цілей, але й розвиток та розширення можливостей інших. Ефективні лідери виступають у ролі коучів та наставників, надаючи рекомендації, підтримку та заохочення, щоб допомогти членам своєї команди зростати як в особистому, так і в професійному плані. Вони визначають сильні та слабкі сторони, надають конструктивний зворотній зв'язок і пропонують можливості для вдосконалення навичок. Інвестуючи в розвиток своєї команди, лідери формують високопродуктивну та залучену робочу силу [3].

Отже, лідерські навички відіграють вирішальну роль у сучасному світі, де адаптивність, ефективна комунікація, емоційний інтелект, прийняття рішень, а також коучинг і наставництво мають першочергове значення. Удосконалюючи ці навички, лідери-початківці можуть

створювати позитивний вплив, сприяти організаційному успіху та надихати свої команди на досягнення нових висот. Чи то на робочому місці, чи в громаді, чи в будь-якій іншій сфері, ці основні навички є фундаментальними елементами лідерства.

Література:

1. Ігнатова О. Європейський досвід міжкультурної комунікації в освіті і культурі. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2023. № 68. С. 60–67. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-68-60-67>
2. Ігнатова О.. Педагогічна ідентичність: мотивація вибору вчителя. *Наукові інновації та передові технології*. 2024. №3 (31). С. 1006-1016. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-3\(31\)-1006-1016](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-3(31)-1006-1016)
3. Biggs A., Johnston S., Russell D. Leadership and communication: how to assess executive skills. *Journal of Business Strategy*. 2024. Vol. 45, No. 3. P. 199-205. <https://doi.org/10.1108/JBS-05-2023-0085>

Карпуша Іванна

ТРУДНОЩІ ПЕРЕКЛАДУ НАУКОВО-ТЕХНІЧНИХ ТЕРМІНІВ

В останні роки у зв'язку з розширенням політичних, економічних та наукових зв'язків України з іншими країнами стрімко зростає потік нової англійської інформації з найрізноманітніших галузей знань. Тому не дивно, що інтерес лінгвістів, а також фахівців різних галузей науки і техніки до проблем перекладу термінології зростає. Таким чином, проблема перекладу науково-технічних термінів українською мовою є дуже актуальною.

Переклад термінів налічує низку проблем. При перекладі термінів перекладач повинен враховувати особливості сфери, терміни якої перекладаються. Також, однією з особливостей перекладу науково-технічних термінів є наявність великої кількості так званих термінів «хибних друзів», тобто слів які можуть бути схожими на слова у мові перекладу, але мати зовсім інше значення, а також термінів-синонімів, полісемантичних термінів та термінів-неологізмів, що

не мають перекладацьких відповідників [2, с. 315]. Все це вимагає від перекладача не тільки досконалого володіння мовами оригіналу та перекладу, а ще й обізнаності в темі матеріалу, і навіть технічних знань.

Головне завдання перекладача полягає у вірному виборі того чи іншого прийому в ході процесу перекладу, щоб як найточніше передати значення будь-якого терміна. При цьому повний переклад у цілому повинен відповідати текстові оригіналу, точно передавати зміст, мати загальноприйняту в мові перекладу термінологію та відповідати нормам науково-технічної літератури, з якої здійснюється переклад. Наведемо кілька традиційних рекомендацій щодо перекладу термінів [3, с. 106]:

1. У перекладі слід використовувати терміни, затверджені відповідними державними стандартами.

2. Перекладач повинен враховувати галузь науки, до якої належить перекладений термін, особливо якщо це іноземний термін.

3. Якщо в оригінальному тексті зустрічається термін, який відсутній у науково-технічних словниках, перекладач повинен знайти відповідний еквівалент за допомогою довідкової літератури або проконсультуватися з фахівцем; у крайньому випадку можна застосувати описовий переклад.

4. У перекладеному тексті слід уникати синонімічного використання термінів; усі терміни, символи та скорочення повинні бути уніфіковані.

5. Якщо в оригінальному тексті є смислова помилка у написанні терміна, перекладач повинен точно передати зміст оригіналу, а в зносі вказати на помилку і надати правильний варіант.

6. Чужі для мови перекладу терміни повинні залишатися в перекладі і записуватися в дужках.

7. Назви, записані латиною, не перекладаються і залишаються у первісному вигляді.

8. Не допускається довільне скорочення термінів.

9. Номенклатури залишаються в оригіналі.

10. Одиниці фізичних величин і спеціальні знаки повинні відповідати технічним стандартам.

Переклад термінів становить ядро науково-технічного перекладу, тому важливо знати особливості перекладу цього пласта лексики для досягнення максимальної еквівалентності.

Література:

1. Акоп'янц Н. М. Лексико-граматичні особливості перекладу термінів у англомовних текстах поліграфічно-видавничої спрямованості англійською мовою. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія*. 2017. Вип. 31(3). С. 94–96.

2. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. Вінниця : Нова книга, 2004. 576 с.

3. Кияк Т.Р. Функції та переклад термінів у фахових текстах. *Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка*. Житомир, 2007. № 32. С. 104–108.

4. Фурт Д. В. Способи перекладу термінів українською мовою з англійської. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2018. Вип. 17. С. 272-281

Козачишина Оксана

ARTISTIC IMAGERY AND THE CONCEPTUAL SYSTEM OF THE LANGUAGE PERSONALITY

In the process of cognition and categorization of the world every language personality forms a picture of the world which is a global image of the surrounding reality [3, p. 259-260]. It is based on the individual life experience of the personality as well as on the interiorized collective experience. This picture of the world comprises not only the reflected objects but also the position of the subject of reflection, his / her attitude to these objects.

Language serves as a means of expressing knowledge about the reality as well as of its evaluation. While interpreting their surrounding language users are always active both as members of society and as individuals. They primarily categorize the situations and contacts that are important for them, which they observe or participate in. The importance of the imagery (metaphors and similes) for the analysis of the specific conceptual system lies in the possibility to discover some regularities in the choice of concepts as the constituents in the structure of the image.

The target domain concepts of metaphors and similes may be regarded as an imprint of the conceptual picture of the world, comprising those fragments of reality, which become the focus of attention for the language personality triggering a specific figurative reflection.

The source domain concepts as the verbalized notions of language lexicon serve to interpret one essence through the prism of another [3, p. 329]. They reflect the language picture of the world of the speaker who uses definite linguistic units for the comprehension and description of the reality fragments.

Though a set of concepts that may be actualized by the speaker is common to the linguistic community at large, the choice of the source and target domains notions is not arbitrary and is influenced by many factors: nationality, age, gender, religion, education etc. The study of the artistic imagery from this vantage point may serve the basis for reconstructing the peculiar vision of the world by a particular language user as an individual or as a representative of a specific group [See 1; 2].

Literature:

1. Козачишина О. Авторська образність як відображення особливостей концептуальної картини світу жінки-письменниці. *Наукові записки [Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського]. Серія: Філологія (мовознавство)*. №17. 2013. С. 147-151.

2. Козачишина О. Відображення особливостей мовної картини світу жінки-письменниці в авторській образності (на матеріалі сучасних американських коротких оповідань). *Наукові записки Вінницького держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Серія Філологія*. Вип. 3. 2001. С. 233-237

3. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля-К, 2006. 718 с.

Кириленко Валерій, Кириленко Неля

STEM-ОСВІТА В ПАРАДИГМІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) освіта стає необхідною в сучасному світі, де наукові та технічні досягнення швидко змінюють наш спосіб життя. В парадигмі вищої освіти інтеграція STEM-методик з викладанням іноземних мов відкриває нові можливості для студентів. Зазначений підхід не лише розвиває їхні лінгвістичні

навички, а й сприяє формуванню комунікативних навичок та міждисциплінарного підходу до навчання.

Проблема полягає в тому, що «...традиційні методи навчання, які використовуються в процесі підготовки майбутніх учителів, не завжди відповідають вимогам сучасності. Цифровий світ характеризується динамічним розвитком комп'ютерних технологій у всіх сферах життя. У зв'язку з цим, з метою успішної підготовки студентів педагогічного напрямку до майбутньої професійної діяльності, необхідно підготувати їх до використання інноваційних підходів викладання» [1].

Викладання іноземної мови традиційно зосереджувалося на граматиці, лексиці та культурних аспектах. Проте, сучасний підхід передбачає ширшу інтеграцію предметів для забезпечення комплексного розвитку студентів. STEM-освіта, з її акцентом на практичні навички, експериментування та міждисциплінарний підхід, може суттєво збагатити викладання іноземних мов.

Вивчення мови в контексті STEM-технологій дозволяє студентам застосовувати лінгвістичні знання у реальних ситуаціях. Наприклад, викладання англійської мови через призму біології чи хімії може включати читання наукових статей, підготовку презентацій та написання наукових звітів англійською мовою. Це сприяє не лише покращенню мовної компетентності, але й розвитку лінгвістичного мислення та розуміння спеціалізованої термінології.

Інтеграція технологій у мовне навчання може включати використання програмного забезпечення для вивчення мов, онлайн-платформ для комунікації з носіями мови та участь у міжнародних проєктах. Використання таких інструментів, як мовні лабораторії, симуляції та інтерактивні платформи, робить навчання більш динамічним та ефективним [2].

Однією з ключових переваг інтеграції STEM в мовне навчання є розвиток міждисциплінарного підходу. Студенти отримують можливість бачити зв'язок між різними галузями знань, що стимулює їхню цікавість і мотивацію до навчання. Наприклад, вивчення технічних текстів англійською мовою може бути пов'язане з практичними заняттями в лабораторії, що сприяє глибшому розумінню матеріалу.

Крім того, інтеграція STEM-освіти в мовне навчання вимагає значних змін у підходах до викладання. Викладачам необхідно володіти технічними знаннями. Крім того, потрібні відповідні ресурси та матеріали, які забезпечать ефективне навчання.

Незважаючи на виклики, перспективи інтеграції STEM і мовного навчання дуже обнадійливі. Зростає кількість програм та курсів, які поєднують ці підходи, що свідчить про їхню ефективність і популярність. Наприклад, створення міждисциплінарних навчальних програм та спільних проєктів між різними факультетами може стати запорукою успіху.

Інтеграція STEM-освіти в парадигму викладання іноземної мови у закладах вищої освіти відкриває нові можливості для студентів. Такий підхід сприяє розвитку міждисциплінарного мислення, критичних навичок та практичних компетенцій, що робить навчання більш ефективним і відповідним вимогам сучасного світу.

Література

1. Кириленко В.В., Кириленко Н.М., Крижановський А.І. Імплементация Stem-освіти у процес фахової підготовки майбутніх учителів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць*. Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2024. Вип. 71. 245с. С. 30-40. <https://vspu.net/sit/index.php/sit/issue/view/197/197>.

2. Smith, M. K. (2016). *Integrating Technology in Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Лебедєва Наталія

LANGUAGE AS THE BASIS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Language is always in the center of intercultural communication attention, and it reflects the key features of the human personality and the entire national and cultural community.

Knowledge of another nation's language is an essential component of intercultural communication and the very first step to establishing successful communication between representatives of different nations and cultures [2].

Knowing a language and mastering it are not the same thing. Proficiency in language, that is, the ability to speak and understand freely, to think with the help of language, is a natural phenomenon, a universal property to which a person gets used to from an early age and to a greater extent does it

automatically, on the border of the conscious and subconscious. Knowledge of a language is already a fully aware perception of a language as a treasury of certain knowledge about a person and the world, which is imprinted in vocabulary, phraseology, grammar, and other ways of linguistic expression. Conscious and deep knowledge of the language or languages appears most often in the process of comparison [3].

Knowledge of languages in this sense serves as the primary source of knowledge about the national-cultural characteristics of different peoples, forms intercultural competence, without which mutual respect and understanding cannot be achieved.

UNESCO (2015) in the Declaration on Cultural Policy highlights the importance of culture in relation to learning, stating that "...culture gives man the ability to reflect on himself or herself. Through it, he or she expresses himself/ herself, realizes himself/ herself, recognizes himself/ herself as an unfinished project, questions his or her own achievements, tirelessly searches for new meanings and creates works that surpass them".

Therefore, learning culture, as an integral element of a foreign language, helps an individual to enter a new world in which he receives new experience at the social level, which prompts him to change his concept and his point of view. This is because culture is a field of conflicts, collisions and crises that requires revitalization, through innovative pedagogical proposals, in the framework of which it promotes their inclusion. Indeed, culture is not something simple to define, however, it should be taken into account that this term is contextualized in society, which establishes different relationships and interactions. For this reason, it requires constant consideration of the subject in order to establish agreements that allow it to be defined and included in the field of foreign language teaching, as it gives specific meanings based on cultural traditions [1].

From this point of view, the approaches of the World Conference on Cultural Policy, according to which culture can currently be considered as: "...a set of distinctive, spiritual, material, intellectual and emotional features that characterize a society or social group. In addition to art and literature, it encompasses a way of life, human rights, fundamental to human beings, value systems, traditions and beliefs...".

The task of intercultural communication is the formation of intercultural competence, the necessary knowledge about different peoples and cultures in order to avoid interethnic and intercultural conflicts and establish

comfortable conditions for communication in various spheres and life situations.

Literature:

1. Лебедева Н.А., Бевзо Г.А., Малінська Г.Д. Порівняльна лексикологія української та англійської мов. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*, 2022. Том 33. №2 2022. Ч.2. С. 45-53.

2. Тимкова В.А., Лебедева Н.А. Іншомовна компетентність як складова професійної комунікації у підготовці фахівців технічних спеціальностей. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*, 2018. №56. С. 148-153.

3. Humeniuk I., Kuntso O., Lebedieva N., Osaulchuk O., Dakaliuk O. Moodle as e-learning system for esp class *Independent Journal of Management & Production*. 2021, N. 12(6). – P. 646-659.

Лісниченко Алла

PROVIDING «VISIBLE LEARNING» IN AN ENGLISH CLASSROOM

It has always been discussed by researchers what learning conditions can provide students with high achievements. In this paper we will analyze J. Hattie's «visible learning» concept which pursues this aim.

The core idea of «visible learning» is that students should be able to see how their efforts contribute to their learning achievements and teachers should see how their practice impacts students' outcomes [1].

According to the researcher, the best learning effects occur when students become responsible learners and reflect on their learning through self-monitoring and self-evaluation; and when the teacher learns from his teaching.

J. Hattie argues that students can demonstrate progress when such learning conditions are provided:

- setting clear learning objectives;
- formulating success criteria;
- providing constructive feedback;

- organizing the teacher and students' reflections [2].

Learning objectives should be SMART (specific, measurable, achievable, realistic, time-bound). Teachers should communicate them to students. When students understand the objectives, they more willingly engage in learning.

When learning objectives are understood, it is important to list success criteria for students. The success criteria cannot be too easy or too challenging, as students may lose interest in the task.

Implementing constructive feedback is a crucial aspect of the «visible learning» concept. Effective feedback informs students about their progress, areas for improvement, and strategies for growth, leading to motivation and achievement.

Reflection is a significant component of «visible learning». It helps students analyze their strong and weak points, and seek ways of improvement. Reflection strategies can include keeping reflective journals, group or self-reflection talks in lessons, etc [2].

A visible teacher should continually evaluate students' performance, reflect upon how his actions may affect learners' outcomes, use students' assessments as a tool for learning about his own teaching, and build trust and rapport with students [1].

All aforementioned learning factors can lead to students' enhanced academic performance.

Literature:

1. Visible learning in the classroom. URL: <http://www.teachstarter.com.au/blog/visible-learning-in-the-classroom>

2. Wipapan Phinla, Natcha Mahapoonyanont, Wipada Phinla, Magnus S. Gudmundsson. Visible learning in the primary school: How does it work? 2023. URL : https://www.researchgate.net/publication/375698008_Visible_Learning_in_the_primary_school_How_does_it_work

Матіюк Дмитро

MODERN TENDENCIES OF CROSSCULTURAL COMMUNICATION DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF LIFELONG LEARNING

Crosscultural Communication is considered to be one of the most important components of education and culture in the twenty-first century. Our today's world is characterized as a single unified, interconnected and interdependent global system [1] and is often called VUCA-world.

A. Nigora defines cross-cultural communication as "a field of study that looks at how people from differing cultural backgrounds communicate, in similar and different ways among themselves, and how they endeavor to communicate across cultures" and identifies the following key barriers for cross-cultural communication: ethnocentrism, stereotyping, psychological barriers, language barriers, geographical distance and conflicting values [2, p. 89-90].

Mari D. González separates the concepts "cross-cultural" and "intercultural". According to the author "cross-cultural means a comparison and contrast between two cultural groups" while "intercultural is what happens when the two (or more) culturally-different groups come together, interact and communicate" [3].

The Chinese scientist Sha Zhu identifies three affective barriers in intercultural communication: ethnocentrism, stereotyping prejudice and racism. Besides, Sha Zhu suggests the following strategies to improve the intercultural communication ability: More Learning of Target Culture; Cultivation of Empathy; Development of Independent Thinking; More Practice of Interaction [4, p. 1653-1654].

In our rapidly changing world continuing professional development plays an extremely important role, especially in the context of internationalization of education and crosscultural communication. Therefore Ukrainian scientists also pay much attention to the research of crosscultural communication in the context of lifelong learning. D. Matiuk studies the peculiarities of lifelong learning development in German-speaking countries of the world, considers the tendencies of its development as a social and pedagogical problem, pays attention to the perspective directions that can be extrapolated in the Ukrainian education system [5, p. 30-31]. O. Ihnatova studies the European experience of intercultural communication in education and culture [6, p. 61-62], analyzes the role of blended learning in teacher training [7, p. 385-386].

So we can make a conclusion that crosscultural communication is becoming extremely important in the modern rapidly changing world and we

should develop their readiness for continuing professional development and lifelong learning.

Literature:

1. How would you describe the world today in one sentence? Why? URL: <https://laitman.com/2023/10/how-would-you-describe-the-world-today-in-one-sentence-why-quora/#gsc.tab=0> (date of application: 12.01.2024).
2. Nigora, A. (2023). KEY-INCREASE IN CROSS-CULTURAL COMMUNICATION. *Journal of new century innovations*, 30(1), 88-90.
3. CROSS-CULTURAL vs. INTERCULTURAL. URL: <https://ixmaticcommunications.com/2011/02/03/cross-cultural-vs-intercultural/#:~:text=Whereas%20intercultural%20communication%20involves%20interactions.to%20those%20from%20another%20culture.%E2%80%9D> (date of application: 17.01.2024).
4. Zhu, S. (2020). A study on affective barriers in intercultural communication and related strategies. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(12), 1651-1655.
5. Матіюк Д. В. Дослідження тенденцій розвитку неперервної освіти німецькомовних країн як соціально-педагогічна проблема. *Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2017. V (60), Issue: 135, pp. 30-33.
6. Ігнатова О. М. Європейський досвід міжкультурної комунікації в освіті і культурі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Випуск 68. Київ-Вінниця, 2023. С. 60-68.
7. Ihnatova O., Zhovnych O., Drobakha L. (2022). The effectiveness of blended learning in English teacher training. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. Vol. 10 №3, pp.377-388. <https://doi.org/10.22190/JTESAP22033771>

Мельник Тетяна

ПРОБЛЕМНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ РОМАНУ ДЖОНА БОЙНА «ХЛОПЧИК У СМУГАСТІЙ ПІЖАМІ» НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Ірландський письменник Джон Бойн написав роман «Хлопчик у смугастій піжамі» у 2006 році й одразу ж твір став популярним в усьому

світі. Його перекладено більше ніж 50 мовами. Роман вивчається на заняттях із зарубіжної літератури у закладах загальної середньої та вищої освіти.

Аналіз цього твору доречно розпочати з питання: «Які історичні події покладені в основу сюжету роману?» Розмова про роман неможлива без екскурсу в історичні події, відтворені у ньому. Тому необхідна хоч і невелика, але ґрунтовна бесіда щодо расового антисемітизму, який був вагомим частиною ідеології у Третньому Рейху, поняття Голокост та його наслідки.

У романі немає назви місця, куди приїздить родина після підвищення батька. Хлопчик вимовляє її як «Ажвись» (у деяких перекладах Геть-Звідси). Автор навмисно не дає справжньої назви – Аушвіц – табору смерті у Польщі, у місті Освенцім, де було знищено близько мільйона євреїв. Адже таборів смерті було багато: Треблінка, Бухенвальд, Дахау, Собібор тощо, тому для автора неважливо вказувати назву, тому що змальовується проблему, а не конкретне місце.

Далі доречним буде пообразний шлях аналізу твору. Починати слід з характеристики образу батька. Книга розпочинається з від'їзду родини, збору речей, тому що батько отримав підвищення по службі. Образ батька в творі показний однаково суворим як в родині, так і на службі. На суворості батька акцентується увага в творі від його початку до кінця.

Бруно не знає, ким працює батько, але розуміє, що він займає високу посаду, й це стає причиною їхнього переїзду на нове місце. У батька не складаються стосунки з його матір'ю, адже вона не схвалює рід діяльності сина й відверто йому про це говорить. Фанатичне виконання батьком обов'язків коменданта табору смерті стає причиною страшної трагедії, адже він настільки зайнятий, що не знає, як проводить свій вільний час його син.

У передостанньому розділі роману Бруно потрапляє за колючий дріт на територію табору, щоб допомогти своєму другові Шмуелю розшукати його зниклого батька. Так Бруно разом з іншими в'язнями концтабору гине в газовій камері. Батько Бруно мав би замислитися, чому сталася така страшна трагедія. Але у фіналі твору йдеться зовсім про інше: *«Через кілька місяців після цього до Геть-Звідси прийшли інші солдати, й батькові Бруно було наказано піти з ними, й він пішов, не нарікаючи й майже з радістю, бо йому тепер було байдужісінько, що з ним станеться далі. І це кінець розповіді про Бруно та про його родину»*

[1]. Батько продовжує сумлінно виконувати свою «брудну» роботу. І в цьому яскраво проглядається сильний вплив на людину ідеології Ш Рейху.

Образ матері Бруно не показаний у динаміці. Він статичний і однаковий протягом всього твору. Можемо припустити, що з самого початку твору мати все-таки знає, куди переводять служити її чоловіка, адже, Ельза дуже нервово реагує на появу єврея Павла, який приносить овочі на їхню кухню і звинувачує чоловіка: *«Ральфе, ти казав, що це буде далеко від дома. Один з них був на нашій кухні»* [1]. На зауваження Бруно про те, що йому шкода розлучатися з товаришами, мати говорить синові: *«Знайдеш собі інших друзів»* [1]. В творі мати не дуже непокоїться через зміни у характері старшої доньки, її почуття описані досить стримано: *«Там, де раніше були ляльки, тепер висіли мати Європи, подаровані їй батьком і уतिकані маленькими булавками. Щоденно Гретель пересувала булавки, попередньо впоравшись зі свіжою газетою. Бруно іноді здавалося, що вона сходить з розуму»* [1].

Ельза замість того, щоб піклуватися про дітей, гойдається на саморобній гойдалці, вживає пігулки та алкоголь та проявляє знаки уваги до Котлера, вона проводить з ним багато часу, сміється з його жартів. автор недвозначно натякає на занадто неформальні стосунки між матір'ю Бруно та молодим лейтенантом.

Одного разу Бруно підслуховує розмову між батьками:

– Це огидно, – сказала мама. – Просто огидно. В мене більше немає сил все це терпіти.

– У нас немає іншого виходу, – заперечив тато. – Перед нами поставлена задача...

– Ні, – перебила мама. – Задача поставлена перед тобою. Ми тут ні до чого. Залишайся, якщо хочеш.

– Але що подумують люди, якщо я дозволю тобі і дітям повернутися до Берліну без мене? Чи не поставлять вони під сумнів мою відданість справі?

– Справі? – скрикнула мама. – І це ти називаєш справою? [1]

Але разом з тим хлопчик спостерігає, що *«тато й мама останнім часом веселі й спокійні й мама вже не вкладається відпочити і не приймає з будь-якого приводу лікувальні лікери»* [1].

В черговій сварці з чоловіком Ельза звинувачує його: *«Навіть твоя мама не змогла тебе любити»* [1]. І Ральф приймає рішення відправити родину подалі від табору. Але таке рішення він прийняв занадто пізно.

Для розуміння проблематики твору потрібен аналіз образу лейтенанта Котлера. Бруно ненавидить цього юнака, бо він погано ставиться до самого хлопчика, вбиває собаку на очах у дитини знущається з Павла.

Котлеру в творі 19 років, він жертва ідеології III Рейху. Саме цим пояснюється його жорстокість і безкомпромісність. Він самостверджується за рахунок підпорядкування собі молодших та слабших та цинічного знуцання з них. За обідом в будинку Ральфа з'ясовується, що батько Котлера декілька років назад виїхав з країни, а його син не «здав» батька. Пізніше ми дізнаємося, що Котлера відправили на фронт і там він загинув. Отже, він – дитя системи і її жертва.

Центральним сюжетом в творі є дружба між Бруно та єврейським хлопчиком Шмуелем, в'язнем Аушвіца. У романі багато місця відведено змістовним бесідам хлопчиків. Шмуель – хлопчик з інтелігентної родини. Його мати вчителька. Він розмовляє декількома мовами.

В розмовах зі Шмуелем Бруно починає замислюватися над тим, що відбувається навколо, сумніватися в ідеальності свого батька, який допускає насильство. Навіть радиться з сестрою, яка стверджує, що євреї – зло.

Символічним є те, що Бруно і Шмуель народилися в один день. Хлопчикам по 9 років. Отже, вони однакові за віком, але різні за долями. Лише у фіналі їхні долі об'єднуються.

Таким чином, проблемний підхід до вивчення роману Джона «Бойна «Хлопчик у смугастій піжамі» із застосуванням пообразного шляху аналізу дає вичерпне уявлення про твір та не залишає байдужим учнів та студентів.

Література:

1. Бойн Дж. Хлопчик у смугастій піжамі. URL: https://readukrainianbooks.com/6855-hlopchik-u-smugastij-pizhami.html#part_1
2. Таратута С., Мельник Т. Проблема виховання в літературі 50–60-х років ХХ ст.: до питання вивчення зарубіжної літератури другої половини ХХ ст. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 26-27 листопада 2020 р.)*. С.182-187

ДО ПИТАННЯ СЛОВОТВІРНОГО МОДЕЛЮВАННЯ У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ: КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ

Словотвір як рівень мови, безпосередньо пов'язаний із її граматиною, із лексикологією, отримав свій особливий статус у вітчизняному мовознавстві з 50-х років минулого століття, коли науковці в цій галузі лінгвістичних досліджень помітили, що він, з одного боку, демонструє майже необмежену регулярність, яка наближається до граматичної, а з іншого – майже повний ідіосинкретизм, коли за моделлю утворюється лише невелика кількість слів, хоча продуктивність її зберігається [1].

В рамках структурного напрямку дослідження мовних явищ вчені уклали інвентар словотвірних моделей німецької мови у вигляді статичних ієрархічних структур, на базі їхньої формально-структурної спільності, однак, з ігноруванням функціонального і семантичного факторів.

Вітчизняна теорія словотвору кінця 70-х початку 80-х років, яка розвивалася в рамках ономасіологічного напрямку, все більше орієнтувалася на динамічні властивості словотвірного процесу, що в цілому відповідало переорієнтації світової лінгвістики у бік функціональної парадигми. Вихід за рамки аналізу пар слів, звернення до теорії мовленнєвої діяльності вплинули на створення у вітчизняному мовознавстві одночасно декількох моделей словотвірного процесу. Об'єднувало всі ці теорії положення про те, що динамічна модель словотвірного процесу повинна репрезентувати хід розумової діяльності людини по створенню похідного і у тому числі складного слова, який полягав у відображенні явищ об'єктивної дійсності, усвідомленні результатів цього відображення (концептуалізації), у виборі засобів мовної реалізації концептів.

Таким чином, словотвірна модель може розглядатися статично, і тоді список словотвірних моделей тієї чи іншої мови є набором структурних зразків, який демонструє комбінації різних частин мови між собою (у випадку із складним словом) або з афіксами (у випадку із похідними), які виражають узагальнене категоріальне (на рівні частин мови) і субкатегоріальне значення різного ступеня узагальненості.

Словотвірна модель може розглядатися і як алгоритм, за яким утворюється бажаний результат: похідне чи складне слово. Сюди можна віднести трансформаційні моделі, моделі універбації. Такі алгоритми можуть бути або дуже суворими, або, навпаки, такими, що мають мінімальну кількість обмежень, як у випадку згортання комунікативної номінації в універб.

Проблема словотвірного моделювання виходить на новий рівень аналізу у зв'язку із становленням когнітивної парадигми знання, в рамках якої, словотвірна модель є шаблоном, яку носій мови може використовувати для створення нових виразів або оцінки їх конвенціональності. В будь-якому випадку він служить для того, щоб категоризувати вираз, щоб вважати, в якій мірі він відповідає саме даному шаблону.

У світлі цих положень словотвірні моделі повинні отримати тлумачення як певні одиниці категоризації мовного досвіду людини, які представляють концептуальні структури різного ступеня узагальненості, деякі гешталти свідомості про те, як були утворені і як утворюються слова. Якщо спочатку лінгвісти, як було зазначено вище, уклали інвентар словотвірних моделей, а потім намагалися визначити суворо логічні правила утворення слів і пов'язати ці правила з розумовою діяльністю людини, з такими її характеристиками, як встановлення асоціативних зв'язків різного виду, то на даному етапі розвитку лінгвістичної думки теорія словотвірного моделювання, на нашу думку, повинна піти далі в цьому напрямку і дослідити:

- характер таких ментальних операцій, як порівняння, отождоження, формування концептів у зв'язку із структурою композитів;
- концепти, які можуть об'єктуватися у формі німецького складного слова;
- вплив концептів на семантику складних одиниць.

Таким чином, розглядаючи словотвірне моделювання у когнітивному аспекті, необхідно врахувати той факт, що словотвірні моделі мають аналоги в системі репрезентації знань. В концепціях різних вчених вони отримали різні назви, але їхня сутність полягає у тому, що вони є когнітивними репрезентаціями знань про мову.

Література:

1. Вишивана Н.В. Конотативний аспект лексичного значення слова. Науковий вісник Чернівецького університету. Германська філологія: Зб. наук. пр. Чернівці: ЧДУ, 1999. Вип. 60. С.85-91.
2. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. Полтава. 712 с.

Подзигун Олена

ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN UNIVERSITY CONTEXTS

Many higher education institutions have offered English for Specific Purposes (ESP) courses with a particular occupational focus to help students be successful in their academic disciplines and prepare them for work in their respective fields after graduation.

Based on the increasing awareness that traditional language education and general English courses do not meet the demands of language learners, ESP has emerged as one of the significant approaches in English language education. Moreover, due to an increasingly internationalized workforce and the enormous use of English in the workplace, ESP has become important in English teaching in institutions of higher education [5; 6].

English for Specific Purposes has broadly been divided into two major subfields, English for Academic Purposes (EAP) and English for Occupational Purposes (EOP), based on the contexts in which English education takes place and learners' English learning purposes. However, this distinction has been criticized because it fails to capture the fluid nature and the degree of overlaps between various subtypes of ESP [4]. In addition, there have been concerns regarding gaps between ESP learning in academic settings and its use in the workplaces as well as the relationship between ESP classroom discourses, professional discourses, and professional practices [3].

Based on the understanding of these issues, ESP-related researchers and educators have considered how English instruction in university contexts in which English as a foreign language can help students be more successful both in their specific disciplines and professional fields [2].

As one of the initiatives, higher education institutions embarked on offering EAP courses with a particular occupational focus. These courses are offered to university students in order to prepare them for work in their respective fields after graduation. By providing students with opportunities to

learn not only EAP in academic settings, but EOP for their future career as well, such courses connect students' language learning with their professional lives [1]. In this sense, these courses are classified, in this paper, as English for Academic and Occupational Purposes (EAOP) since they are the hybrid form of EAP and EOP, rather than being categorized into either EAP or EOP.

This synthesis identified gaps involved in the previous studies and examined how the studies dealt with the discrepancies. The first gap was different perceptions of English language needs among EAOP stakeholders. Ulucay and Demirel's study clearly showed that there are significant gaps in three different groups' perceptions of English needs, English instructors, professionals, and students, in the field of logistics. Regarding teaching techniques for EAOP instruction, for example, despite professionals and instructors' agreement on the effectiveness of the communicative teaching approach, students were not willing to participate in the activities. In addition, in terms of content of the tests, professionals claimed that spoken interaction should be evaluated whereas English instructors considered reading skills as more important than other skills [8].

The next gap was the differences between English language that students learned in EAOP classes and that used in the real workplace. Wang and Sun found that the hotel employees have a higher level of English proficiency than that of fourth-year students in hotel-related departments, and the employees were more confident in English skills compared to the students. The study also showed that the skills taught in EAOP courses and those required in the hospitality industry are different. Regarding the results, the researchers concluded that these gaps resulted from the lack of industry discourses taught in university courses [9]. Liton also identified that the existing EAOP course does not deal with situational lessons that are related to the students' future workplace and concluded that the courses should be redesigned to cope with learners' language use in the future workplace [7].

In addition to these findings, this research synthesis also found some weaknesses that should be considered more in terms of EAOP instruction and research. First, although the studies generally agreed that two areas of the English language and subject content should be integrated into EAOP courses, the studies raise a question of how and to what extent the two different disciplines should be integrated. The next issue is related to the consideration of learners' needs when designing and implementing EAOP courses. As revealed in some of the studies, current students tend not to recognize their English proficiency or language learning needs appropriately. This result also

provides a question of whether and how to include students' perceptions or needs in EAOP courses. Third, regarding EAOP-related stakeholders' different views on English learning needs, how the different and sometimes conflicting perceptions can be reconciled and reflected in EAOP instruction needs further discussion and analysis.

Literature:

1. Ігнатова О.М. Траєкторія професійного розвитку вчителя іноземних мов: європейський досвід. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ. 2022. Спецвипуск. Т. №1. С. 100-105.

2. Поселецька К. А. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2016. 339 с.

3. Antic Z., Milosavljevic N. Some suggestions for modelling a contemporary medical English course design based on need analysis. *Lingua*. №184. 2016. P. 69-78.

4. Vacha N. N., Bahous, R. Contrasting views of business students' writing needs in an EFL environment. *English for Specific Purposes*. 2008. 27(1). P. 74-93.

5. Bhatia, V., Anthony, L., & Noguchi, J. (2011). ESP in the 21st century: ESP theory and application today. In Proceedings of the JACET 50th Commemorative International Convention. Fukuoka, Japan.

6. Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

7. Hyland, K. (2002). Specificity revisited: how far should we go now?. *English for Specific Purposes*, 21(4), 385-395.

8. Lin, C. Y., Chang, W. H., & Lin, T. Y. (2014). The study on constructing a curriculum model of hotel English for undergraduate hospitality management in Taiwan. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(10), 2001-2007.

9. Liton, H. A. (2015). ESP learners' needs related learning for the workplace: A pragmatic study for business school. *International Journal of Instruction*, 8(2), 3-16.

10. Ulucay, S., & Demirel, Ö. (2011). Perceptions of professionals, academicians and current and graduate students on designing an ESP curriculum for logistics department. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 794-800.

11. Wang, M. J., & Sun, L. H. (2014). Development of students' ESP competence in the hotel industry [Special issue]. *The Asian ESP Journal*, 101-126.

Пон Елена

ENHANCING STUDENTS' LINGUOSOCIOCULTURAL COMPETENCE WITH ACTIVE TEACHING METHODS

In today's society, dynamic shifts in various aspects of life, along with globalization and internationalization, highlight the importance for individuals to have refined mobile attributes. These include the capacity to swiftly adapt to changing circumstances, navigate new conditions, and effectively engage with members of diverse cultural backgrounds, considering their unique national characteristics. Thus, intercultural communication emerges as a defining feature and requirement of the modern world, while proficiency in foreign languages assumes exceptionally significant importance within this context.

In our view, the accomplished intercultural engagement is attainable solely through the cultivation of linguosociocultural competence among students as they learn foreign languages. This proficiency entails grasping cultural studies, ethnology, and the ability to effectively utilize this knowledge while communicating in a foreign language with individuals from diverse cultural backgrounds.

Linguosociocultural competence can be defined as the integration of linguistic, cultural, and social skills, each encompassing a combination of knowledge, aptitudes, and capabilities facilitating successful engagement and communication in cross-cultural settings, all while upholding appreciation and regard for varying cultural backgrounds. This competency involves being acquainted with language conventions and regulations, alongside grasping the cultural and social complexities of the nation whose language is under study.

Over the past decade, scientific and pedagogical research has definitively shown the benefits, significance, and indispensability of practical learning for all students. Considering that linguosociocultural competence is linked with the societal context shaped by national culture [2, p. 101], we assert that the most impartial strategy for fostering students' linguosociocultural competence involves employing active teaching methodologies and simulating genuine intercultural communication scenarios.

Following O. Hryhorovych and N. Oliinyk, we conceive of active teaching methods as approaches that prompt students to engage in active intellectual and practical endeavors while mastering the material [1, p. 47]. The distinctive feature of active teaching methods lies in their reliance on stimuli for practical and intellectual activities.

Ensuring the effectiveness of developing linguosociocultural competence relies on employing active teaching methods and encouraging full student involvement in learning activities. These approaches foster conditions conducive to professional and intercultural communication. N. Skliarenko suggests that in foreign language classes, educators should prioritize activities such as working in small groups, engaging in discussions, brainstorming sessions, using the case method, role-playing, simulation, presentations, business games, and project-based approaches [4, p. 5].

Thematic discussion, according to I. Lukianchenko, effectively mirrors real speech communication conditions, fostering linguosociocultural competence [3, p. 163]. Participants explore various viewpoints, enhancing their communicative skills and understanding of cultural contexts. Similarly, role-playing games provide immersive language learning experiences, deepening comprehension of cultural nuances. Innovative methods like "Jigsaw" facilitate collaborative learning, encouraging linguistic development and intercultural understanding through collective interaction. Placemat method, another active learning approach, enables students to delve into sociocultural aspects of the studied language's country, fostering critical thinking and tolerance towards foreign cultures.

In conclusion, it can be observed that the utilization of active teaching methods is crucial for cultivating linguosociocultural competence in foreign language learning. Integrating these methods into the educational process not only enhances language skills but also fosters an understanding of the sociocultural context essential for successful intercultural communication in contemporary globalized society.

Literature:

1. Григорович О., Олійник Н. Впровадження активних методик викладання в освітній процес. *Сучасні технології початкової освіти: реалії та перспективи: збірник наукових праць*. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, педагогічний факультет, кафедра теорії та методик початкової освіти. Київ : Міленіум, 2020. Випуск 3. С. 47-50.

2. Краснопольський В. Е., Тишакова Л. Т. Формування лінгвосоціокультурної компетенції під час вивчення іноземної мови з використанням вебтехнологій. *Закарпатські філологічні студії*. Ужгород, 2020. №13. том 2. С.100-104.

3. Лук'янченко І.О. Використання інтерактивних технологій навчання у формуванні мовленнєвої компетенції в говорінні студентів факультетів іноземних мов. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2011. Вип. 58. С. 161–166.

4. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь. *Іноземні мови*. 2015. № 3. С. 3–7.

5. Poseletska K. A., Ihnatova O. M. Pedagogical promotion of professional self-realization of future teachers of philological specialties. International Scientific Conference. 2020. May 22-23. Volume II. Higher Education. Rezekne, Rezekne academy of Technologies. Pp. 236-246

Прадівлянна Людмила

USING SCIENCE FICTION IN EFL CLASSES

Literature and works of fiction have become solid foundations in foreign language acquisition and are now firmly integrated into TEFL methodology. Stories and novels provide encounters with authentic language, offer cultural background, and stimulate class discussions inspired by rich fictional material and its relation to real life. Literature motivates students to actively participate in class by challenging their opinions, experiences, and readiness to accept or reject new approaches and visions.

In this context, the use of science fiction literature (SF) in EFL classes is attracting increasing attention among scholars and warrants serious consideration. According to the R. Akhmedov, arguments about the role of SF in teaching foreign languages range from its “pointless overestimation <...> to the totally unjustified denial of its role” [2, p. 341]. Although SF is sometimes labelled as “genre” literature – a term that has a derogatory connotation, its significance is unquestionable. Today, SF works are often called “speculative fiction” due to the number of philosophical, social, political questions they

address, alongside with their attention to technological advancements and predictions of the future ways of humanity.

This makes SF a valuable resource when used properly in EFL classes, and many scholars agree that it has significant advantages over other genres of literature [1; 2; 6]. Among just a few: carefully chosen SF texts increase students' general knowledge of science and stimulate their curiosity; offer more "objective" material for discussion, and focus on critical skills development rather than solely on expressing opinions about social relations, as is often the case with realistic fiction; break down the barriers for the students who initially struggle to share their genuine viewpoints, etc.

In the teacher-training universities, SF is a valuable resource for context-based teaching and learning classes. Matej Vošnjak and Iztok Devetak investigated how SF context influenced pre-service chemistry teachers' attitudes regarding the use of SF for teaching and learning science [5]. Basing their conclusions on the thorough review of scientific publications on the use of this literary genre in TEFL, they claim that teachers' knowledge and use of SF in schools science classes have a great number of benefits. These include "promoting understanding of scientific content, fostering positive attitudes toward science and technology, improving science achievement, <...> promoting scientific thinking, improving creativity, enabling scientific literacy, motivating students to acquire scientific knowledge <...>" [5, p. 115]. And as SF literature deals with different scientific disciplines – physics, biology, chemistry, astronomy, physical science, earth science, etc., the possibilities of using such fiction are very extensive.

On top of above-mentioned, SF in language classes can become a very motivating tool. It has both a potential to boost students' engagement in the discussions and to improve language skills. In A. Yang's opinion, "The stories frequently contain social dilemmas and conflicts. Such reading demands personal responses from readers. A college EFL course using science fiction texts and films can help students whose imminent concern is not only language proficiency, but also the culture of an English-speaking world" [6, p. 50]. Altogether, it may ensure greater student-oriented approach to the study and enhance language proficiency.

However, many scholars express concern regarding SF texts complexity, cultural relevance, and teacher preparedness to use it. Bermudes-Rugel et al. [3] conducted research to address potential challenges of integrating SF into EFL contexts and to equip teachers with effective strategies to maximize the learning benefits. Having incorporated in

experimental teaching surrounding the works of such authors as Jules Verne, Isaac Asimov, and Arthur C. Clark, among others, they came to an enthusiastic conclusion that “The amalgamation of literature and language education promises to inspire, engage, and shape the linguistic landscape of the future” [3, p. 1199]. The possibility of SF to enhance knowledge, develop creativity, critical thinking and imagination, seems to be unsurpassable, if “fueled by the pursuit of linguistic excellence and imaginative enlightenment of all language teachers who dare to imagine” [id.].

Even in the sphere of language itself, there’s a great number of SF which focuses on linguistic themes: whether these are natural, artificial or constructed languages – they play an important role in plot development. Among such works – Suzette Elgin’s *Native Tongue*, Jack Vance’s *The Languages of Pao*, Samuel R. Delany’s *Babel-17*. As an example, Ted Chiang’s *Story of Your Life* closely follows Sapir-Whorf’s Linguistic Relativity theory and seems to suggest that semasiographic language of the aliens – heptapods, who, according to the story, visit the Earth, influenced or even determined their mental processes and directed their civilization’s development along a completely different way from the humans’ [4, p. 69]. At the same time, this novella raises important philosophic and existential questions of free will, freedom of choice, acceptance of the inevitable, and can well serve the purposes of the EFL classes.

Literature:

1. Когнітивно-дискурсивні особливості різножанрових текстів та їхній потенціал у формуванні іншомовної комунікативної компетентності на різних рівнях володіння мовою: колективна монографія / за заг. ред. Л.М. Прадівлянної. Вінниця, 2021. 194 с.

2. Поселецька К. А., Сольська Т. М. Особливості формування іншомовної аудитивної компетенції учителів-філологів з використанням аудіо книг. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. праць. Випуск 67. Вінниця : ТОВ “Корзун Д. Ю.”, 2021. С. 25 – 32.

3. Akhmedov R. International experience in integrating science fiction into teaching English. *Perspective ways of implementation in the educational process of the advanced exterior experience in teaching foreign languages*. Materials of the International scientific-practical conference. Тошкент. 2020. Pp. 340-343.

4. Bermudes-Rugel L., Pizarro-Velastegui J., Malo-Toledo C., García-Arana M. EFL Teachers' Perceptions of the Use of Science Fiction to Teach Reading & Writing. *Digital Publisher CEIT*. 2024. 9(3). Pp. 1189-1199.

5. Pradivianna L. Physics vs lyrics in ted chiang's "a story of your life" and its film adaptation "arrival" *Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі*. Випуск 26. Гол. ред. Т.І. Ямчинська. Вінниця, 2022. С. 67-69.

6. Vošnjak M., Devetak I. The science fiction in the pre-service teachers' chemistry education. *Chemistry Teacher International*. 2023. 5(2). Pp. 113-124.

7. Yang, A. Science Fiction in the EFL Class. *Language, Culture and Curriculum*. 2002. 15(1) Pp. 50-60.

Рябчун Ганна

ПИТАННЯ РОЗВИТКУ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ЗА КОРДОНОМ: ДОСВІД ФІНЛЯНДІЇ

Зростання усвідомленої потреби в медіаосвіті призвело до появи цілої галузі досліджень з великою кількістю науковців і публікацій. Крім того, цей процес сприяв узгодженим зусиллям політичних діячів по всьому світу, спрямованим на підвищення рівня медіаосвіти серед громадськості.

Медіаосвіта у Фінляндії є актуальною, релевантною та високоякісною [1,4]. Фінська система освіти має довгу історію медіаосвіти, починаючи з 1960-х років. До медіаосвіти цю діяльність називали освітою в галузі масових комунікацій, комунікаційною освітою та аудіовізуальною освітою, але цілі та практичні дії багато в чому схожі [4, с. 21]. У країні медіаграмотність і медіаосвіта широко пропагуються в різних секторах. Національна політика медіаосвіти спрямовує розвиток і практику медіаосвіти по всій Фінляндії. Щоб доповнити цю політику, потрібні галузеві стратегії, такі як навчальні програми та бібліотечна політика. 2004 року, завдяки старанням державної освітньої політики, медіаосвіта була включена до Національного базового навчального плану Фінляндії. Основи викладання та навчання про медіа та за допомогою медіа знаходимо в навчальній програмі [3, с. 146]. Фінський національний

базовий навчальний план для базової освіти 2014 року, який набув чинності у 2016 році, описує сім наскрізних компетентностей, деякі з яких включають елементи медіаосвіти [3, с. 147]. У зв'язку з програмою була визнана необхідність розширення медіаосвіти для охоплення нових цільових груп, таких як дорослі та групи з особливими потребами [4, с. 11].

З 2019 року медіаграмотності приділяється більше уваги, ніж раніше. Адже Директива 2018/1808/ЄС вперше на рівні Європейського Союзу встановлює зобов'язання для держав-членів щодо просування медіаграмотності [4, с. 9].

Ціннісні засади медіаосвіти обговорюються відкрито, і важливість цих цінностей визнається. Вона ґрунтується на свободі слова, переконань, вираження поглядів, думок і дій, а також сприяє просуванню прав людини та демократії. Свобода слова передбачає відповідальність і відповідальні дії, такі як повага до авторських прав, шанобливе ставлення до інших і протидія мові ненависті, спрямованій на обмеження свободи слова. Медіаосвіта підтримує право на приватність і захист приватного життя.

Література:

1. Ігнатова О. М. Траєкторія професійного розвитку вчителя іноземних мов: європейський досвід. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ. 2022. Спецвипуск. Т. №1. С. 100-105.
2. Матіюк Д. В. Особливості системи неперервної освіти в німецькомовних країнах Європи. Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогіка і психологія. Випуск 188. Кропивницький, 2020. С. 184 – 189.
3. Finnish Media Education. National Audiovisual Institute, Finland. URL: <https://kavi.fi/mediakasvatus/julkaisut-ja-materiaalit/> (дата звернення: 06.05.24).
4. Media and communication research in Finnish universities. Evaluation Report, 2013. 98 P.
5. Michael V., Okkonen J. Towards a Conceptual Model of Media Education: A Finnish Perspective. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 2021. № 16. P. 144-157.
6. Salomaa S., Palsa L. Media Literacy in Finland. *Publications of the Ministry of Education and Culture*, 2019. 64 P.

ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ ПОДІЙ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ В СУЧАСНІЙ ЗАРУБІЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Остання чверть ХХ — початок ХХІ століття в зарубіжній літературі позначені поверненням до подій Другої світової війни та їхнього переосмислення. Географія цих творів надзвичайно широка: В.Стайрон «Вибір Софі» (1978) — США, Р.Гарі «Повітряні змії» (1980) — Франція, Б.Шлінк «Читець» (1995) — Німеччина, М.Зузак «Крадійка книжок» (2005) — Австралія, Дж.Бойн «Хлопчик у смугастій піжамі» (2006) — Ірландія, Дж.Літтелл «Благоволительки» (2006) — США, Франція, Б.Елтон «Два брати» (2012) — Англія тощо. І якщо звернення до зазначеної теми Вільяма Стайрона, який в останні роки війни потрапив на фронт, та Ромена Гарі, який пройшов усю Другу світову, певним чином зрозуміле як переосмислення пережитого, то наявність подій війни у творах людей, що народилися вже після її закінчення, а більшість — навіть через декілька десятиліть, змушує замислитися над причинами цього явища.

Дві світові війни, що відбулися у ХХ ст., знайшли своє відображення в літературі, яка має певні традиції. Як у літературі "втраченого покоління", написаній по слідах Першої світової (Е.М.Ремарк, Е.Хемінгуей, Р.Олдінгтон та ін.), так і в літературі, яка з'явилася після Другої світової (особливе місце тут посідає творчість німецьких авторів Г.Белля, В.Борхерта та ін.) письменники мали на меті розібратися в причинах війни, простежити долі простих людей, які стали гвинтиками страшного злочинного механізму, часто поза власним бажанням, розповісти, як травмовані війною люди будуть знаходити своє місце у післявоєнному світі. У цих творах досліджується психологія війни, безпосередній перебіг бойових дій, наявне натуралістичне зображення картин фізичного травмування та знищення людей.

На відміну від зазначених традиційних рис, сучасна література про війну не зосереджується на зображенні та аналізі військових дій. Фактично всі новітні твори присвячені питанню усвідомлення того, як подібне стало можливим, які механізми та ідеї було пущено в хід, як і чому вони були сприйняті людьми, чому мали такий вплив, яке ставлення до них сьогодні і чи може це повторитися у майбутньому.

Серед головних тенденцій переосмислення подій Другої світової війни в сучасній літературі можна виокремити декілька.

1. Поглиблення психологічного аналізу антигуманної сутності війни. Попрання засад гуманізму, головною серед яких переконаність в апіорній цінності людини як явища, цінності людського життя, обумовлює змалювання у сучасних зарубіжних романах сцен вбивств та масового винищення людей. У творі М.Зузака «Крадійка книжок» смерть не тільки стає «категорією різноплановою, яку автор використовує на кількох текстових рівнях – сюжетно-композиційному, ідейно-тематичному, символічному [1, с.135], метафоричний образ смерті набуває функцій дієгетичного наратора, який сприймається на тлі апологетів війни як більш чутливий та гуманний.

2. Більш глибокому аналізу піддається психологія ненависті, механізми її масового насадження, засоби маніпулювання масовою свідомістю та її результатами. Перетворення людей, які десятиліттями жили як добрі сусіди, на агресивний натовп, який під впливом грамотно розрахованого ідеологічного впливу стає зрядям зради, ненависті, знищення, спостерігаємо в романах В.Стайрона, М.Зузака, Б.Елтона, Дж.Бойна, ідея того, «як легко ідеаліст може стати вбивцею в суспільстві, яке відмовляється від своїх моральних цінностей» [3], простежується в творі Дж.Літгелла тощо.

3. Повернення до подій Голокосту як апогею розлюднення, масового винищення людей за національним (фактично біологічним) принципом та ключу до розуміння війни як можливості та усвідомлення її сутності. Глибокий соціально-психологічний аналіз Голокосту як найтрагічнішого в історії феномену, що став результатом відмови від ідеї знову ж таки апіорної рівності людей просто за фактом їхнього народження, без урахування їхньої культурної, національної, релігійної, расової тощо приналежності, зустрічаємо в романах Б.Шлінка, Дж.Літгелла, В.Стайрона, Б.Елтона та ін. Порухення проблеми толерантності простежується в намаганні проаналізувати соціально-психологічні засади створення в роки Другої світової війни індустрії з винищення цілої нації як недонації, недолудей, біологічно нерівних іншим.

4. Повернення до проблеми історичної пам'яті, з якою тісно пов'язана проблема колективної провини та відповідальності. Найбільш яскраво зазначені проблеми розкрито у романах Б.Шлінка та В.Стайрона (хоча певною мірою вони присутні в усіх згаданих творах), адже в них

простежується світовідчуття представників наступних поколінь, які не брали участі в кривавих подіях Другої світової війни, але, будучи фактично нащадками тих, хто вчиняв злочиння, або тих, хто став їхніми жертвами, одні відчують свою спадкоємну відповідальність за вчинене, інші – ненависть і неможливість вибачити страшну наругу над мільйонами загиблих.

Отже, намагаючись переосмислити події Другої світової війни з позицій сьогодення, сучасні письменники піднімають найважливіші проблеми, які базуються на засадах гуманізму, піддаючи їх сутнісному соціально-психологічному аналізу, імпліцитно зіставляючи події майже 80-річної давнини із сучасними ідеологіями та їхнім впливом на людину. Саме ж звернення до подій Другої світової війни представниками новітньої зарубіжної літератури набуває особливої актуальності в контексті високого ступеня дегуманізації суспільства, яка, з одного боку, спричиняється складними соціальними конфліктами, що здебільшого призводять до воєн, а з іншого — сама спричиняє їх [2, с. 64].

Література

1. Жорнокуй У.В. Багатовекторність концепту смерті у романі «Крадійка книжок» Маркуса Зузака. *Молодий вчений*. № 11 (14). 2014. С. 133–135
2. Таратута С.Л. Втілення ідеї розлюднення в образній системі роману Б.Шлінка «Читець». *Journal of Cross-Cultural Education*. 2023. № 2. Р. 63–74
3. The Executioner's Song. Haaretz 29.05.2008. URL: <https://www.haaretz.com/1.4985953>.

Фармазей Павло

SPECIFICS OF THE IMPACT OF CONCEPTUAL DIFFERENCES BETWEEN ENGLISH AND UKRAINIAN MILITARY TERMINOLOGY ON THE TRANSLATION PROCESS

A range of extralinguistic factors, primarily including conceptual differences in the structure and applied terminology of the Armed Forces of Ukraine and English-speaking countries, causes a number of translation complications regarding the adequacy of translation of particular terms. This issue is particularly relevant after the beginning of a full-scale war in Ukraine

in 2022 due to a significant increase in the impact of the military sphere on society and significant changes in various aspects of the armed forces. In addition to a considerable expansion of the technological and slang vocabulary of military topics, there have been a range of profound structural transformations within the Ukrainian Armed Forces that continue into 2024. The reformatting of the systems of ranks, military unit types, and the implementation of a number of new positions create a series of challenges for translators when working with military-related texts.

A range of difficulties arising in the translation of military texts arise due to the presence of significant differences between the realities of English-speaking countries and Ukraine. At the same time, the active adoption of English terms in the Ukrainian language results in a situation in which there is no unified tendency towards the translation of terms. For instance, the English term *marksman* which is gradually being integrated into the lexical composition of Ukrainian military terminology in the Ukrainian has the translation variant *марксмен* which appears as a result of transliteration [1]. At the same time in the Ukrainian military terminology there is a concept of infantry sniper (укр. *піхотний снайпер*), which corresponds to the English *designated marksman / squad designated marksman (DM / SDM)* [2]. Thus, despite the presence of partial equivalents in the Ukrainian language, the use of transliteration in translation is still observed. Similar cases are also applicable to lexical units that denote military concepts, including types of units, which may have partial semantic preservation in two languages, but translated by transliteration. Overall, the conceptual differences in the lexicon of Ukrainian and English military discourse represent an important extra-linguistic factor influencing the translation process.

The expanding impact of the military sphere on various aspects of human activity as of 2024 presents a range of problems for linguistics and, in particular, for translation studies. The emergence of new terms and the introduction of new concepts borrowed in other languages into the lexical composition of the language leads to translation issues that are addressed in practice by applying transliteration as the primary method of translation. At the same time, a number of military vocabulary concepts in Ukrainian and English feature significant conceptual similarities, which, however, does not signify the presence of direct linguistic equivalents. Therefore, the difference at the conceptual level between Ukrainian and English military terminology poses a number of challenges in the translators' work.

Literature:

1. Військова професія – марксмен: фахівець ділиться секретами. АрміяInform.
URL: <https://armyinform.com.ua/2021/07/19/vijskova-profesiya-marksmen-fahivecz-dilytsya-sekretamy/> (date of access: 22.05.2024).
2. Вишивана Н.В. Природа і структура лексичного значення у сучасній лінгвістичній науці. Наукові записки. Випуск 154. Серія: Філологічні науки. Кропивницький: Видавець Лисенко В.Ф., 2017. С.447-451.
3. How Designated Marksmen Became Key to Infantry Units in Combat.
URL: <https://nationalinterest.org/blog/reboot/how-designated-marksmen-became-key-infantry-units-combat-198776> (date of access: 22.05.2024).
4. Scammell C. Translation Strategies in Global News. London: Palgrave Macmillan. 2018. 99 p.
5. Williams J. Theories of Translation. London: Palgrave Macmillan. 2013. 154 p.

ПСИХОЛОГІЧНІ МОТИВИ ПРОЗИ ТОНІ MORRISON

Проза Тоні Моррісон характеризується наявністю психологічних тем, часто заглиблюючись у складнощі людської психіки. У її творах часто досліджується травматичний досвід, такий як: рабство, насильство і втрата, що може формувати почуття ідентичності, пам'ять і впливати на стосунки між людьми. Через своїх персонажів Т. Моррісон досліджує темні аспекти людського буття, зокрема горе, провину і спокуту, а також боротьбу за примирення минулого і сьогодення. У такий спосіб вона створює нюансований портрет людського досвіду, що спонукає до роздумів, запрошуючи читачів протистояти власним найпотаємнішим страхам і бажанням.

Проза Тоні Моррісон часто досліджує психологічні та емоційні теми, зокрема травму. Багато персонажів Т. Моррісон пережили травму внаслідок расизму чи інших форм насильства. Письменниця часто описує вплив цієї травми на психічне здоров'я та благополуччя своїх персонажів. Наприклад, героїню "Коханої" Сете переслідує травма поневолення та дітовбивства, що призводить до того, що вона переживає спогади та дисоціацію.

Т. Моррісон також досліджує роль пам'яті у формуванні ідентичності та досвіду персонажів. Вона часто використовує фрагментарні та нелінійні наративні структури, щоб показати, як спогади можуть спотворюватися або забуватися з часом. Наприклад, у "Пісні Соломона" головний герой Молочник шукає історію своєї сім'ї та ідентичність через плутанину історій та спогадів.

Т. Моррісон також часто демонструє, як персонажі розвивають і визначають власну ідентичність. Це може включати боротьбу з питаннями раси, гендеру та сексуальності. У "Сулі" героїня Нел бореться зі своєю ідентичністю та стосунками з іншими членами своєї спільноти.

Письменниця зображує й глибоке горе та емоційний біль, які переживають її персонажі. Це може бути горе, яке приходиться з втратою близьких, але також і більш екзистенційне горе у відповідь на суспільне та системне гноблення.

Расизм та його вплив на афроамериканські спільноти є наскрізною темою у творчості Т. Моррісон. Вона аналізує психологічні наслідки расизму, включаючи внутрішнє пригнічення і те, як зовнішні

упередження можуть формувати самосвідомість спільноти. Наприклад, у книзі "Найблакитніше око" письменниця показує шкоду, яку завдають суспільні стандарти краси, засновані на білизні, і як це може вплинути на самооцінку афроамериканських дівчат.

Загалом, творчість Моррісон досліджує складні психологічні та емоційні теми, які допомагають пролити світло на досвід, що часто залишається поза увагою в мейнстрімній літературі та суспільстві.

Література:

1. Улора Г. А. Творчість Тоні Моррісон на тлі афро-американської жіночої літератури. *ВІСНИК Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2004. (16), С. 182-186.

Белінська Марина

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА АНГЛОМОВНОЇ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Засвоєння іноземної мови як інструмента міжкультурного спілкування неможливе без одночасного вивчення відповідної культури. Якщо розуміти під культурою сукупність усього, що робить і думає нація, то мова відображає саме те, як ця нація мислить.

Американський педагог і професор педагогічних та гуманітарних наук E.D. Hirsch [6, с. 5] визначає культуру країни, мова якої вивчається, як унікальне поєднання знань, досвіду та історичного контексту, що дозволяє студентам бути ефективними учасниками міжкультурної комунікації.

Країнознавча компетентність включає знання учнів про культуру країни, мова якої вивчається, а саме історію, географію, економіку, державний устрій, побут, традиції та звичаї цієї країни [4, с. 43].

Лінгвокраїнознавча компетентність передбачає володіння учнями особливостями вербальної та невербальної (міміка, жести) поведінки носіїв мови у певних комунікативних ситуаціях, тобто формування у них цілісного уявлення про національно-культурні особливості країни, що дозволяє асоціювати мовні одиниці з тією ж інформацією, що й носії мови, і тим самим досягати повноцінної комунікації [4, с. 43].

Існують різні підходи до визначення змісту та структури лінгвокраїнознавчої компетентності. Методисти вважають, що її структура розкривається через взаємодію таких компонентів: знання, вміння і навички; цінності; відносини; здатність застосовувати отримані знання і вміння для вирішення реальних життєвих завдань [3, с. 156]. Сучасна теорія та практика навчання іноземних мов зосереджує увагу на знаннях, вміннях і навичках, часто залишаючи без уваги такі компоненти, як цінності та відносини.

Основний зміст цих структурних компонентів включає:

- Знання про сучасний світ і перспективи його розвитку; про міжкультурні процеси та міжнародне співробітництво; про проблеми сучасного світу та його глобалізацію; про світову культуру та культуру досліджуваної країни; знання про сутність та види комунікації тощо.

- Вміння та навички адекватно розуміти та інтерпретувати лінгвокультурні факти, спираючись на сформовані ціннісні орієнтації та відносини; порівнювати, аналізувати та узагальнювати феномени іноземної та рідної культур; будувати свої висловлювання з урахуванням активного слухання представником іншої культури; знаходити подібності та відмінності між рідною та досліджуваною культурами; розпізнавати явища іншої культури; визначати ситуації міжкультурних конфліктів, запобігати та вирішувати їх тощо.

- Цінності: розуміння іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування, інтерес до світової, національної та інших культур.

- Відносини та особистісні якості: емпатія, чуйність, толерантність, гуманність, відповідальність [2].

Сучасні вітчизняні науковці внесли вагомий доробок у висвітлення структурних елементів англومовної лінгвокраїнознавчої компетентності, що здебільшого ґрунтуються на методичних характеристиках та класифікаціях [5, с. 486]. У контексті нашого дослідження нам імпонує класифікація, Вітренко А.В., яка визначає наступні компоненти: *мовний* – включає володіння необхідною професійною лексикою, знаннями та навичками, достатніми для лінгвістично коректного розуміння почутого чи прочитаного іноземною мовою; *мовленнєвий* – охоплює комплекс мовленнєвих навичок, умінь і комунікативних знань, що дозволяють майбутньому фахівцю будувати, варіювати та наповнювати мовлення іноземною мовою залежно від функціональних чинників спілкування, а також термінологічно правильно та літературно коректно перекладати спеціалізовану літературу на рідну

мову; *країнознавчий* – передбачає комплекс країнознавчих знань, умінь і навичок, що дають змогу майбутньому спеціалісту правильно інтерпретувати понятійний зміст номінативних одиниць у національно-культурних пластах лексики, фразеології та афористики, а також використовувати країнознавчо марковані мовні одиниці у мовленні [1, с. 140].

Отже, суть лінгвокраїнознавчої компетентності полягає у вивченні іноземної культури, під час якого учні активно ознайомлюються з сучасними реаліями досліджуваної країни, її історичними, кліматичними та географічними особливостями, політичним і соціальним устроєм, міжнародними характеристиками, релігійними поглядами, а також поведінковими стереотипами, не залишаючи поза увагою її мовний і мовленнєвий аспекти.

Література:

1. Вітренко А.В. Основні компоненти лінгвокраїнознавчої компетенції Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2013. Випуск 29. С. 138-143.

2. Клочко А. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: потреби змін і досвід їх впровадження в Європі та Україні. URL:

<https://naurok.com.ua/stattya-kompetentnisniy-pidhid-u-suchasniy-osviti-potrebi-zmin-i-dosvid-ix-vprovadzheniya-v-evropi-ta-ukra-ni-253057.html>

3. Матієнко О.С., Бучацька С.М. Формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів немовних спеціальностей засобами рольових ігор. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022. Вип. 65, С. 154-161.

4. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.

5. Яцишин О.М. Умови формування автолінгводидактичної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2013. Вип. 34. С. 486-490

6. Hirsch E. D. The Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know. Houghton mifflin company. Boston. NY. 2002. 647 p.

КОМУНІКАТИВНІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ

Комунікативний підхід у навчанні англійської мови передбачає застосування широкого спектру методів та технологій, спрямованих на активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів і максимальне заохочення їх до іншомовного спілкування [1, с. 10]. Розглянемо деякі з них.

Проектна технологія. Метод проектів – один з провідних способів організації самостійної діяльності учнів у процесі навчання. Він полягає у виконанні учнями певного навчального завдання (проекту) з метою створення певного продукту (презентації, брошури, макету, сценарію тощо). Проектна робота сприяє реалізації міжпредметних зв'язків, розвиває навички самоосвіти, креативність, дослідницькі та комунікативні уміння [3, с. 12-15].

У старших класах доцільно впроваджувати проекти професійно-орієнтованої спрямованості, наприклад, розробка бізнес-плану певної компанії англійською мовою, створення сайту для майбутнього підприємства, підготовка мультимедійних презентацій про різні професії, народні промисли тощо.

Інтерактивні технології. Їхня сутність полягає у постійній взаємодії всіх учасників освітнього процесу на основі активних методів та прийомів навчання (рольові ігри, дискусії, кейс-стаді, робота в групах, мозковий штурм тощо). Вони дозволяють максимально залучити учнів до спілкування англійською мовою в імітованих комунікативних ситуаціях, розвинути навички ведення діалогу, уміння аргументовано висловлювати власні думки, толерантно сприймати думки інших.

Особливої уваги в старших класах заслуговують такі інтерактивні технології, як:

1. Дебати англійською мовою на актуальні політичні, економічні, соціальні та моральні теми.
2. Метод кейсів – аналіз конкретних професійних ситуацій та прийняття оптимальних рішень.

3. Дискусійні клуби, філософські столи, круглі столи для обговорення суспільно значущих проблем, новинок науки і техніки.

4. Рольові ігри на кшталт «Реаліті-шоу», «Телевізійне інтерв'ю», «Університетська лекція» тощо [2, с. 121-125].

Використання інформаційно-комунікаційних технологій. Сучасні ІКТ відкривають нові можливості для навчання мови. Комп'ютери, планшети, інтерактивні дошки, мультимедійні проектори забезпечують наочність викладу матеріалу, стимулюють інтерес учнів, сприяють індивідуалізації та диференціації навчання. Невід'ємною частиною сучасного уроку англійської має стати робота з Інтернет-ресурсами, підкастами, хмарними сервісами, веб-квестами, онлайн-курсами, інтерактивними вправами тощо [4].

Величезні комунікативні можливості відкриває віртуальне спілкування через англомовні соціальні мережі, форуми, відеочати, що дозволяє учням набути безцінного досвіду міжкультурної взаємодії з представниками інших країн.

Метод занурення. Його сутність полягає в організації максимальної англомовної атмосфери на уроці, де вчитель та учні практикують спілкування лише англійською мовою. У старшій школі доцільно періодично проводити заняття повністю англійською мовою (English Day, English Week тощо), створювати англомовне середовище не лише на уроках, а й під час позакласних заходів.

Підводячи підсумки, необхідно зазначити, що успішне формування комунікативної компетенції учнів старших класів потребує комплексного використання різноманітних інноваційних підходів у поєднанні з традиційними методами, врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів. Лише такий синергетичний підхід дасть змогу забезпечити якісну підготовку випускників школи до ефективної міжкультурної комунікації в різних галузях життєдіяльності.

Література:

1. Галопова С. В. Сучасні методи викладання іноземних мов за рубежем / С. В. Галопова // Іноземні мови. 2010. С. 10

2. Новак І. М. Інтерактивні методи навчання іноземних мов у закладах вищої освіти. Інноваційна педагогіка. 2021. С. 121–125

3. Порохня Л. Метод проектів у навчальній діяльності. 2006. С. 12–15.

4. Humeniuk I., Kuntso O., Lebedieva N., Osaulchuk O., Dakaliuk O. Moodle as e-learning system for esp class. Independent Journal of Management & Production. 2021, N. 12(6). – P. S 646-S659. DOI: <https://doi.org/10.14807/ijmp.v12i6.1755> (WOS)

Біленька Марина

ЗМІСТ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ ТА ЕТАПИ ЇЇ ФОРМУВАННЯ

Мовленнєва діяльність – це активний цілеспрямований процес передавання чи сприймання інформації. У навчанні іноземної мови виділяють рецептивні та продуктивні види мовленнєвої діяльності. Читання та аудіювання належать до рецептивних видів мовленнєвої діяльності, коли учень сприймає інформацію та розуміє сказане або ж прочитане. Говоріння та письмо належить до продуктивних видів мовленнєвої діяльності, коли учень здатний не лише сприймати та розуміти мовлення, а й висловлювати свою думку в усній та писемній формах.

Говоріння може здійснюватися як і в діалогічній так і в монологічній формі. Діалогічне мовлення (ДМ) – це двосторонній процес мовленнєвого спілкування, під час якого відбувається прийом і передача повідомлення. Співрозмовники повинні вміти вислухати свого партнера та донести те, що вони хочуть сказати, адекватно реагувати на репліки один одного, дотримуючись правил культури спілкування [2]. Монологічне мовлення – це мовлення, коли говорить одна особа, а інші її слухають.

Навчання ДМ є чи не найважчим процесом у вивченні англійської мови. Це трапляється через те, що при навчанні ДМ учням потрібно володіти не лише уміннями говоріння, але і аудіювання. Говоріння й аудіювання - дві сторони процесу усного виду спілкування, оскільки в діалозі важливо вміти не лише висловлювати власну думку, а й вислухати співрозмовника та належно відреагувати на його висловлювання. Ще однією характерною ознакою ДМ є непередбачуваність, зміна тематичного напрямку, тому потрібно бути готовим до будь-якого розвитку подій.

Будь-який діалог складається із реплік. Репліка – це першоелемент діалогу, що буває різної протяжності. Вона може складатися з однієї або кількох фраз. Кілька реплік, що пов'язані між собою, називаються діалогічною єдністю. Діалогічна єдність є одиницею навчання діалогічного мовлення. Перша репліка діалогічної єдності має бути повністю ініціативною, друга – реактивною, або ж реактивно-ініціативною, тобто містити відповідь на попередню репліку, або ж разом з відповіддю спонукати до наступної репліки. У навчанні діалогічного мовлення перед учнями постає завдання навчитися починати, реагувати та підтримувати діалог.

Існують різні підходи для навчання діалогічного мовлення. Найбільш поширеними є підходи «згори-донизу» та «знизу-вгору». Метафорично ці два підходи можна охарактеризувати, проводячи паралель з людиною, що дивиться до прикладу на ліс із висоти пташиного польоту та бачить повністю картину лісу або ж коли вона опиняється серед лісу і звертає увагу на будь-яку деталь, аби зрозуміти де вона перебуває. Під час першого підходу учні отримують готовий варіант діалогу у певній комунікативній ситуації перш, ніж вони спробують самі скласти діалог за зразком. У другому підході учні фокусуються на окремих словах і фразах і досягають розуміння, поєднуючи їх деталізовані елементи разом, створюючи таким чином єдине ціле [4]. Останній підхід є більш зручним для навчання учнів у школі, тому що він є логічно-послідовним та базується на техніці від легкого до більш складного. Відповідно до цього підходу учні спочатку навчаються реплікування. Це і є нульовим або підготовчим етапом для навчання ДМ. На даному етапі варто застосовувати *рецептивно-репродуктивні або репродуктивні умовно-комунікативні* вправи на підстановку, імітацію, повідомлення інформації та відповіді на запитання. На даному етапі можна застосовувати різні види вправ на автоматизацію зразка мовлення (ЗМ). Наприклад, підстановка у ЗМ, трансформація ЗМ, розширення ЗМ або вправа питання-відповідь [3].

Після засвоєння репліки-реакції та ініціативної репліки можна переходити до наступного етапу - навчання діалогічної єдності (ДЄ), де учні повинні навчитися самостійно вживати різні ДЄ. На даному етапі учні взаємодіють один з одним. Вчитель дає певне комунікативне завдання, де чітко описується комунікативна ситуація та мовленнєва реакція, що очікується від кожного співрозмовника. Щоб діалог не зайшов у глухий кут, учні повинні вживати як реактивну так й ініціативну

репліку. На цьому етапі виконуються *рецептивно-продуктивні умовно-комунікативні* вправи з обміну репліками. Також, на даному етапі вчитель може використовувати різні види опор: зображення, оголошення, програми, підстановчі таблиці, структурно-мовленнєві схеми, функціональні схеми.

Після успішного завершення першого етапу можна переходити до другого етапу – оволодіння міні-діалогами. Міні-діалоги відрізняються від діалогічної єдності своїм обсягом та завершеністю. На даному етапі ставиться завдання навчити дітей об'єднувати діалогічні єдності у міні-діалоги, щоб діалог не припинився одразу після першого обміну репліками. З цією метою використовуються *рецептивно-продуктивні комунікативні вправи* нижчого рівня, у яких учням дозволяється використовувати різні види опор для здійснення комунікації, проте підтримка поступово згасає. На даному етапі у якості опор використовують структурно-мовленнєву схему діалогу, у якому пропущені певні елементи; відкритий діалог («open dialogue – у якому відсутні цілі речення або ж репліки одного із співрозмовників); функціональну схему, у якій коротко подається зміст висловлювання.

На третьому етапі перед учнями постає завдання навчитися створювати власні діалоги. Для цього використовуються *рецептивно-продуктивні комунікативні вправи* вищого рівня, без використання жодних опор. Вчителі лише моделюють комунікативну ситуацію та завдання, що учні повинні виконати. На даному етапі можуть використовуватись у якості смислових опор лише природні опори: телевізійні програми, меню ресторану або ж розклад руху транспорту. Але варто пам'ятати, що з кожним етапом підтримка повинна згасати, а учні повинні набувати самостійності та незалежності [1].

Навчання говоріння, особливо навчання діалогічного мовлення, є найскладнішим етапом у вивченні іноземної мови, оскільки учні повинні не лише вміти висловлювати свою думку іноземною мовою, а й вислухати та зрозуміти свого співрозмовника. Для ефективного навчання ДМ застосовують два підходи «згори-донизу» та «знизу-вгору». Відповідно до останнього, що вважається більш ефективним, учні навчаються реплікування, потім створення діалогічних єдностей, міні-діалогів та власних діалогів. З кожним етапом вправи стають складнішими, а підтримка вчителя поступово зменшується.

Література:

1. Бігич О., Бориско Н., Борецька Г. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Христич Н. Формування англійської компетентності в діалогічному мовленні учнів старшої профільної школи на основі лінгвокультурологічних стратегій.
URL: https://www.researchgate.net/publication/375119781_Statta_kat_B.
3. Kravchenko A. Types of drilling.
URL: <https://grade-university.com/blog/types-of-drilling>.
4. Normuminova N. The “Top-Down” and “Bottom-up” approaches in English language teaching.
URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/the-top-down-and-bottom-up-approaches-in-english-language-teaching>.
5. Siegel J. Teaching Bottom-Up and Top-Down Strategies Framing the Issue. *Academia.edu - Share research*.
URL: https://www.academia.edu/36564964/Teaching_Bottom_Up_and_Top_Down_Strategies_Framing_the_Issue

Бойко Вікторія

РОЛЬ КЛАСОВОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ НЕРІВНОСТІ У РОМАНІ ІЕНА МАК'ЮЕНА «СПОКУТА»

У романі «Спокута» І. Мак'юена існує декілька ключових ідей та мотивів, які виявляються через композицію твору, його структуру та розвиток сюжету. Одним з найважливіших є зображення класової та соціальної нерівності, що створює бар'єри для розвитку та щасливого життя головних героїв.

У творі Іена Мак'юена «Спокута» зображується родинний дім Таллісів, що слугує своєрідним мікросвітом британської класової системи. Родина є багатогою та має високий соціальний статут, що різко контрастує із життям їхніх слуг. Роббі Тернер, син економки родини Таллісів, є ключовим персонажем, який ілюструє цю класову динаміку. Незважаючи на свій інтелект і освіту, яку він отримав завдяки фінансуванню Таллісів, Роббі залишається аутсайдером через своє низьке соціальне становище. Саме тому роман Роббі з дочкою сім'ї Таллісів Сесілією стає таким скандальним. Низьке соціальне походження хлопця робить їхні стосунки суперечливими і сповненими напруги: «Вона

завжди виглядала так, наче почувалася ніяково. «Це син нашої прибиральниці», так могла вона пошепки казати знайомим, коли проходила далі. Він любив, коли люди знали, що йому це байдуже..» [1, с.22]. Це демонструє, що Роббі та Сесілія перебували під важким соціальним тиском та відчували вину та сором за свої почуття.

Роббі також стикається з несправедливістю через свій соціальний статус, адже його безпідставно звинувачують у згвалтуванні Лоли Квінсі. Справжній винуватий у цій ситуації Пол Маршалл уникає підозр у скоєному злочині, адже його багатство і соціальне становище захищають його від підозр і наслідків. Його можливість одружитися з Лолою, жертвою злочину, і жити безкарно підкреслює нерівність у ставленні до персонажів з різних класів [2; 3].

Роббі є одним з найсвітліших і найдобриших персонажів роману. Незважаючи на те, що він є освіченим та має певні моральні переконання, низький клас Роббі стає перешкодою для його майбутнього. Він не має можливості керувати власною долею, як це роблять заможні персонажі. Також мати Роббі, Грейс Тернер, та її страждання за долю сина є прикладом вразливості людей, які не мають певної соціальної влади. Такі люди не мають змогли захистити себе та рідних.

Отже, класові та соціальні бар'єри в творі І. Мак'юена «Спокута» є невід'ємною частиною оповіді, що впливають на стосунки персонажів та їхній життєвий шлях. Письменник використовує цю тему для критики жорстких класових структур того часу, показуючи, як вони призводять до закріплення несправедливості. Особистість може кинути виклик класовій та соціальній нерівності, проте, врешті-решт, вплив класу має потужну силу, що досі визначає долю людини.

Література:

1. Мак'юен Іен. Спокута; пер. з англ. О. Смольницької. Київ : КМ-Букс, 2018. 416 с.
2. Abdel-Morty, Doha Mahmoud. The Ideologies of War and Social Class in: A Critical Stylistic Analysis. Prague Journal of English Studies. 2018. 161-184 pp.
3. Talevski Vasko. Class and Social Inequality in Ian Mcewan's Atonement. Journal of Contemporary Philology. 2020. 151-162 pp.

Боровський Тарас

БІНАРНІ КОНЦЕПТИ СВІЙ – ЧУЖИЙ В МІЖНАРОДНОМУ ДИСКУРСІ

Бінарні концепти СВІЙ – ЧУЖИЙ є одними з ключових елементів у розумінні міжнародного дискурсу, особливо в контексті глобалізації, міграції та культурних взаємодій. Це явище стосується процесів самоідентифікації та сприйняття інших, які часто призводять до соціального розмежування та конфліктів. Ці концепти мають глибокі корені у філософії, соціології, культурології та політичних науках, і їх вивчення допомагає краще зрозуміти механізми формування ідентичності та міжгрупової взаємодії. За останні десятиліття взаємовідносини між країнами стали тіснішими, зросла міжкультурна інтеграція. На цій основі люди все частіше порівнюють свої та чужі культури. Це дало змогу краще розуміти, традиції, звичаї, рутину, мови інших народів. Тому, на сьогоднішній день, вкрай необхідно продовжувати дослідження бінарних концептів СВІЙ – ЧУЖИЙ.

Співвідношення концептів СВІЙ та ЧУЖИЙ історично обґрунтоване первинністю психологічної категорії «вони» («чужі», «інші») і вторинністю категорії «ми» як «вони» [2, с. 2].

Хоч поняття «чужий» і має досить широке поширення, слід виокремити кілька основних смислів, що вкладають у це поняття:

- 1) чужий – іноземний, нерідний, такий, що перебуває поза межами своєї культури;
- 2) чужий – небезпечний, недосліджений, може становити загрозу для оточення;
- 3) чужий – невідомий, такий, якого неможливо дослідити;
- 4) чужий – могутній, неосяжний, такий, перед яким людина слабка [2, с. 2].

Тобто, певний етнос, народ встановлює відповідні рамки, межі між «своїм» та «чужим», класифікуючи останнє як щось невідоме, небезпечне, неосяжне.

На сьогоднішній день бінарні концепти СВІЙ – ЧУЖИЙ відіграють важливу роль у формуванні міжнародних відносин. Концепти СВІЙ та ЧУЖИЙ відображають глибокі соціальні та культурні відмінності, що належать нашому світу. СВІЙ означає те, що належить до нашого особистого світу, до нашої нації, нашої громади, нашої культури. Воно є близьким і водночас чимось знайомим, має певне значення.

Концепт ЧУЖИЙ – це все те, що знаходиться поза межами нашого світу, те, що відноситься до інших громад, культур, націй. Воно може бути незнайомим, незрозумілим, неосяжним та ворожим [1, с. 147].

Розглядаючи політичний дискурс, бінарні концепти СВІЙ – ЧУЖИЙ часто використовуються для мобілізації мас та формування націоналістичних настроїв. Політики апелюють до цих концептів для консолідації своєї бази підтримки, створюючи образ «чужих» як загрози національній безпеці та культурній ідентичності. В умовах політичної нестабільності та економічних криз, риторика «СВІЙ – ЧУЖИЙ» стає особливо привабливою, оскільки дозволяє відволікати увагу від внутрішніх проблем, спрямовуючи її на зовнішні або внутрішні «чужі» групи.

Психологічний дискурс бінарних концептів СВІЙ – ЧУЖИЙ включає механізми групової ідентифікації та міжгрупових відносин. Люди мають природну схильність до категоризації світу на «своїх» та «чужих». Страх перед «чужими» може бути глибоко вкорінений у підсвідомості і проявлятися в різних формах соціальної ворожості. Цей страх може посилюватися в умовах економічної нестабільності, соціальних змін або політичної напруги.

Отже, бінарні концепти СВІЙ – ЧУЖИЙ є важливим концептуальним елементом. Його досліджують як один із способів конструювання ідентичності, взаємодії між культурами та соціальними групами. Розуміння цього концепту дозволяє краще усвідомити механізми соціальної ідентифікації та взаємодії між різними групами, а також можливі шляхи подолання конфліктів та упереджень.

Література:

1. Мішеця К. Концептуальна опозиція «СВІЙ/ЧУЖИЙ» у сучасних гуманітарних студіях. INTERUNIVERSITARIA. Ediția a XIX-a. Materialele Conferinței Științifice Internaționale a Studenților din 04 mai 2023. Volumul I. С. 146 – 149.
2. Шепель Ю. О. Щодо визначення опозиції «СВІЙ – ЧУЖИЙ»: підходи і проблеми. Серія Філологія. 2021. С. 2-4.

Будай-Дубінець Тетяна

МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПРОТИДІЇ

МАНІПУЛЯТИВНОМУ ВПЛИВУ ЗМІ

Протягом багатьох десятиків років у медіа спостерігаються дві глобальні тенденції: «аудиторія – об'єкт маніпуляції» та «аудиторія – співучасник та партнер інформаційного процесу» [3, с. 47]. Своєчасність теоретичного усвідомлення цього процесу є необхідною умовою цивілізованого розвитку як традиційних, так і нових медіа» [3, с. 47]. На думку Ю. Горбань та О. Олійник, перша тенденція, на жаль, продовжує домінувати і в найближчому майбутньому тільки посилиться [1, с. 197]. Саме тому зростання медіа грамотності населення набуває особливого значення в умовах сьогодення.

Медіаграмотність – це здатність розпізнавати різні типи ЗМІ та розуміти різноманітні повідомлення, які вони передають, покращуючи якість людського життя [2, с. 43]. М. Осюхіна зазначає, що медіаграмотність включає сукупність компетенцій: отримувати доступ, аналізувати, оцінювати, відображати, створювати та виробляти різні медіа. Вперше концепцію медіаграмотності почали розвивати в контексті мас-медіа, а саме її трансляційної моделі, сфокусованої на пасивному споживанні медіа. Така реальність передбачає появу сукупності навичок та практик (нетворкінг, реміксинг, sharing, завантаження контенту тощо), які відображають використання нових медіа: цифрових медіа, мобільних медіа, соціальних мереж тощо. У такій ситуації виникли нові поняття, які краще описують екосистему нових медіа: цифрову грамотність, нову медіаграмотність, мультимедіаграмотність тощо [2, с. 44].

Для правильного сприйняття медійного контенту та відповідального користування інформацією варто ознайомитися з причинами медійних маніпуляцій, які є досить різноманітними та не піддаються однозначним трактуванням, однак, на думку М. Азімонті та М. Фернандеса, їх можна об'єднати у три основні групи:

1) причини, зумовлені упередженістю та суб'єктивізмом людей, які працюють у сфері мас-медіа, спричинені їх індивідуально-психологічними, особистісними особливостями, політичними уподобаннями, симпатіями тощо;

2) причини, визначені політичними, соціально-економічними та організаційними умовами медійної сфери (наприклад, економічна та адміністративна залежність від конкретних соціальних суб'єктів);

3) причини, що залежать від самого процесу

функціонування засобів масової комунікації: щоб привернути увагу та завоювати масову аудиторію, медіа при створенні та ротації тих чи інших повідомлень керуються певними загальними технологіями» [4].

Традиційні медіа (газети, журнали, телебачення) з кожним роком втрачають свій вплив, а нові медіа, навпаки, з'являються. Зрозуміло, всі ці тенденції не сприяють зміцненню суспільної довіри до різних установ, а аудиторія все частіше стикається з невизначеністю щодо достовірності наявної медійної інформації.

В останні роки проблеми медійних маніпуляційних впливів пов'язуються із фальшивими новинами (фейк-новинами). Зрозуміло, самі собою фейки (хибна інформація) не є чимось новим: фейкові новини розповсюджувалися традиційними мас-медіа з часів появи. При цьому різке висування в центр фейкових новин стало вигідно 1) опозиціонерам, які протестують проти правлячої влади та мейнстрімних медіа; 2) владним структурам, для яких термін «фейкові новини» часто стає приводом для посилення цензури та регулювання інтернет-сфери; 3) традиційним медіа (найбільші газети, телеканали), які болісно переживають втрату аудиторії (що, зокрема, викликало зниження доходів від реклами) та намагаються звинуватити нові медіа у порушенні правил подачі інформації, непрофесійності та безвідповідальності [6, с. 9].

Ще одна проблема, пов'язана з фальшивими новинами, полягає в тому, що вони знецінюють думки експертів, вчених-дослідників, професійних журналістів, підривають довіру до демократичних інститутів і можуть викликати моральну паніку [5, с. 189].

Отже, медіаграмотність надзвичайно важлива для сучасної людини: вона уможливорює критичне мислення. Медіаграмотний індивід здатний розрізнити надійні джерела інформації, визначати роль медіа в культурі та бути відповідальним за своє розуміння впливу засобів масової комунікації, перемикаючись між різними медіаплатформами.

Література:

1. Горбань Ю., Олійник О. Медіаграмотність як чинник захисту інформаційного простору від ворожої дезінформації в час війни. *Український інформаційний простір*. 2024. (1(13)). С. 194–205. [https://doi.org/10.31866/2616-7948.1\(13\).2024.300896](https://doi.org/10.31866/2616-7948.1(13).2024.300896)

2. Осюхіна М. О. Медіа- та інформаційна грамотність як складова сучасних інформаційно-комунікаційних обмінів (національна концепція у контексті світового досвіду) : дис. ... канд. наук із соц. комунікацій (д-ра

філософії) : 27.00.01. Дніпро, 2018. 319 с.

3. Суська О. О. Персоніфікація інформаційного обміну. Київ, 2013. 267 с.

4. Azzimonti M., Fernandes M. Social media networks, fake news, and polarization. Revised Edition. Cambridge: Working Paper, 2021. 24462. Retrieved May, 9 from <http://www.nber.org/papers/w24462>

5. Sadiku M. N. O., Eze T. P., Musa S. M. Fake news and misinformation. *International Journal of Advances in Scientific Research and Engineering*. 2018. 4(5). P. 187–190. doi: dx.doi.org/10.31695/IJASRE.2018.32728

6. Tambini D. Fake News: Public Policy Responses. LSE Media Policy Project Series. Media Policy Brief 20. Tambini, Damian and Goodman, Emma (eds.). London: London School of Economics and Political Science, 2017. 16 p.

Василевська Юлія

ВІДОБРАЖЕННЯ ЖІНОЧОГО ДОСВІДУ В ПРОЗІ: ПСИХОЛОГІЗМ ТА СОЦІАЛЬНІ ВИКЛИКИ У ТВОРАХ ЕЛІЗАБЕТ ГІЛБЕРТ

У сучасній лінгвістиці дискурс аналізується як активна галузь, яка синтезує знання з соціології, психології, філософії та інших наук, особливо у контексті антропоцентричного підходу, що акцентує на особистості. Дискурс визначається як комплексна когнітивно-комунікативно-мовна система, що охоплює когнітивні процеси формування ідей, соціо-прагматичну взаємодію у певних культурних контекстах та використання мовних засобів. Вивчення художнього дискурсу важливе для розуміння того, як мистецтво впливає та відображає особистісні переживання і соціальні взаємодії. Наразі не існує єдиної визначеної дефініції дискурсу, що робить його об'єктом жвавих наукових дискусій.

Варто зазначити, що дискурсу належить інтерактивна природа, він є взаємодією, спільним конструюванням смислів. Зазначене конструювання смислів має цілеспрямовану та регулятивну природу, адже у будь-якому акті мовленнєвого спілкування комунікантам належать певні позамовленнєві цілі, які керують їхньою діяльністю, а інструментом

досягнення зазначених цілей чи інструментом регуляції є дискурсивна стратегія.

О. Семенюк вважає, що «художній дискурс – це сукупність мовленнєво-мисленнєвих дій комунікантів, пов'язаних із пізнанням, осмисленням, презентацією світу адресантом і осмислення його мовної картини світу реципієнтом» [3, с. 8]. На думку дослідниці, метою художнього дискурсу є «вплив письменника на систему цінностей, знань ті переконань людини за допомогою власного твору.

Таким чином, функціонування художнього дискурсу є неможливим поза діалектичних відносин «письменник – художній твір – читач» [3, с. 8].

Н. Кондратенко зауважує, що «художній текст, функціонуючи в комунікативному просторі, має змогу відображати комунікативну діяльність особистості, а отже, текст автоматично стає носієм сутнісних характеристик існування особистості в культурному середовищі» [2, с. 39].

Особливістю художнього дискурсу є його здатність відображати певну культуру на конкретному етапі її розвитку. У мові художнього дискурсу відчутно присутні соціально-мовні оцінки, стереотипи та емоційно насичена лексика, яка належить до різних соціальних груп і епох, представлених у персонажах твору. Такий підхід сприяє створенню чуттєвого образу навколишнього світу в літературі.

О. Семенюк зазначає, що «письменнику вдається заволодіти увагою читача завдяки використанню соціально-експресивних маркерів мовлення, що властиві зображуваному ним середовищу» [3, с. 8].

Дослідниця Е. Циховська розглядає роман «Їсти, молитися, кохати» у контексті літератури «чик-літ». Основною його суттю вона «пошуки власного «я», сумнівну екзистенцію особистості, що не доведена до сартрівської нудоти від світу, а зведена лише до невеликого кола жіночих проблем, що розростаються до загальнонародських масштабів, оскільки якщо особистість мікрокосм, то і її проблеми є мікрокосмічними» [4, с. 313].

Дослідниця Н. Гоца акцентувала увагу на гендерній спрямованості авторського мовлення в жіночому мемуарному романі та зазначала, що романи «Їсти, молитися, кохати» та «Місто дівчат» є яскравими прикладами жіночої літератури, а майстерність письменниці «... полягає в тому, що в авторському викладі авторка використовує

гендерно-спрямовані мовні експлікатори, що дають змогу читачеві глибше осягнути авторський задум твору» [1, с. 48].

Феномен жіночої прози невід'ємно пов'язаний із соціальним статусом жінки, яка бореться за свої права та інтереси у суспільстві. Це літературний напрям переповнений глибоким психологізмом, який часто виходить за звичні рамки. Він відображає конфлікти між внутрішнім світом дорослих та дітей, взаємодію індивіда із зовнішнім середовищем, а також розбіжності з прийнятими у суспільстві цінностями, що спонукає до поглибленого занурення в психологію персонажів.

Елізабет Гілберт з її особливим талантом зайняла вагоме місце у сучасній літературній сцені. Темі її творів актуальні й резонують з багатьма сьогоденними читачами, що знаходять в її книгах відображення власних переживань та роздумів. Стиль Гілберт унікальний і неповторний, збагачений сатирою і глибоким психологічним аналізом, що робить її твори важливою частиною сучасної літератури.

Література:

1. Гоца Н. Гендерна спрямованість авторського мовлення в жіночому мемуарному романі. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія.* 2019. № 43. Том 5. С. 48–51.

2. Кондратенко Н. В. Синтаксис українського модерністського і постмодерністського художнього дискурсу: монографія. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2012. 320 с.

3. Семенюк О. А. Художній дискурс як відображення авторської картини світу (лінгвокультурологічний підхід). *Вчені записки Таврійського національного університету ім. В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації.* 2019. № 1. Том. 30 (69). С. 7–10.

4. Циховська Е. Роман «Їсти, молитися, кохати» Елізабет Гілберт як твір чік-літ. *Літературознавчі студії.* 2013. Вип. 40 (2). С. 312–317. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lits_2013_40%282%29__417.

СУЧАСНА АНГЛОМОВНА ІНТЕРНЕТ РЕКЛАМА

Соціальна інтернет реклама є потужним інструментом для підвищення обізнаності, зміни поведінки та просування соціально значущих ідей. Вона ефективно привертає увагу до важливих соціальних проблем, таких як здоров'я, екологія, права людини та інші. Завдяки широкому охопленню, вона може швидко поширювати інформацію та освітувати громадськість.

Одна з головних цілей соціальної реклами - змінити поведінку людей. Це може включати заохочення до здорового способу життя, відповідального споживання або підтримки благодійних ініціатив. Ефективні кампанії часто використовують емоційні заклики та персоналізовані повідомлення.

Феномен такої реклами привертає увагу представників різних наук і галузей професійної діяльності: соціології, політології, філософії, юриспруденції, психології, педагогіки, філології, журналістики та ін. Але кожна з них вивчає соціальну рекламу як об'єкт лише з тих позицій і в тих аспектах, які зумовлені специфікою самої наукової або професійної галузі, специфічним предметом її вивчення, актуальними завданнями, що постають перед кожною з них на певному етапі розвитку.

Наприклад, нині представники політичних та політологічних наук вивчають соціальну рекламу як політичну технологію, один з інструментів державного управління, засіб політичного PR; правники розробляють проблеми правового регулювання соціальної реклами; філософи розглядають соціальну рекламу як фактор гуманізації сучасного суспільства; філологи вивчають соціальну рекламу в аспекті масової комунікації, досліджують мовні ресурси соціальної реклами, її функціональні та жанрово-стилістичні особливості, способи моделювання інформації у текстах ЗМІ.

Фахівців сфери соціального маркетингу та піару цікавлять проблеми співвідношення соціального піару і соціальної інтернет реклами, досвіду і новаторства у цих суміжних сферах, шляхи і способи ефективного просування інтересів громадських та некомерційних структур, способи використання реклами для зміни державної політики і поведінки людей. Спеціалісти з рекламних технологій та дизайну

зосереджують увагу на окремих видах реклами та вивчають їхній вплив на соціальний захист певних соціальних груп

Аналітичний огляд сучасної наукової літератури, у тому числі найновіших дисертаційних соціологічних досліджень, дає змогу не лише побачити усе розмаїття підходів до вивчення феномена соціальної інтернет реклами, а й окреслити коло найбільш актуальних науково-теоретичних і прикладних проблем у її сфері.

Серед методичних розробок у сфері соціальної реклами можна зазначити «Методичний посібник по створенню соціальної реклами: Методичні рекомендації для НДО та зацікавлених державних установ про соціальну рекламу» [1] і «Методичні рекомендації щодо технології оцінки ефективності соціальної реклами» [2].

Функціонування прецедентних феноменів у дискурсі сучасної соціальної інтернет-реклами має кілька характерних особливостей, які роблять його ефективним засобом комунікації та впливу на цільову аудиторію. Прецедентні феномени часто ґрунтуються на культурних, історичних або соціальних подіях, які добре відомі широкій аудиторії. Використання таких феноменів у соціальній інтернет-рекламі дозволяє миттєво привернути увагу та викликати емоційний відгук, оскільки вони резонують з уже існуючими знаннями та досвідом аудиторії.

Визначення кола актуальних проблем, завдань і перспективних напрямів розвитку соціальної реклами дає змогу дійти висновків про те, що в умовах сучасного світу, який зазнає трансформації та динамічних змін, роль соціальної реклами як інструмента формування ціннісних настанов, утвердження гуманістичних цінностей, збереження фізичного й психологічного здоров'я суспільства невпинно зростає і зростатиме надалі. Для того, щоб соціальна реклама набула більшої дієвості, потрібно скоординувати зусилля представників різних галузей, що здійснюють теоретичні та прикладні розробки у сфері соціальної реклами на пошук ефективних механізмів, методів і засобів підвищення її якості та впливу на різні соціальні верстви.

Література:

1. Методичний посібник по створенню соціальної реклами : методичні рекомендації для НДО та зацікавлених державних установ про соціальну рекламу / Н. Б. Підлісна– К., 2003. – 24 с. 6.

2. Методичні рекомендації щодотехнології оцінки ефективності соціальної реклами : звіт за підсумками науково-дослідницької роботи / [Н. М., Комарова, Н. Ю. Бутенко, В. А.: Держсоцслужба, 2006. – 64 с

3. Sandage, Elizabeth Anthea. Noncommercial Advertising : Development of Conceptual Framework and Definitions : Comparative Analysis of Growth Since 1952 / E. A. Sandage. – University of Illinois at Urbana-Champaign, 1983

Гойтенюк Олександра

РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Розвиток іншомовної компетентності в читанні учнів старшої школи на уроках англійської мови має свої специфічні особливості, оскільки старшокласники вже мають певний рівень мовленнєвої підготовки та можуть працювати з більш складними текстами. Основні аспекти цього процесу включають наступні елементи:

1. Академічне читання, що має на меті роботу із науковими текстами та навчання стратегій читання. Учні старшої школи повинні навчитися працювати з науковою та академічною літературою, що вимагає розвитку навичок аналізу, синтезу та критичного мислення. Окрім цього, варто також зазначити, що освоєння таких стратегій як сканування, детальне читання та критичний аналіз тексту, допоможе в розумінні більш складних текстів.

2. Виконання низки словникових вправ дозволить учням покращити словниковий запас. До відповідних вправ можна віднести тематичні списки слів, словникові картки та контекстуальні завдання.

3. Розвиток критичного мислення за допомогою залучення учнів до дискусій та дебатів під час обговорень текстів сприятиме не лише розвитку вмінь читання, а й вмінь говоріння. Під час аналізу авторських намірів та стилю учні вивчають, як автор використовує мову для досягнення певного ефекту.

4. Робота з різними жанрами із залученням медіатекстів дозволить учням досягнути різні літературні прийоми та засоби і методи, за допомогою яких відображаються сучасні проблеми світу [1].

5. Підготовка до іспитів, а саме: виконання завдань, схожих до тих, які використовуються на випускних та міжнародних іспитах з англійської мови (наприклад, TOEFL, IELTS) та навчання стратегій ефективного виконання тестових завдань, включаючи управління часом та розуміння формату іспитів.

6. Розвиток автономії в навчанні забезпечить самостійне читання шляхом заохочення самостійного вибору книг для читання та ведення читацьких щоденників. Учні зможуть використовувати також онлайн ресурси (наприклад, цифрові бібліотеки), щоб урізноманітнити вибір [4].

7. Мотивація та залучення також є важливими елементом у розвитку іншомовної компетентності в читанні, адже вибір текстів, які відповідають інтересам та хобі учнів сприяє підвищенню мотивації до читання. Окрім цього варто залучати також і автентичні матеріали, такі як новини, інтерв'ю та оповідання, що робить навчання більш релевантним [2].

8. Крос-культурні аспекти є ключовим фактором у формуванні світогляду учнів. Читання текстів, які відображають різні культурні реалії англomовних країн, сприяє розумінню міжкультурних відмінностей та збагачує світогляд учнів. Обговорення та аналіз схожих тем в контексті рідної культури учнів для глибшого розуміння і порівняння лише розширить загальну обізнаність [3].

Отже, розвиток іншомовної компетентності в читанні учнів старшої школи на уроках англійської мови вимагає інтегрованого підходу, що поєднує академічні знання, критичне мислення, інтерактивні методи та мотиваційні стратегії. Це сприяє не лише покращенню мовленнєвих навичок і вмінь, але й загальному освітньому розвитку учнів.

Література:

1. Борецька Г. Е. Методика формування іншомовної компетентності у читанні. *Іноземні мови*, 2012, 3, 18-27.

2. Дмітренко Н. Є. Використання автентичних текстів в автономному навчанні професійно орієнтованого англomовного спілкування. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб.наук.праць. Запоріжжя : КПУ, 2020, 69(2), 107-112.

3. Іщенко І. П. Використання читання як засобу розвитку аргументаційних вмінь учнів старшої школи. *Сучасні філологічні*

дослідження та навчання іноземної мови в контексті міжкультурної комунікації: збірник наукових праць, 2018, 112-116.

4. Панчук І., Свириденко І. Формування іншомовної комунікативної компетентності учнів старшої школи на основі смартфона. *Semper tiro*: студентський науково-літературний часопис. Житомир, 2023, 12, 27-34.

Григор'єва Яна

СТАВЛЕННЯ ДО МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ У ВІКТОРІАНСЬКУ ЕПОХУ ТА СЬОГОДЕННІ ЗА РОМАНОМ “ФІГУРИ СВІТЛА“ САРИ МОСС

Ментальне здоров'я дітей є важливою складовою їхнього загального добробуту, однак ставлення до цього питання значно змінювалося протягом історії. Вікторіанська епоха, яка тривала з середини ХІХ до початку ХХ століття, була часом великих соціальних та культурних змін. Тоді ставлення до дитячого ментального здоров'я було вельми обмеженим, часто базувалося лише на покараннях та суворих методах виховання, що відображало загальне нерозуміння і нехтування важливістю психічного благополуччя дітей.

Як досягнення, так і проблеми дітей часто применшуються в суспільстві, оскільки дорослі зазвичай не вважають проблеми дітей вартими уваги, що приводить до безлічі негативних наслідків: “The perambulator has a canopy, but since the baby cries all the time anyway she doesn't bother to raise it. Let the child have something to cry about.” (У коляски є балдахін, але оскільки дитина весь час плаче, вона не його не підіймає. Хай має причину поплакати) [3, с. 50]. Ця фраза є частою відповіддю на здоровий прояв емоцій або висловлення дискомфорту, автоматично відкидаючи почуття дітей як необґрунтовані.

Саме таке ставлення до дитячої психіки та ментального здоров'я є однією з причин пізнього діагностування безлічі психічних розладів. [1, с. 1405-1414]. Часто як дорослим, так і дітям наголошують на неприйнятності певної поведінки, не сприймаючи таку поведінку за симптоми: “When we fidget like that, Elizabeth, it is because we are attending to our gross bodies. You are thinking of your hair, or the skin on your finger, or

the strap of your bodice, and when our minds are occupied by such things they are closed to light and grace. You must learn to keep your mind on higher things. Mamma had made canvas mittens which she had to tie over Mary's hands to teach Mary to stop twisting her hair around her forefinger." (Коли ми так вередуємо, Елізабет, це тому, що ми дбаємо про своє бридке тіло. Ти думаєш про своє волосся, чи шкіру на пальці, чи лямку свого ліфа, і коли наш розум зайнятий такими речами, він закритий для світла та благодаті. Ти повинна навчитися концентрувати свій розум на вищих речах. Мама зробила брезентові рукавиці, які вона мусила зав'язати Мері на руки, щоб навчити Мері перестати крутити волосся навколо вказівного пальця.) [3, с. 31]. Таке "вередування" ймовірно могло бути симптомом синдрому дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ), проте у вікторіанський час це вважалось банальною непристойністю, або слабкістю духу: "She runs her finger gently over a sore place on her leg. Blisters, Mamma says, are a traditional prescription for weak nerves, and where the weakness persists the blistering must be repeated." (Вона обережно проводить пальцем по рані на носі. Пухирі, каже мама, є традиційним рецептом для слабких нервів, і якщо слабкість не зникає, потрібно зробити нові пухирі.) [3, с. 101]. Таке "виховання" та викорінювання "непристойних" звичок приводить дітей до маскування симптомів, що надалі ускладнює процес діагностування. Саме маскування, спричинене суспільним осудом та покараннями, є одним з найвагоміших чинників пізнього діагностування жінок та дітей. [4, с. 2-13]. Віра в свою "слабкість" була глибоко вкорінена в головній героїні Алетеї, котра більш за все хотіла довести матері свою спроможність боротись з "істерикою": "All the cellar doors have bolts on the outside, but Mamma doesn't know her as well as she thinks she does: Ally wouldn't have left. She doesn't want to be hysterical." (Усі двері підвалу закриті засувами ззовні, але мама не знає її так добре, як їй здається: Аллі б не втекла. Вона не хоче впадати в істеріку.) [3, с. 117]. Саме це сліпе бажання позбутись симптомів не давало Аллі помітити жорстокого насильства, що чинила над нею її мати Елізабет: "'I listened,'" says May, a little breathless. "I only just got away before they came out." Ally looks up from the books she hasn't been reading. "You know that's wrong. It's bad to eavesdrop." May stands on one leg and lifts the other in front of her, testing her balance. "I think it's bad to half-drown someone for dreaming." They've had this conversation several times. "It wasn't for dreaming, it was for screaming. And fainting like silly women who lace their corsets too tight." "You were asleep when you were screaming. And you weren't even wearing stays, you were in your nightie. And

she slapped you when she says there isn't ever any good reason for violence." "It's what you have to do when people are hysterical. Like the blistering. It hurts but that's not why they do it, it's to make me better." ("Я підслухала", — каже Мей, трохи задихавшись. "Я щойно втекла, перш ніж вони вийшли". Аллі відвела погляд від книжок, які вона й не читала. "Ти ж знаєш, що це неправильно. Підслуховувати погано". Мей стає на одну ногу, а іншу піднімає перед собою, перевіряючи рівновагу. "Я вважаю, що погано напівтопити когось через те, що їм щось наснилось." Вони вже неодноразово про це говорили. "Це було не за те, що мені щось наснилось, це за те що я кричала. І знепритомніла, як дурні жінки, які занадто туго зашнурували свої корсети." "Ти спала, коли закричала. І на тобі не було корсету, ти була в нічній сорочці. І вона дала тобі ляпаса, хоча казала, що для насильства ніколи не буває вагомих причин." "Це необхідно, коли люди в істеричі. Як і обпікання. Це боляче, але це для того, щоб мені стало краще.") [3, с. 117-118].

Тож, ментальне здоров'я дітей є надзвичайно важливою складовою їхнього загального добробуту. Попри покращення ситуації на сьогоднішній день, в порівнянні з вікторіанською епохою, розуміння дитячого психічного благополуччя досі обмежене. Часто проблеми дітей зводяться до дисциплінарних заходів та суворих методів виховання, які відображають загальне незрозуміння важливості ментального здоров'я. Суспільство часто нехтує проблемами дітей, вважаючи їхні труднощі незначними, що призводить до багатьох негативних наслідків, таких як пізні діагностування психічних розладів. Загалом, історія ставлення до ментального здоров'я дітей демонструє необхідність більш глибокого розуміння та уважного підходу до психічного благополуччя молодого покоління.

Література:

1. Mandy, Will, et al. "Mental health and social difficulties of late-diagnosed autistic children, across childhood and adolescence." *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 63.11 (2022): 1405-1414.
2. Meltzer, Howard, et al. "The mental health of children who witness domestic violence." *Child & Family Social Work* 14.4 (2009): 491-501
3. Moss S. *Bodies of Light*. Granta Books, 2015. 320 p.

4. Zener, Dori. "Journey to diagnosis for women with autism." *Advances in autism* 5.1 (2019): 2-13.

Гузар Тамара

ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ ДЛЯ РОЗВИТКУ ВМІНЬ ГОВОРІННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

В умовах глобалізації та інтеграції у світовий економічний і культурний простір, оволодіння англійською мовою стає однією з основних компетентностей сучасної людини. Особливо це стосується учнів старших класів, які перебувають на порозі вибору професійного шляху, на якому отримання омріяної роботи часто пов'язано з високим рівнем іншомовної комунікативної компетентності. Серед усіх мовних і мовленнєвих навичок і вмінь, вміння вільно говорити англійською є однією з найбільш важливих та затребуваних у сучасному світі. Це вміння не тільки розширює можливості для кар'єрного зростання, але й дозволяє краще розуміти культуру інших народів, сприяє розвитку особистісних якостей та соціальних навичок.

Однак, традиційні методи і засоби навчання, такі як підручники, аудіозаписи та заняття з викладачем, часто не забезпечують достатньої практики усного мовлення. Учні можуть вивчати граматику і лексику, але без постійної практики говоріння ці знання залишаються теоретичними. Саме тут на допомогу приходять соціальні мережі, які сьогодні є невід'ємною частиною життя молоді. Соціальні мережі створюють унікальні можливості для інтерактивного та живого спілкування англійською мовою, що може суттєво покращити навички говоріння.

Соціальні мережі, такі як Facebook, Instagram, Twitter, TikTok та інші, надають платформи для спілкування в режимі реального часу, участі в обговореннях, перегляду відео та створення власного контенту англійською мовою. Використання цих платформ для навчальних цілей дозволяє учням старших класів не лише вдосконалювати свої мовленнєві навички, але й робити це у захоплюючій, неформальній обстановці, що стимулює їхню мотивацію та інтерес до навчання.

Соціальні мережі пропонують широкий спектр можливостей для розвитку мовленнєвих навичок і вмінь. Одним із головних інструментів є

відео- та аудіо-матеріали, які дозволяють учням слухати носіїв мови, вивчати їхню вимову, інтонацію та мовні звороти. Наприклад, платформи як YouTube і TikTok містять безліч відеоуроків, інтерактивних вебінарів та уроків від викладачів і ентузіастів англійської мови.

Однією з найбільших переваг соціальних мереж є можливість інтерактивного спілкування в режимі реального часу. Чати, відеодзвінки та обговорення в групах на платформах, таких як Facebook, Instagram, Skype і Zoom, дозволяють учням практикувати говоріння безпосередньо з носіями мови або іншими учнями. Це не тільки підвищує їхню впевненість, але й допомагає подолати мовний бар'єр, що є важливою складовою успішного вивчення мови [2 с. 195].

Багато соціальних мереж пропонують тематичні групи та форуми, де учні можуть обговорювати різні теми англійською мовою. Це може бути все, від літературних клубів до груп обговорення фільмів або музики. Важливим аспектом є те, що такі обговорення часто проходять у невимушеній атмосфері, що сприяє вільному вираженню думок та ідей.

Соціальні мережі заохочують користувачів до створення власного контенту. Учні можуть записувати відеоблоги, створювати подкасти або писати пости англійською мовою. Це не лише допомагає їм практикувати говоріння, але й розвиває творчі здібності та навички публічного виступу. Наприклад, публікація відео на TikTok з короткими монологами або діалогами на різні теми допомагає вдосконалити мовлення, а також отримати зворотний зв'язок від аудиторії.

Взаємодія з носіями мови через соціальні мережі сприяє розвитку культурної обізнаності. Учні дізнаються більше про традиції, звичаї та повсякденне життя людей з різних країн. Це розширює їхній світогляд і допомагає краще розуміти контекст вживання тих чи інших мовних зворотів. [1 с.175]

Незважаючи на численні переваги, використання соціальних мереж для навчання англійської мови має й свої виклики. По-перше, це питання безпеки та конфіденційності. Учні повинні бути обізнані про ризики, пов'язані з обміном особистою інформацією в інтернеті, і дотримуватися правил безпечного користування мережею. По-друге, існує ризик зниження якості мовлення через використання розмовних та сленгових виразів, що можуть не відповідати академічним стандартам.

Важлива роль у цьому процесі належить вчителям, які повинні направляти учнів і допомагати їм правильно використовувати соціальні мережі для навчання. Вони можуть рекомендувати надійні ресурси,

створювати завдання для практики говоріння в соціальних мережах і організувати групові проекти, які включають взаємодію з носіями мови. Викладачі також можуть використовувати соціальні мережі для проведення віртуальних уроків та обговорень, що робить навчання більш динамічним і цікавим [3 с. 220].

Практика говоріння англійською мовою в соціальних мережах також має позитивний вплив на психологічний стан учнів. Вони можуть відчувати менше стресу і тривоги, ніж під час традиційних уроків, оскільки мають можливість навчатися в комфортній для себе обстановці. Соціальні мережі сприяють розвитку впевненості в собі та комунікативних навичок, що є важливими для успішного володіння іноземною мовою.

Інтеграція соціальних мереж в освітній процес відкриває нові можливості для інноваційних підходів до навчання. Наприклад, учні можуть брати участь у віртуальних екскурсіях англомовними країнами, брати інтерв'ю у носіїв мови або проводити онлайн-дискусії на актуальні теми. Це робить навчання більш захоплюючим і мотивуючим.

Отже, соціальні мережі є потужним інструментом для розвитку вмінь говоріння англійською мовою в учнів старших класів. Вони надають можливість інтерактивного спілкування, створення власного контенту, участі в тематичних групах і форумах, а також розвитку культурної обізнаності. Вчителі можуть направляти та підтримувати учнів у цьому процесі, використовуючи соціальні мережі для організації віртуальних уроків та обговорень.

Незважаючи на виклики, такі як питання безпеки та ризики зниження якості мовлення, переваги використання соціальних мереж у навчанні англійської мови є незаперечними. Вони сприяють розвитку впевненості в собі, комунікативних навичок та інтересу до навчання, що є необхідними для успішного володіння іноземною мовою в сучасному світі.

Література:

1. Гончаренко О. В. Роль соціальних мереж у формуванні мовленнєвих навичок учнів. Харків: Видавництво ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2018. 175 с.
2. Лисенко С. В. Методологічні підходи до використання соціальних медіа у викладанні англійської мови. Дніпро: Видавництво ДНУ ім. Олеса Гончара, 2021. 195 с.

3. Руденко В. Г. Педагогічні інновації у викладанні англійської мови: використання соціальних медіа. Запоріжжя: Видавництво ЗНУ, 2021. 220 с.

Дащенко Олександра

СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

У сучасній освітній системі важливе місце займає розвиток комунікативних навичок і вмінь учнів. Однією з ключових складових цього процесу є соціально-емоційне навчання (СЕН), яке сприяє розвитку соціальних навичок, емоційної грамотності та здатності ефективно спілкуватися. Як педагогічна модель, СЕН має на меті допомогти учням зрозуміти свої емоції й розвивати здатність до емпатії, а також соціальні навички. Провідну роль у дослідженні та популяризації СЕН відіграє організація the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), яка розглядає СЕН як невід'ємну складову освіти. Основною метою соціально-емоційної освіти є формування основних соціальних та емоційних компетентностей учнів, також відомих як CASEL 5:

1) самосвідомість (здатність розуміти власні емоції, думки та цінності та їхній вплив на поведінку у різних контекстах);

2) самоорганізація (здатність ефективно управляти своїми емоціями, думками та поведінкою в різних ситуаціях, досягати цілей і реалізовувати задуми);

3) соціальна свідомість (здатність розуміти погляди навколишніх, співчувати їм, незалежно від їх соціальної, культурної й етнічної або релігійної приналежності);

4) навички взаємодії (здатність встановлювати та підтримувати здорові стосунки, ефективно орієнтуватися у різних середовищах в оточенні різних людей та груп);

5) відповідальне прийняття рішень (здатність приймати свідомі та конструктивні рішення щодо особистої поведінки і соціальної взаємодії в різних ситуаціях) [2, с.82].

Окреслені компетентності представляють баланс індивідуальних потреб старшокласника разом із його здатністю спілкуватися та працювати з однолітками [3].

Цей підхід до навчання базується на ідеях психології, педагогіки та соціології, і вивчався та розроблявся різними дослідниками, учителями та педагогами протягом багатьох років. Такі вчені, як Деніел Гоулман, Джон Мейер та Пітер Саловей, зробили значний внесок у вивчення і розвиток концепції емоційного і соціального інтелекту, яка є основою для соціально-емоційного навчання. Також багато педагогів та психологів активно вивчають та застосовують принципи соціально-емоційного навчання у практиці навчання [1].

Певні предмети природно піддаються викладанню емоційного інтелекту, наприклад, вивчення іноземної мови. Наприклад, вчителі англійської мови, які ведуть учнів до обговорення літературного твору, можуть запитати, що вони помічають у почуттях і мисленні героїв. Застосування контексту реального світу до змісту предмета нагадує учням про їхнє місце у світі. Існують освітні інструменти та навчальне обладнання, розроблені для розвитку соціальної обізнаності учнів і здатності оцінювати соціальні ознаки. Завдяки тестам, опитуванням і формальному оцінюванню учні отримують конкретний орієнтир для роздумів, спрямовуючи свої навички критичного мислення, сприяючи здоровій розповіді про прогрес і інформуючи про майбутні рішення. Рефлексивне навчання також заохочує емпатію, враховуючи, як соціальні фактори та життєвий досвід впливають на їхній учнівський досвід [4]. Освітні технології та навчальне обладнання також допомагають глибше зрозуміти різні культури та спільноти та можуть створити відчуття причетності до ширшого глобального суспільства, забезпечуючи зв'язок із класами по всьому світу через можливість прямої трансляції уроку, або провести урок з учнями іншої школи для обміну досвідом чи іншої країни для практики іноземної мови.

Коротко наведемо приклади вправ та прийомів СЕН для розвитку англійського писемного мовлення, як частини іншомовної комунікативної компетентності старшокласників.

1. Вивчення слів та пояснення їх значення через певну емоційно забарвлену ситуацію, яка включає елементи тлумачення слова, яка створює стійку асоціацію, що й буде учню за «переклад». Вчитель має переконатися, що учні зрозуміли й засвоїли правильне значення слова.

2. Для практики читання потрібні завдання, які передбачають певну роботу з текстом: пошук специфічної інформації, відповідей на питання до тексту, глибшого занурення в сенс.

Використання прийомів соціально-емоційного навчання в розвитку англomовного писемного мовлення має свої особливості та важливі переваги. Ці прийоми сприяють формуванню не лише мовних та мовленнєвих, а й соціальних та емоційних навичок учнів.

– Стимулювання співпраці та комунікації: використання групових завдань та партнерської роботи допомагає учням взаємодіяти та обмінюватися ідеями. Це сприяє розвитку навичок колективної роботи та формує вміння виражати свої думки письмово.

– Розвиток емпатії через тематику та контекст: використання текстів та завдань, які стосуються соціальних питань або вимагають висловлення особистої думки, сприяє розвитку емпатії та соціальної чутливості.

– Звертання уваги на індивідуальність учнів: врахування індивідуальних особливостей та інтересів учнів в завданнях дозволяє стимулювати їхній інтерес до писемної діяльності. Персоналізовані завдання можуть включати особисті досвіди та власні переживання учнів.

– Використання творчих методів: залучення творчих методів, таких як творче письмо, рольові ігри або створення власних історій, сприяє розвитку емоційної виразності та стимулює творчість учнів.

– Формування позитивного підходу до навчання: сприяння позитивному емоційному ставленню до навчання, заохочення успіхів та визнання досягнень учнів у розвитку писемних навичок.

Використання зазначених прийомів СЕН в розвитку англomовного писемного мовлення допомагає не лише покращити мовленнєві навички і вміння учнів старших класів, але й сприяє їхньому загальному соціальному та емоційному розвитку.

Література:

1. Гусленко І. Ю. Методика навчання іноземних мов : конспект лекцій. Харків: НУА, 2018. 64 с.

2. Дмітренко, Н., Панченко, В., Гладка, О., Школа, І., Девіцька, А. Застосування прийомів соціально-емоційного навчання у формуальному оцінюванні майбутніх учителів англійської мови. *Молодь і ринок*, 2024, 2 (222), 80-85. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.298742>

3. *Соціально-емоційне та етичне навчання*. EdCamp Ukraine : сайт. Режим доступу: URL: <https://www.edcamp.ua/seelukraine/> (дата звернення: 01.11.2023).

4. Duzhik N. Social-emotional learning in the system of modern pedagogical knowledge. *Humanities science current issues* . 2020. Vol. 2, No. 27. P. 186–192. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203552> (date of access: 02/13/2024).

Дерещук Рустам

СУТНІСТЬ ТА ЗНАЧЕННЯ ІНТЕГРОВАНОЇ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «ПІДПРИЄМЛИВІСТЬ ТА ФІНАНСОВА ГРАМОТНІСТЬ» НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Сучасні вимоги до реформування середньої освіти передбачають розвиток особистості учня, здатного до ефективної взаємодії для виконання соціальних, громадянських і економічних завдань [1; 3]. Під час навчання в школі цього можна досягти через формування таких ключових компетентностей, визначених у Державному стандарті, як: мовленнєва, математична, природничо-наукова, інформаційна, соціальна, громадянська, підприємницька [2, с. 47]. Інтегрована змістова лінія "Підприємливість та фінансова грамотність", зокрема, включає в себе навчання таких практичних аспектів фінансових питань, як – заощадження, запозичення, інвестування, кредитування, страхування та інше. Ця лінія спрямована на розвиток у молодого покоління українців глибшого розуміння фінансових процесів і навичок управління фінансами [6, с. 29].

Для впровадження цієї змістової лінії в освітній процес необхідно формувати в учнів уміння обговорювати економічні та господарські питання, розуміти свою роль у сучасному технологічному середовищі, визначати свої професійні перспективи та готовність до виявлення своєї економічної освіти і свідомого вибору професійного шляху. Учні також повинні бути здатні пояснювати особливості ефективного управління фінансами, раціонального розподілу грошей та значення ощадливості в сучасному світі. (див. Схема 1)

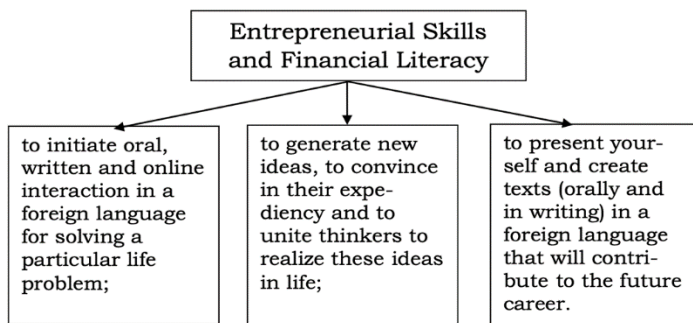


Схема 1. Загальні уміння, передбачені інтегрованою змістовою лінією «Підприємливість та фінансова грамотність» [4].

Значення інтегрованої змістової лінії «підприємливість та фінансова грамотність» визначається тим, що вона включає критично важливі навички, необхідні для успішної самореалізації особистості в сучасному світі. Підприємливість дозволяє реалізувати креативні ідеї та проекти, виявляти ініціативу, шукати нові можливості розвитку. Фінансова грамотність забезпечує усвідомлене ставлення до особистих фінансів та ефективне управління ними. Інтеграція цих аспектів в освітній процес сприяє розвитку в учнів цілісного економічного мислення, підприємницького потенціалу та життєво необхідних фінансових навичок. Тому дана змістова лінія є пріоритетним напрямом сучасної освіти, що відповідає вимогам інноваційної економіки та ринку праці [5, с. 56].

Отже, інтегрована змістова лінія «Підприємливість та фінансова грамотність» є невід’ємним компонентом сучасної освіти, орієнтованої на формування успішної особистості. Вона забезпечує оволодіння учнями ключовими компетентностями для ефективної життєдіяльності в умовах ринкової економіки.

Література:

1. Авксентьева Т.А., Лісниченко А. П. Формування рефлексивних умінь майбутніх учителів як умова їх підготовки до творчої самореалізації в професійній діяльності. Science and Education a New dimension. Pedagogy and Psychology. V (56). Issue:128, 2017. С. 36-39.

2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики. Київ : К.І.С. 2004. 47–52 с.

3. Довгалюк Т., Подосиннікова Г., Паламарчук А. Реалізація змістової лінії «Громадянська відповідальність» у ході позакласної гурткової роботи з англійської мови над міжнародним проектом “Climate Action Project” в старших класах. *Журнал кроскультурної освіти / Journal of Cross-Cultural Education*. № 1. Вінниця. 2023. С. 51- 65.

4. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ. К.І.С. 2014.

5. О. Онопрієнко., А. Цимбалару. Компетентнісно орієнтована освіта в дії: уроки для стійкого розвитку : Початкова школа. 2021. № 1. 53–59 с.

6. Кремень В. Г. Система освіти в Україні: Сучасні тенденції і перспективи : Професійна освіта: педагогіка і психологія / За заг. наук. ред. Т. Левовицького., І. Вілш., І. Зязюна., Н. Ничкало. Київ: Ченстохова. 2020. 11–31 с.

Дробович Вікторія

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ МІФІВ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД КУЛЬТУРИ ТА НАРОДНОСТІ

В давні часи люди вважали, що вищі сили, або боги, вчили їх, дбали про них і навіть карали за непослух. Це вказує на те, що вони вірили в існування вищих сил, які мали вплив на їхнє життя. Люди намагалися зрозуміти світ через міфи та легенди, які передавалися з покоління в покоління.

Шумери, які існували близько IV–III тис. до н.е., вважаються однією з перших цивілізацій на землі. Їхня писемність має складності перекладу, але вона допомагає нам краще зрозуміти їхню міфологію та уявлення про світ. Шумерські міфи про творіння можна розділити на три підгрупи: зародження всесвіту, устрій всесвіту та створення людини [5, с. 1-4].

Дослідження міфів та легенд різних народів допомагає нам краще зрозуміти їхню культуру, віру та спосіб мислення. Це важливо для вивчення історії та культурної антропології різних цивілізацій. Люди

науки, митці та дослідники міфів працюють над розкриттям та розумінням цих давніх уявлень про світ.

Таким чином, вивчення міфології допомагає нам краще зрозуміти культурні та релігійні вірування різних народів і цивілізацій, а також розкриває перед нами унікальність та різноманітність світоглядів людей минулих епох.

Крім того, досліджень потребує міфологічна парадигма, зокрема такі ключові поняття, як «міф», «міфема», «міфологема», «архетип», «легенда». Велике значення має міфологічна адаптація в художніх текстах, а саме такі елементах, як образ, мотив, сюжет, їхня варіативність та адаптація. Також слід звернути увагу на міфопоетичну техніку, спрямовану на створення коду, який розгортається у власну парадигму, утворюючи єдність вираження та змісту [4, с. 13].

Отже, подані факти підкреслюють складність і багатство змішаних методів дослідження, демонструючи різноманітні точки зору на узгодження філософських парадигм і методів дослідження. Дослідники заохочують розглянути найкращу парадигму, яка відповідає їхнім дослідницьким цілям і питанням, а також використовувати сильні сторони як кількісних, так і якісних підходів у своїх дослідженнях. Інтеграція різних парадигм і методів разом із концепцією може призвести до більш комплексного аналізу та розуміння проблем дослідження.

Література:

1. Кун М. *Легенди і міфи давньої Греції*. Харків, 2008
 2. Кравець О., and В. Антонова. Скандинавський міфологічний світ у сучасній англо-американській літературі фентезі. *Філологічні науки*. 2017. Випуск 26. С. 26-30.
 3. Романенко А. О. Давньоєгипетська «Книга мертвих» та її роль у житті давніх єгиптян. *Дебют: Збірник тез доповідей студентів історичного факультету МДУ за результатами участі у Декаді студентської науки / За заг. ред. д. політ. н., проф. КВ Балабанова, д. е. н., проф. ОВ Булатової. Маріуполь, 2018. 132 с.*
- Маринченко Л. Д. Порівняння основ міфу про створення світу у різних народів Європи. 2019.

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ТА ЕЛЕКТРОННИХ РЕСУРСІВ В НАВЧАННІ КОМУНІКАЦІЇ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Цифрові інструменти та електронні освітні ресурси – це інноваційна методика, що надає усвідомленість, цілеспрямованість та керованість процесу навчання. Це технології, що фіксують причинно-наслідкові зв'язки між етапами вивчення іноземної мови, це спосіб підбиття підсумків поточної навчальної роботи, підготовки та плану на майбутнє. Беручи безпосередню участь у плануванні навчального процесу та оцінюванні результатів своєї діяльності, діти допомагають педагогу краще розподілити процес освоєння іноземної мови.

В сучасних умовах «століття мультикультурного діалогу» [4, с. 96] особливо цінним є становлення полікультурної та багатомовної мовної особистості. Мовна особистість у сфері іноземних мов – це індекс здібності людини включитися у повноцінне участь у міжкультурному спілкуванні, здатність реалізувати себе рамках діалогу культур. Інакше кажучи, це організація вміння осягнення своєї культури та культури інших держав.

Вимоги до фахівців щодо міжкультурної комунікації нині високі і передбачають володіння ними не лише на рівні користування однією, а кількома іноземними мовами. Без комплектної стратегії самостійне вивчення мов неможливе.

Сучасні новаторські методики навчання, на наш погляд, є у край необхідними способами вирішення поставленого завдання. У процесі викладання іноземних мов на етапі навчання застосовуються такі цифрові технології [1, с.47]:

- 1) технології мовних портфоліо (МП);
- 2) модульної блокової технології;
- 3) інформаційні технології;
- 4) проектні технології.

При застосуванні цифрових технологій навчання з допомогою електронних ресурсів та мовних портфоліо (МП) у сучасній освітній

теорії стає процесом оригінального додаткового освоєння системою навчальної діяльності. Проектне завдання, яке пропонується на групу учнів, безпосередньо пов'язує оволодіння певним предметним знанням із дійсним застосуванням цього знання. Всебічний характер проектної роботи дозволяє учневі побудувати єдину картину світу, узагальнюючи для цього раніше отримані знання та навички та освоюючи нові. У цьому спрямованість виконання проекту як особистісного освітнього продукту робить процес оволодіння предметним знанням особистісно необхідним, та особистісно мотивованим [1, с.48].

Цифрові інструменти та електронні освітні ресурси, на думку Гришкової Р.О. – це педагогічна технологія, що дозволяє визначити результати оволодіння навчальною, творчою, соціальною, комунікативною діяльністю. Цифрові інструменти та електронні освітні ресурси можуть допомогти учням проаналізувати свої успіхи та досягнення у вивченні іноземної мови, а також виявити прогалини у своїх знаннях, вміннях та навичках і ті аспекти мови, які потребують повторення та цілеспрямованого опрацювання» [4, с. 40].

Цифрові інструменти та електронні освітні ресурси виконують такі завдання:

- визначення рівня сформованості мовних здібностей, умінь та навичок учнів;
- відстеження досвіду міжкультурної взаємодії та спілкування учнів;
- вивчення розвитку учнів протягом певного часу;
- навчання учня визначати свій рівень володіння іноземною мовою та шляхи подальшого вдосконалення своїх, умінь та навичок;
- забезпечення наступності навчання, коли учні переходять до іншого навчального закладу, вступають до середнього спеціального або вищого навчального закладу або влаштовуються на роботу;
- підтримка високої мотивації до вивчення цієї іноземної мови [2].

Система рівнів володіння мовою займає центральне місце у структурі та зміст цифрових інструментів та електронних освітніх ресурсів. Український варіант цифрових інструментів та електронних освітніх ресурсів дає можливість реалізувати його основні функції у процесі навчання ІМ педагогічну та інформативну/соціальну. Педагогічна функція полягає у розвитку здатності учня до рефлексивної самооцінки свого мовного та навчального досвіду в галузі вивчення ІВ, здатність до усвідомлення характеру та процесу оволодіння мовою, яка вивчається, і

таким чином створювати умови для підвищення мотивації та якості оволодіння ІМ, розвитку автономії учня в області культури.

Концепція «Загальноєвропейські компетенції володіння іноземною мовою» [3, с. 43] представлена Радою Європи в вигляді документу, включає основні положення сучасного підходу до навчання іноземних мов на різних освітніх рівнях і в різних умовах. У цьому документі представлено опис системи рівнів володіння мовами, яка базується на комунікативному підході до оцінки за різними видами мовної діяльності, а також учням пропонується інструментарій, що дозволяє визначити ці рівні.

Під рівнем володіння мовою розуміється ступінь володіння мовою з погляду ефективності процесу мовного спілкування, здатності здійснювати комунікацію в різних ситуаціях мовного повідомлення, її гнучкості, доречності використання мовних засобів і мовного матеріалу і ступеня самостійності, що виявляється при цьому.

Система рівнів розроблена вченими в рамках CEFR включає шість рівнів володіння мовою:

A1 – рівень виживання (Breakthrough);

A2 – допороговий рівень (Waystage);

B1 – пороговий рівень (Threshold);

B2 – пороговий просунутий рівень (Vantage);

C1 – високий рівень (Effectiveness);

C2 – рівень володіння мовою в досконалості (Mastery).

Структурними компонентами цифрових інструментів та електронних освітніх ресурсів є мовний паспорт, мовна біографія та дос'є [5, с. 52]. Розглянемо їх детальніше.

1. Мовний паспорт (*Language Passport*). Він містить інформацію про учнів, про набуті ними мовні вміння та навички, описані на основі рівнів володіння іноземною мовою згідно з «Загальноєвропейською шкалою оцінювання», про досвід взаємодії з представниками інших культур, про отримані сертифікати та дипломи, що додаються. У мовному паспорті зазначаються відомості про мови, якими розмовляють у сім'ї учня, та мови, які він вивчав, рівень володіння ними, його місце навчання, проекти, конкурси та конференції, в яких він брав участь, перебування за кордоном.

2. Мовна біографія (*Language Biography*). Вона призначена для оцінки успіхів і досягнень того, хто навчається в оволодінні іноземною мовою, рівня його вмотивованості до самостійного оволодіння знаннями,

вміннями та навичками в галузі іноземної мови. Мовна біографія дозволяє простежити динаміку формування, розвитку та вдосконалення знань, умінь та навичок з іноземної мови.

3. Мовне досьє (*Language Dossier*). У цьому розділі міститься все те, що свідчить про успіхи в оволодінні іноземною мовою, що вивчається (дипломи, свідоцтва про складання міжнародних іспитів з іноземної мови, кращі творчі роботи, вірші та розповіді іноземною мовою, виконані індивідуальні та групові проекти, кращі твори, есе, резюме, доповіді, реферати, список прочитаної літератури, особисті та ділові листи, наукові статті іноземною мовою, сертифікати та дипломи про участь у конференціях, конкурсах та олімпіадах з іноземної мови.

Виходячи підводячи підсумок, цифрові інструменти та електронні освітні ресурси можна застосувати до будь-якої теми. Комбінування мовних портфоліо дозволить учням усунути прогалини в освоєнні навчального матеріалу, побачити прогрес у вивченні іноземного мови, продемонструвати результати своєї діяльності щодо підвищення рівня володіння іноземною мовою.

Література

1. Артемова Л.В. Вивчення іноземних мов // Методичні рекомендації до програми виховання дітей шкільного віку – 2019. – С.31-48
2. Артемчук Т. Про сучасні підходи до вивчення і викладання іноземних мов // Рідна школа. – 2018. – № 9. – С. 47.
3. Бублик А. О. Досвід країн Західної Європи у викладанні іноземних мов // Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. Серія: Філологічні науки – 2009. – Вип. 14. – С. 158–163.
4. Грималюк І. А., Кардаш Н. В., Корнієнко Н. М. Нестандартні уроки та виховні заходи. – Т.: Навчальна книга – Богдан, 2019. – 195 с.
5. Канищева Л.А. Турищева Л.В. Особливості пізнавальних процесів старших школярів. // Англійська мова в старшій школі. – 2017. – №1(26). – С. 14-16.

Заводинська Юлія

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

Формування лексичної компетентності є однією з важливих цілей навчання іноземних мов і культур в школі. У старшій школі ключовим завданням у вивченні лексичних одиниць і розвитку лексичної компетентності – є систематизація та узагальнення знань набутих протягом попередніх років навчання. Важливим також є те, що теми відведені для вивчення іноземної мови у старшій школі є максимально наближеними до реальних ситуацій спілкування і можуть стати в нагоді у подальшому житті, поза межами навчального закладу [5].

На старшому ступені навчання з'являється більш спеціалізована лексика, яка, як правило, відповідає певній галузі або профілю навчання. Окрім цього, учням відводиться більше часу для самостійної роботи та вдосконалення своїх мовленнєвих навичок та вмій [2].

На всіх етапах формування лексичної компетентності варто також враховувати і сучасний сленг та інноваційні мовні тенденції, адже усі учасники навчального процесу йдуть в ногу з часом і активно використовують соціальні мережі як у розважальних, так і у пізнавальних цілях. З цього можна зробити висновок, що сленг є важливою і доцільною складовою, якою не варто нехтувати формуючи лексичну компетентність сучасних старшокласників [4].

Перегляд автентичних фільмів мовою оригіналу теж неабияк впливає на розвиток іншомовних комунікативних навичок та вмій, підвищує рівень загальної обізнаності обох – вчителів та учнів, адже перегляд фільмів відкриває можливості здобуття нового мовного та культурного досвіду, його обговорення та застосування нових лексичних одиниць на практиці [7].

Вікові особливості у вивченні іноземних мов відіграють не останню роль у навчальному процесі. Протягом 10-11 років навчання учні мають знаходитись у освітньому середовищі, яке орієнтується на доцільне формування професійних та предметно спрямованих компетентностей і сприяє забезпеченню їхньої реалізації. На цьому етапі освітнього процесу учні також розвивають свою соціальну та дослідницьку діяльність, здобувають здатність до професійного самовизначення в майбутньому [6].

Варто зазначити, що найглибший розвиток в цей період відбувається в мисленні, а саме – в словесно-логічному. Пам'ять також не

залишається остороною, як наслідок підвищується така якість пам'яті як довільність.

На додачу, прогрес можна спостерігати у значному поліпшенні мимовільної пам'яті унаслідок того, що учні надійніше засвоюють та триваліше зберігають в пам'яті інформацію, яка безпосередньо стосується їхнього подальшого зростання та визначення себе як цілісної особистості у професійній та особистісній сферах буття.

Окрім усього вищезазначеного, варто додати, що старшокласники на усвідомленому рівні покращують здатність володіння операціями пов'язаними з логікою та критичним мисленням [3].

Ще однією важливою передумовою, що відіграє неабияку роль у ефективному формуванні іншомовної лексичної компетентності є здатність вчителя та учнів до рефлексії. Адже здатність до рефлексії має значний вплив на процес засвоєння мови та розуміння усіх процесів удосконалення мовленнєвих навичок й умінь та чинників, які впливають на позитивний результат [1].

Отже, всі ці особливості мають безпосередній вплив на процес опанування іншомовної лексики в старших класах і мають бути враховані під час відбору лексичного матеріалу, його джерел, як традиційних, так і сучасних цифрових, а також доречних способів його семантизації, критичного осмислення та автоматизації.

Література:

1. Авксентьєва Т.А Лісниченко А. П. Формування рефлексивних умінь майбутніх учителів як умова їх підготовки до творчої самореалізації в професійній діяльності. *Science and education a new dimension. pedagogy and psychology*. 2017. № 128. С. 36–39.

2. Бігич О. Б. Бориско Н. Ф. Борецька Г. Е. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І КУЛЬТУР: теорія і практика. Київ : «Ленвіт», 2013. 590 с.

3. В. Г. Редько Т. К. Полонська Н. П. Басай. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів. Київ : Пед. думка, 2013. 260 с.

4. Мельницька О. Кудельська О. Сленг в сучасній інтернет комунікації (на основі Twitter). *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Т. 2, № 65. С. 195–202.

5. Тамара Полонська. Профільне навчання іноземної мови учнів старшої школи. Київ : Пед. думка, 2014. 80 с.

6. Трубачева Світлана. Метапредметний аспект формування загальнонавчальних компетентностей учнів в умовах профільного навчання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2015. С. 183–185.

7. Lisnychenko A. Glazunova T. Dovhaliuk T. Kuzmina S. & Podosynnikova H. Facebook movie-based discussions: bringing down intercultural barriers in english language education. *Arab world english journal*. 2022. P. 429–444.

Захарчук Аліна

КОНЦЕПЦІЯ САМОТНОСТІ В ТВОРІ ДЖОНАТАНА ТРОППЕРА «КНИГА ДЖО»

В епоху нової щирості самотність стає ще більш помітною та болючою проблемою. В сучасному суспільстві, де індивідуалізм і саморефлексія набувають великого значення, багато людей стикаються з відчуттям відокремленості та внутрішньої ізоляції. Харукі Мураками у своїй збірці оповідань «Про що я говорю, коли говорю про біг» зазначає: «Немов загострений з двох сторін меч, самотність захищає вас, але водночас непомітно раниць зсередини. Я відчуваю цю небезпеку - насамперед завдяки своєму життєвому досвіду - і мушу подолати її через постійний рух» [3, 56]. Ця цитата яскраво ілюструє подвійність самотності, яка одночасно є і захистом, і раною, що підкреслює складність та неоднозначність цього явища в сучасному світі.

Джонатан Тروппер — сучасний американський письменник, один з найвідоміших представників епохи нової щирості. Його романи вирізняються глибоким психологізмом та емоційною відкритістю, часто торкаючись таких тем, як сімейні відносини, втрати та пошук сенсу життя. Однією з основних тем у творчості Троппера є самотність, яка висвітлюється у більшості його творів, включаючи один з найпопулярніших романів — «Книга Джо». У цьому романі автор досліджує різні аспекти самотності, відчуження та внутрішніх конфліктів, що впливають на життя головного героя Джо Гоффмана. Троппер майстерно показує, як самотність може одночасно бути і захистом, і джерелом болю, відображаючи складну природу цього почуття в сучасному суспільстві.

Одразу після закінчення школи Джо Гоффман покинув невелике, нудне містечко Буш-Фолс і ніколи не повертався назад. Потім він написав роман з карикатурами та наклепами на більшість містян, роман, який зруйнував усе в місті, роман, який став національним бестселером і величезним хітом кіно. П'ятнадцять років по тому Джо намагається уникнути кризи під час написання наступного роману, коли йому повідомляють, що у його батька стався інсульт, тож найвідоміший вигнанець та ворог міста повертається назад, в Буш-Фолс. Брат уникає його, колишні однокласники б'ють його, а члени книжкового клубу просто закидають його будинок примірниками його ж книжок. Але за допомогою старих друзів Джо дізнається, що повернення додому — це не так уже й погано і що, можливо, найкраща річ у житті — це другий шанс.

Самотність Джо Гоффмана в романі «Книга Джо» проявляється в багатьох аспектах його життя. В одному з моментів Джо зізнається: «Не те щоб я боявся постаріти, я просто не хочу займатися цим сам» [1, 105]. Це висловлювання Джо підкреслює його глибоку тривогу перед майбутнім та страх залишитися без підтримки. Самотність у контексті старіння набуває особливої гостроти, оскільки пов'язана з втратою можливості взаємодіяти з іншими та отримувати від них емоційну підтримку. Автор цим показує, як самотність може посилювати страхи та невпевненість, що робить її ще більш болючою і важкою для подолання.

У романі йдеться про вже дорослого Джо, але потрібно зрозуміти, що всі проблеми пішли ще з підліткового віку. Головний герой колись втік від неприємних спогадів і невирішених проблем, але думками так і залишився в минулому. Про це свідчить і його знаменита книжка, і його нездатність написати щось інше, не засноване на власній біографії. Може, варто визнати свої помилки, можливо, за щось пробачити себе, інших і вже зробити нарешті крок у майбутнє і подорослішати? Але тернистим буде не лише шлях головного героя, а й його колишніх однокласників: їхня образа на автора «Книги Джо» настільки свіжа, ніби вона вийшла вчора, а не кілька років тому: вони так само, як і Гоффман, не можуть відпустити, забути, рухатися далі.

Ще один яскравий приклад прояву самотності у романі, коли Джо розмірковує про підтримку з боку інших людей: «Завжди краще, щоб пластир наклеював хтось інший. Коли сам відклеюєш цю білу смужку, то відчуваєш безмежну жалість до самого себе, ця дія якось підкреслює, що у всьому світі не знайшлося нікого, хто б зробив це для тебе!» [1, 250]. Роздуми Джо про те, щоб хтось інший наклеїв пластир, символізують

його потребу в турботі та взаємодії з іншими людьми. Це символізує відчуття головного героя що він самотужки має справлятися з болем і труднощами життя. Бажання мати поруч людину, яка могла б надати підтримку навіть у таких дрібницях, відображає його глибоку потребу у відчутті, що він не один у своїх стражданнях. Загалом ця сцена демонструє, наскільки важливою є роль інших людей у процесі зцілення і подолання самотності.

«Самотність — це не лише психологічна, індивідуальна проблема чи проблема здоров'я. У багатьох відношеннях це також серйозна соціальна проблема» [2, с.21]. Людина має відчувати єдність із суспільством на всіх рівнях його функціонування. За словами О. Фурмана, за умов високої громадянської активності та соціального діалогу «утверджується почуття "Ми", а не "Я", змістовно збагачується не лише Я-свідомість, а й Ми-свідомість» [4, с.73]. Це означає, що людина, інтегруючись у суспільні процеси, знаходить підтримку та розуміння в колективі, що сприяє зменшенню відчуття самотності.

Отже, у літературі нової ширості тема самотності є провідною. Джонатан Троппер у своєму творі «Книга Джо» детально розглядає різні аспекти цього явища, показуючи його подвійність та вплив на індивіда. Розуміння труднощів самотності та визнання її важливості у формуванні емоційного та психологічного стану людини можуть сприяти розвитку підходів, спрямованих на підтримку та покращення якості життя тих, хто стикається з цією проблемою.

Література:

1. Tropper, Jonathan. *The Book of Joe: A Novel*. Bantam, 2004.
2. Yang, Keming. *Loneliness: A social problem*. Routledge, 2019.
3. Мураками Харукі. *Про що я говорю, коли говорю про біг*. Litres, 2016.
4. Фурман О. Громадянська відповідальність особистості як предмет психологічного дослідження. *Психологія і суспільство*. 2015. № 1. С. 65 – 91.

ЖАНРОВІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРІВ ДЖ.КЕРУАКА

Джек Керуак — один з найяскравіших представників американської літератури ХХ століття, відомий як ключова фігура покоління бітників. Його творчість, зокрема романи "На дорозі" та "Волоцюги дгарми", вирізняється особливим стилем і жанровою своєрідністю, що відображає дух епохи і філософію життя письменника. В цих тезах ми розглянемо жанрові особливості творчості Дж. Керуака, зосереджуючись на трьох основних аспектах: автобіографічність, експериментальний стиль письма та теми духовних пошуків і свободи.

Однією з ключових рис творчості Дж. Керуака є її автобіографічність. Більшість його творів базується на особистому досвіді, подорожах та взаємодії з реальними людьми [2]. Це помітно у романі "На дорозі", де персонажі представляють реальних друзів і соратників Дж. Керуака, таких як Ніл Кесседі (прототип Діна Моріарті) та самого Дж. Керуака (прототип Сала Парадайза). Такий підхід дозволяє читачеві зануритися у реалії тогочасного життя та пережити емоційні та інтелектуальні пошуки разом з автором.

Іншою важливою особливістю творчості Дж. Керуака є його експериментальний підхід до стилю письма. Він активно використовував так званий "потік свідомості" — техніку, яка передає безперервний потік думок і вражень персонажів. Він пише: «Я винайшов новий спосіб описання життя — жодної літератури. Жодної художності, жодного опрацювання власних думок, лише щира відданість цьому своєму випробуванню істинним вогнем, коли ти не можеш зупинитися, але маєш зберігати обітницю — сказати зараз чи замовкнути назавжди, зберігати цю безперервну сповідальність, відданість, що перетворює розум на служителя мові, при повній неможливості брехні чи доопрацювання того, що вже написано» [3, с. 249]. Цей стиль дозволяє передати внутрішні переживання і думки героїв більш природно та емоційно насичено. Дж. Керуак прагнув до створення автентичного звучання мови, уникаючи надмірної редактури.

Дж. Керуак також відомий своєю прихильністю до імпровізації, що він запозичив у джазової музики. Він прагнув до створення "спонтанної прози", яка мала передавати безпосередність і жвавість його думок і почуттів. Це проявляється в його довгих, часто нескінченних

реченнях, насичених емоційністю та динамікою.

Творчість Дж. Керуака глибоко пронизана темами духовних пошуків і свободи. Він шукав відповіді та важливі екзистенційні питання, що стосувалися сенсу життя, людського існування та природи щастя. Його захоплення буддизмом та іншими східними релігіями і філософіями знайшло відображення в романі "Волоцюги дгарми". Тут він досліджує ідеї духовного просвітлення та самопізнання через практику медитації та споглядання.

Тема свободи також є центральною у творчості Дж. Керуака. Він прагнув до особистої свободи від соціальних норм і обмежень, що часто відображається в образах його героїв. Ці персонажі зазвичай ведуть кочовий спосіб життя, постійно подорожуючи та шукаючи нові враження і можливості для самовираження. Таке прагнення до свободи та відмова від матеріальних благ і соціальних зобов'язань становлять ядро його творчості.

Отже, жанрові особливості творчості Дж. Керуака роблять його твори унікальними та впізнаваними. Автобіографічність, експериментальний стиль письма та глибокі теми духовних пошуків і свободи створюють багатий та насичений літературний світ, який продовжує захоплювати читачів і сьогодні. Дж. Керуак не просто писав про своє життя і переживання; він відкрив нові горизонти у літературі, вплинувши на цілі покоління письменників і читачів, які прагнуть віднайти власний шлях до розуміння себе і світу навколо.

Література:

1. Керуак Дж. На дорозі / Джек Керуак; пер. з англ. Б. Павличко. К.: Вид-во Соломії Павличко «Основи»
2. Jones J. T. Jack Kerouac's Duluoz Legend: The Mythic Form of an Autobiographical Fiction. SIU Press, 1999. 278 p.
3. Kerouac J. Desolation Angels. N. Y.: Penguin Books, 2012. 374 p.

СПОСОБИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Використання на уроках іноземної мови культурознавчих знань знайомить здобувачів освіти з реаліями іншої країни, розширює їхній кругозір і, що найголовніше, мотивує до вивчення предмета.

Набуття лінгвосоціокультурної компетентності на уроках іноземної мови є одним із важливих завдань у формуванні уявлень старшокласників про мову та культуру країни, мова якої вивчається. Важливою передумовою реалізації цього завдання є ефективне використання відповідних матеріалів та засобів навчання. Так, на заняттях з англійської мови, з цією метою може вивчатись безліч літературних та публіцистичних текстів, прислів'їв, приказок, особливостей етикету, що так чи інакше включають у себе лексику, яку у сучасній методиці називають національно- чи культурно-маркованою [2].

Необхідність у розумінні подібних лексичних одиниць та норм соціальної поведінки гостро відчувається під час навчання іноземної культури. Наприклад, під час читання газет, статей, книг, іноземної поезії та прози, під час перегляду художніх та документальних кінофільмів, під час безпосереднього спілкування з носіями мови тощо. Більшість навчального друкованого матеріалу пронизано подібною «лінгвосоціокультурною» лексикою та інформацією, що додає їй національного колориту, відображає іноземну культуру як таку. Тому важливо навчити старшокласників правильно її ідентифікувати, усвідомлювати та заохочувати активно застосовувати у власній мовленнєвій діяльності надалі. У рамках діалогу культур будь-який учасник розмови рано чи пізно звертається до власних реалій, вираження яких на іноземній мові може бути утрудненим, а слухачі можуть його просто не зрозуміти. Саме тому культурно-маркована лексика є важливою складовою лінгвосоціокультурної компетентності [4].

Іншим популярним способом формування лінгвосоціокультурної компетентності є інтегрування курсу з лінгвокраїнознавства. На думку багатьох педагогів та лінгвістів, лінгвокраїнознавство насамперед є лінгвістичною дисципліною, тому

вивчення інформації про країну мови, що вивчається, в першу чергу відбувається виучуваною іноземною мовою. Лінгвокраїнознавство – це навчальна дисципліна, що є частиною курсу викладання іноземної мови, а також аспектом методики викладання іноземних мов, у якому учні пізнають нову іноземну культуру. Первинне завдання цього курсу – це вивчення лексики, яка тісно пов'язана з національним колоритом народу – носія мови та з реаліями, оточуючими цю націю. Акцент робиться на лексику, яка найбільш яскраво та повно відображає такі національні особливості [3].

Іншим не менш важливим способом формування соціокультурної компетентності служить література країн мови, що вивчається. Література сама по собі несе в собі велику кількість культурних знань. Класична художня література відображає культуру минулих століть, доносить до читачів неймовірну мудрість, показує досвід та світогляд письменників свого часу, завдяки класичним текстам можна простежувати різницю в культурному пласті минулого та сьогодення, простежувати, як змінювалася культура того чи іншого народу[5]. Сучасна література здатна з неймовірною точністю передавати тонкі нюанси культури носіїв мови, розкриваючи безліч культурних особливостей сучасної людини. Наприклад, у манері дій персонажа, у його звичках, моделях поведінки з різними людьми [1].

Особливостями ж формування іншомовної лінгвосоціокультурної компетенції в читанні та аудіюванні у старших класах є [2]:

- зростання ролі автентичних текстів: на старшому ступені навчання акцент зміщується з адаптованих текстів на автентичні, що дає можливість учням знайомитися з реальними мовними зразками, зразками культури та соціального життя країни мови, що вивчається.
- використання різноманітних жанрів: публіцистичних, художніх, наукових, технічних, що розширює кругозір учнів, збагачує їхній словниковий запас, формує вміння розуміти та аналізувати різні типи інформації.
- акцент на комунікативній спрямованості: робота над текстами спрямована не лише на розуміння їх змісту, але й на розвиток комунікативних навичок учнів, вміння вести дискусії, висловлювати власну думку, аргументувати свою позицію.
- використання інтерактивних методів навчання: застосовуються інтерактивні методи навчання, такі як рольові ігри, дискусії, проекти,

що активізують учнів, роблять процес навчання більш цікавим та ефективним.

- розвиток критичного мислення: навчання читання та аудіювання на старшому ступені навчання сприяє розвитку критичного мислення учнів, вмінню аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність, формувати власну думку.
- використання нових інформаційно-комунікаційних технологій: застосовуються нові інформаційно-комунікаційні технології, що дає можливість учням використовувати автентичні аудіо- та відеоматеріали, знайомитися з культурою країни мови, що вивчається, в її динаміці.

Отже, формування лінгвосоціокультурної компетентності у читанні та аудіюванні на старшому ступені навчання – це складний, але важливий процес, який дає можливість учням не лише оволодіти мовою, але й стати свідомими громадянами світу, здатними до конструктивного діалогу та співпраці з людьми з інших країн.

Література:

1. Когнітивно-дискурсивні особливості різножанрових текстів та їхній потенціал у формуванні іншомовної комунікативної компетентності на різних рівнях володіння мовою. Колективна монографія. Т.В. Глазунова, І.Є. Грачова, Т.А. Довгалюк, О.Л. Козачишина, С.А. Кудельська, Н.А. Лебедева, А.П. Лісниченко, А.В. Мосійчук, О.В. Мельницька, В.М. Малик, Л.М. Прадівлянна]; заг. ред., вступні статті та анотац. Л.М. Прадівлянної. Вінниця: ПП «ТД Едельвейс і К». 2021. 195 с.
2. Кржемінська Н.В. Використання автентичних текстів з метою розвитку вміння аудіювання в учнів старших класів. Англійська мова та література. 2006. №3. С. 12-13.
3. Левітес Д.Г. Практика навчання: сучасні освітні технології. В, 1998. 773 с.
4. Політикіна Н.І. Використання автентичних текстів під час навчання усного мовлення. Англійська мова та література. 2007. №7. С.7-9.
5. Половенко О.Б. Особистісно орієнтований підхід до навчання іноземної мови. Англійська мова та література. 2004. №1. С. 10-11.

Кожухівська Юлія

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПИСЬМОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ В СТАРШИХ КЛАСАХ

Кожен віковий період характеризується унікальними психофізіологічними особливостями, які безпосередньо впливають на стиль спілкування в процесі навчання. Вибір організаційних форм, методів і засобів навчання, зокрема на уроках англійської мови, впливає на формування здібностей старшокласників [5].

Сучасні старшокласники характеризуються складністю, різноманітністю інтересів та внутрішньою суперечливістю життя. У своїй роботі Т. Полонська зазначає, що сучасні сімнадцятирічні учні за своїм фізичним розвитком мають характеристики, що відповідають двадцятидворічним молодим людям минулого століття [4].

Однією із особливостей інтелектуального розвитку старшокласників є посилене дозрівання психічної діяльності, в якому головну роль відіграє розвиток мислення. У центрі пізнавального розвитку старшокласників перебуває формування словесно-логічного мислення, що супроводжується переходом до більш абстрактного та узагальненого мислення. Наукові поняття стають не тільки об'єктами вивчення, а й інструментами пізнання. У цьому віці учні можуть свідомо оволодіти такими логічними операціями, як аналіз, синтез, порівняння, рефлексія, абстрагування, конкретизація. У них формується власний когнітивний стиль розв'язання проблем і розвиваються особистісні характеристики мислення, такі як глибина, гнучкість, широта, усвідомленість, самостійність і критичність [3].

Пам'ять відіграє не менш важливу роль в оволодінні іноземною мовою, ніж мовлення. Старшокласники здебільшого використовують довільне запам'ятовування, ефективність якого залежить від розуміння ними необхідності та доцільності процесу запам'ятовування, а також від уміння оцінити результат [1]. Для успішного запам'ятовування важливо розуміти особливості матеріалу, обґрунтовано групувати об'єкти запам'ятовування відповідно до їхнього значення, зосереджуватися на інтенсивній

пізнавальній діяльності. Унікальним для старшого шкільного віку є розвиток мимовільної пам'яті, яка також є важливою для навчання. Несвідома пам'ять залежить від емоційних реакцій учнів та їхніх майбутніх потреб і планів: "Несвідома пам'ять – це здебільшого зміст, пов'язаний з інтересами, потребами та планами на майбутнє, які викликають сильні емоційні реакції" [2].

Говорячи про організацію навчання письма у старших класах, важливо спиратися на процеси мислення та пам'яті, що змінюються відповідно до психофізіологічних особливостей цього вікового періоду. Одним із ключових елементів є зміст, адже письмо, на відміну від усного мовлення, дає нам можливість не лише генерувати ідеї перед тим, як презентувати їх аудиторії, але й ретельно аналізувати ідеї та мову, яку ми продукуємо [6, с. 310].

Для активізації процесу письма, а також зацікавленості учнів до розвитку відповідних навичок та вмій, важливо враховувати наступні принципи під час планування заняття:

1. Відповідність тем та форматів для письмової комунікації віку та інтересам учнів старших класів, сучасним етапам розвитку освіти та суспільства.
2. Різноманітність прийомів та методів генерування ідей, включаючи мозковий штурм, складання опорних нотаток, тощо. Крім того, важливо використовувати техніки рефлексивного навчання, такі як створення ментальних карт, що є важливими для покращення процесу запам'ятовування.
3. Відповідність письмових завдань різним рівнем складності та комунікативним наміром. До них, наприклад, належать реферати, творчі розповіді, офіційні листи, тощо. Обираючи вид письмової роботи, необхідно враховувати також навчальні цілі уроку та індивідуальні особливості учнів [6, с. 311].

Таким чином, в учнів старших класів відбуваються значні зміни в усіх сферах психічної діяльності, що зумовлює нові вимоги до організації освітнього процесу взагалі та навчання письмової комунікації зокрема. Визначеними психолого-педагогічними аспектами навчання англійської писемної комунікації в старших класах є орієнтація на особистість учня та його актуальні комунікативні наміри й потреби, підтримка розвитку їх

критичного та абстрактного мислення, створення сприятливого психологічного клімату, ефективно та доцільно використання сучасних цифрових технологій [1] та різноманітних видів самостійної роботи.

Література:

1. Кудельська О.В. Мельницька О.В. Сленг в сучасній інтернет комунікації(на основі Twitter). Актуальні питання гуманітарних наук. 2023. Вип. 65, том 2, С. 195 – 202

2. Кулачко О.С. Інтенсифікація процесу навчання іноземної мови учнів старших класів закладів загальної середньої освіти. Старобільськ, 2021. 27 с.

3. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів: навчально-методичний посібник / за наук. ред. В. Г. Редька. Київ : Педагогічна думка, 2013. 260 с.

4. Полонська Т. К. Профільне навчання іноземної мови учнів старшої школи. Київ: Педагогічна думка, 2014. 80 с.

5. Lisnychenko, A., Glazunova, T. Dovhaliuk, T., Kuzmina. S., & Podosynnikova, H. Facebook Movie-Based Discussions: Bringing Down Intercultural Barriers in English Language Education Arab World English Journal. 2022. Vol. 13 (3), P. 429-444.

6. Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice edited by Jack C. Richards and Willy A. Renandya. – Cambridge University Press, 2002. – 422 p.

Колвеліс Назарій

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ГЕЙМІФІКАЦІЯ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА МОТИВАЦІЮ ШКОЛЯРІВ

Термін “геймінг” сьогодні людей не дивує. Хоча протягом довгого часу він виконувався виключно для позначення розваг, еволюція самого “геймінгу” в останні роки призвела до того, що наразі “гейміфікація” посідає невід’ємне місце у житті сучасної дитини, підлітка, учня, або ж студента.

З самого початку, цей процес мав за мету включення ігрових елементів у різні галузі знань та неігрові контенти, що повинно було

значно покращити зацікавленість та мотивацію до вирішення проблем. Не залишилась осторонь і освіта, адже ігри завжди активно застосовувались у якості навчальних методів. Саме “гра” є невід’ємним компонентом навчання і викладання англійської мови, оскільки впливає на розвиток різноманітних компетентностей.

Науковці, які вивчають гейміфіковані утиліти, вже зробили досить вагомий вклад у дослідження різноманітних аспектів гейміфікації та її використання у освітньому процесі. Цікаве дослідження з точки зору нашої тематики провели Г.Е та С.А. [1]. У своїй статті науковці, опираючись на праці іноземних вчених S. Deterding, M.Sicart, L.Nacke, K.O’Hara, D. Dixon, визначають термін гейміфікація як «неофіційний загальний термін для використання елементів відеоігор у неігрових системах для покращення взаємодії з користувачем і залучення користувачів» [1, с. 2425]. Гейміфікація оцінюється як техніка навчання, яка переносить ігрові механізми в академічну сферу [1].

Впровадження дистанційного навчання в українську освіту суттєво підвищило потребу у використанні технологій у навчанні. Науковці у своєму дослідженні звернули увагу безпосередньо на таку утиліту як Genially. Genially дозволяє зробити процес вивчення англійської мови цікавим і інтерактивним.

Так, для відпрацювання навичок письма у ресурсі Genially можна розробити ігри, які допомагають учасникам розпізнавати граматичні структури, ідентифікувати лексику в контексті, вибирати відповідні переходи в абзаци та демонструвати свою обізнаність щодо організації есе.

Щодо навичок читання, то ресурс пропонує створення ігор, які вимагають від студентів визначення основних ідей, допоміжних деталей, а також тематичних та заключних речень. Розробники активно удосконалюють можливості сервісу Genially для створення інтерактивного вмісту та якісних презентаційних завдань.

Ми погоджуємось з думкою науковців, що застосування таких гейміфікованих платформ як Quizlet, Educaplay, Gamilab, Kahoot, Quizizz і Blended Play робить навчання більш цікавим для сучасного здобувача освіти, а перш за все – учня загальноосвітнього закладу, який через еру короткометражних відео, може поглинати інформацію у набагато коротший період часу. Вище згадані вчені, хоч і називають певні недоліки у цих сервісах, проте доводять, що використання ресурсів є позитивним для навчання англійської мови.

Оскільки “гейміфікація” є гнучким процесом, то ми вважаємо за потрібне згадати варіативу, яка буде підходити не всім, оскільки потребує багато підготовки для її створення. Цією альтернативою є AltspaceVR.

AltspaceVR – це соціальна платформа віртуальної реальності, що дозволяє користувачам спілкуватися, взаємодіяти та брати участь у різноманітних заходах у VR-середовищі. Застосунок пропонує широкий спектр можливостей, включаючи віртуальні зустрічі, освітні семінари, розважальні події та інші інтерактивні заходи, які користувачі можуть відвідувати за допомогою VR-гарнітур. AltspaceVR створює відчуття присутності та реалістичної взаємодії, що робить його популярним серед тих, хто шукає нові способи комунікації та спільного проведення часу у віртуальному світі. Варто зазначити, що цей застосунок дає змогу варіювати вид діяльності студентів, проте вимагає спеціального обладнання для використання.

Гейміфікація навчання це передова технологія, яка не повинна проходити повз вчителів, вони повинні активно використовувати та застосовувати всі дієві, а головне, цікаві засоби для викладання іноземної мови. Мотивація школярів повинна впливати на бажання вчителів розробляти гейміфіковані уроки, а це – на продуктивність навчання у цілому.

Література:

1. Deterding S., Sicart M., Nacke L., O’Hara K., & Dixon D. Gamification. using game-design elements in non-gaming contexts. In CHI EA ‘11: HI’11 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems.
2. Contributors to Wikimedia projects. AltspaceVR - Wikipedia. *Wikipedia, the free encyclopedia.* URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/AltspaceVR> (дата звернення: 04.06.2024).

Кондратюк Карина

ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ТА СПРИЙНЯТТЯ СУБ’ЄКТИВНИХ ОЦІНОК У СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Суб’єктивна оцінка є важливою частиною комунікації, оскільки вона дозволяє мовцям виражати особисті думки, емоції та ставлення до різних явищ, осіб або подій. Усталені вирази, які містять суб’єктивну

оцінку, відображають культурні, соціальні та історичні особливості англійських суспільств. Дослідження цих виразів є надзвичайно актуальним в умовах глобалізації та міжкультурної комунікації [1, с. 45].

Суб'єктивна оцінка може бути виражена через різні лінгвістичні засоби, серед яких важливу роль відіграють фразеологізми. Фразеологізми, що виражають суб'єктивну оцінку, часто мають яскраво виражене емоційне забарвлення і використовуються для вираження ставлення мовця до предмету мовлення [3, с. 98]. У сучасній англійській мові такі вирази, як *a piece of cake* (легко) або *a pain in the neck* (неприємна людина або ситуація), є частиною повсякденної комунікації і відображають культурні стереотипи та цінності [6, с. 120].

Суб'єктивні оцінки часто залежать від контексту, в якому вони використовуються. Наприклад, вираз *killing it* може мати позитивне значення (досягати успіху) у одному контексті та нейтральне або негативне у іншому, залежно від інтонації та ситуації [4, с. 75].

Різні вікові та соціальні групи можуть використовувати різні фразеологізми для вираження суб'єктивної оцінки. Молодь часто вживає сучасні сленгові вирази, такі як *lit* (круто) або *salty* (заздрісний), тоді як старші покоління можуть віддавати перевагу більш традиційним виразам [2, с. 200].

Дослідження показують, що чоловіки та жінки можуть відрізнятися у виборі фразеологізмів для вираження суб'єктивної оцінки. Наприклад, жінки можуть частіше використовувати вирази з позитивною конотацією, такі як *lovely* або *charming*, тоді як чоловіки можуть надавати перевагу більш нейтральним або навіть негативним оцінкам [7, с. 145].

Суб'єктивні оцінки можуть мати різні значення у різних культурах. Англійські фразеологізми, що мають суб'єктивну оцінку, можуть бути неправильно зрозумілими або невірно інтерпретованими носіями інших мов. Наприклад, вираз *break a leg* (побаження успіху) може викликати непорозуміння у тих, хто не знайомий з англійськими театральними традиціями [6, с. 67].

У фразеологізмах суб'єктивні оцінки часто викликають сильні емоційні реакції. Позитивні вирази можуть сприяти покращенню настрою та підвищенню мотивації, тоді як негативні можуть викликати стрес або образи [4, с. 89].

Сприйняття суб'єктивних оцінок також залежить від соціальної прийнятності певних виразів. Використання грубих або вульгарних

фразеологізмів може бути прийнятним у неформальному середовищі, але недоречним у офіційному контексті [3, с. 110].

Засоби масової інформації відіграють важливу роль у популяризації та зміні значень фразеологізмів з суб'єктивною оцінкою. Поп-культура, кіно, музика та соціальні мережі активно впливають на мовлення, вводячи нові вирази або змінюючи старі.

Таким чином, суб'єктивні оцінки в усталених виразах сучасної англійської мови відображають багатогранність культурних, соціальних та особистісних аспектів англомовних суспільств. Їх вивчення допомагає краще зрозуміти не лише мовну структуру, але й культурні цінності, стереотипи та особливості міжособистісної комунікації.

Література:

1. Cowie, A. P., & Mackin, R. Oxford Dictionary of English Idioms. Oxford University Press, 1993. 45с.
2. Crystal, D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Cambridge University Press, 2003. 200, 222 с.
3. Fernando, C., & Flavell, R. On Idiom: Critical Views and Perspectives. Exeter Linguistic Studies, 1981. 98, 110 с.
4. Gibbs, R. W. The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding. Cambridge University Press, 1994. 75, 89 с.
5. Lakoff, G., & Johnson, M. Metaphors We Live By. University of Chicago Press, 1980. 67 с.
6. Moon, R. Fixed Expressions and Idioms in English: A Corpus-Based Approach. Oxford University Press, 1998. 120 с.
7. Wierzbicka, A. Emotions Across Languages and Cultures: Diversity and Universals. Cambridge University Press, 1999. 145 с.

Краковецька Ліза

АНГЛОМОВНИЙ ПІСЕННИЙ ДИСКУРС ЯК ЗАСІБ ВІДТВОРЕННЯ ЦІНІСНИХ КОНЦЕПТІВ СУЧАСНОЇ БРИТАНСЬКОЇ ЛІНГВОКУЛЬТУРИ

Музика є невід'ємною частиною людської культури. Вона відображає різноманітні аспекти з життя людей, їхні емоції, світогляд, переживання. Англомовний пісенний дискурс є продуктом і медіатором соціально й культурно зумовленої комунікації, потужним і впливовим

ресурсом виробництва ключових цінностей і концептів культури, а його вивчення дозволяє глибше розкрити різні аспекти взаємодії мови й суспільства [6, с. 55].

Згідно словника О.О. Селіванової, дискурс – замкнена цілісна комунікативна ситуація (подія), складниками якої є комуніканти й текст як знаковий посередник, зумовлена різними чинниками, що опосередкують спілкування й розуміння (соціальними, культурними, етнічними і т. ін.) [5, с. 119]. Якщо ж говорити про пісенний дискурс, то пісенний дискурс це «текст пісень разом із контекстом їх створення та інтерпретації». Тобто, пісенний дискурс – це єдність та взаємозв'язок двох компонентів – музичного та мовного [2, с. 240]. Важливо зазначити, що мовний вимір дискурсу виступає відображенням глибинних мисленневих процесів та одиниць, що мають форму концептів, оскільки в процесі мислення людина оперує саме концептами. Як ментальне утворення концепт є виходом на концептосферу соціуму, тобто в кінцевому результаті на культуру, а концепт як одиниця культури є фіксацією колективного досвіду [1, с. 70].

Зміст лінгвокультурного концепту складається з трьох компонентів: *поняттєвого, образного та ціннісного*. Поняттєва складова концепту включає його мовну фіксацію, позначення, опис, структуру ознак, дефініцію, зіставні характеристики концепту відносно до тих чи інших концептів. Образна складова концепту складається із зорових, слухових, тактильних, смакових тощо характеристик предметів, подій, відображених у пам'яті, це релевантні ознаки практичного знання. Образна складова концепту формується когнітивними метафорами, що підтримують концепт у мовній свідомості. Оскільки концепт є культурною одиницею, його центром завжди виступає цінність. Саме наявність ціннісної складової відрізняє культурний концепт від інших ментальних одиниць, якими оперує сучасна наука [1, с. 71].

Кожна лінгвокультура має свій набір цінностей, до яких звертаються представники того чи іншого соціуму, і які вербалізуються у мові. Кількісно-якісний набір концептів може свідчити про певну значущість цих понять для представників спільноти. Музичний дискурс також оперує концептами, які втілюються у текстах пісень різними засобами, важливу роль серед яких відіграють концептуальні метафори. Саме тому аналіз арсеналу метафор, актуалізованих у пісенному дискурсі, є важливим засобом реконструкції ціннісних орієнтацій певного лінгвокультурного соціуму. Значущість аналізу концептів царини-джерела

в цьому аспекті полягає в можливості виявлення деяких культурно залежних закономірностей вибору допоміжних зон тропів, за допомогою яких здійснюється інтерпретація нового змісту через старе знання, розуміння однієї сутності через призму іншої. Царина-джерело постає, таким чином, як прояв мовної картини світу, представленої вербалізованими сутностями мовного лексикону, що виступають понятійними фільтрами, посередниками для оформлення концептів царини-мішені. Специфіка концептів царини-мішені (референтів) метафор та порівнянь може слугувати відбитком концептуальної картини світу мовної особистості, являючи собою сукупність понять, які, при акценті на них авторської думки, вимагають особливого – образного – способу вираження [3, с. 147; 4, с. 233].

У результаті проведення суцільної вибірки зі 100 пісень британських виконавців ХХІ століття було виявлено 273 метафори, які беруться за основу виділення ключових концептів сучасного британського пісенного дискурсу. Референти метафор були розподілені на три великі концептуальні класи: людина (181 приклад; 66,3%), неживі предмети (71 приклад; 26%), буття (21 приклад; 7,6%).

Подальша ідентифікація понять, що належать до кожного з трьох концептуальних класів, здійснюється на гіпо-, гіперонімічній основі: всередині класів виділяються підкласи, які, при наявності мовного матеріалу, містять групи та кластери конкретніших концептів. Аналіз концептуальних референтів здійснюється на основі кількісної градації концептуальних підкласів. Така класифікація дозволяє глибше зрозуміти, як різні аспекти людської сутності відображаються через метафори в сучасному британському музичному дискурсі.

Таким чином, дві з зазначених вище тематичних груп референтів концептуальної метафори поділені на підкласи з огляду на кількісний та якісний склад зібраного матеріалу.

Концептуальний клас «Людина» має такі підгрупи:

- психоемоційна сфера особистості (162 приклади, 59,3 %).
- людина в цілому (17 прикладів, 6,2%)
- частини тіла (2 приклади, 0,7%).

Концептуальна група «Неживі предмети» поділяється на такі підгрупи:

- абстрактні поняття (63 приклади, 23%),
- об'єкти та явища природи (6 прикладів, 2,1%),

- артефакти (2 приклади, 0,7%).

Клас «Буття» налічує 21 приклад і не має поділу на підгрупи.

Як бачимо, найбільш кількісною є група метафор, що являє собою образне осмислення людини – 66,3% від загальної кількості прикладів. У цьому класі найбільш поширеною підгрупою є психоемоційна сфера особистості (59,3%), що свідчить про значну увагу виконавців до внутрішнього світу та емоційного стану людини. Значно меншою мірою метафори описують людину в цілому (6,2%) та частини тіла (0,7%).

Концептуальна група «Неживі предмети» займає друге місце за кількістю прикладів і становить 26% від загальної кількості. У межах цієї групи переважають метафори, пов'язані з абстрактними поняттями (23%), що вказує на схильність представників сучасної британської спільноти до мовного осмислення складних ідей та концепцій. Метафори, що описують об'єкти та явища природи, складають 2,1%, а артефакти – лише 0,7%.

Клас «Буття» містить найменшу кількість метафор, які становлять 7,6% від загальної кількості.

Отже, можна зробити висновок, що британські виконавці ХХІ століття найчастіше звертаються до метафор, що описують людину, зокрема її психоемоційну сферу. Значну частину референтів виявлених метафор також складають абстрактні поняття, тоді як метафори, що стосуються буття людини в цілому, актуалізуються значно рідше.

Література:

1. Гундаренко О. Лінгвокультурний концепт як одиниця структурування культурно значущої інформації в текстах американської церемоніальної промови. *Наукові записки. Серія: філологічні науки*. Вип. 105, ч. 2. Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. С. 70-72.
2. Єфімов Л. П. Стилїстика англійської мови та дискурсивний аналіз. Вінниця: Нова книга, 2014. 240 с
3. Козачишина О. Авторська образність як відображення особливостей концептуальної картини світу жінки-письменниці. *Наукові записки [Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського]*. Серія: Філологія (мовознавство). №17. 2013. С. 147-151.
4. Козачишина О. Відображення особливостей мовної картини світу жінки-письменниці в авторській образності (на матеріалі сучасних

американських коротких оповідань). *Наукові записки Вінницького держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Серія Філологія*. Вип. 3. 2001. С. 233-237

5. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля-К, 2006. 718 с.

6. Ходус А.М. Англомовний пісенний дискурс у контексті лінгвокультури (на матеріалі поп-пісень 21 століття). *Запоріжжя: Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*, 2017. С. 53-56.

Кушнір Софія, Поселецька Катерина

РОЗВИТОК УМІНЬ АУДІОВАННЯ ТА ГОВОРІННЯ НА УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ ЗА ДОПОМОГОЮ YOUTUBE ВІДЕО

Аудіювання та говоріння є ключовими навичками у вивченні іноземної мови. У сучасних умовах навчання значно покращилося завдяки використанню новітніх технологій, таких як платформа YouTube. Використання відеоконтенту на уроках німецької мови в старшій школі дозволяє зробити навчальний процес більш захоплюючим та ефективним.

Переваги використання YouTube відео:

- аутентичність мови: відео на YouTube часто містять природну мову, що використовується в повсякденному житті, дозволяючи учням знайомитися з різними акцентами та мовними стилями.

-візуальна підтримка: відео допомагають зрозуміти контекст через візуальні підказки, що є корисним для учнів з різними стилями навчання.

-різноманітність контенту: на YouTube можна знайти відео на будь-яку тему, що дозволяє адаптувати матеріал до інтересів учнів, підвищуючи їх мотивацію.

-інтерактивність: можливість зупиняти, перемотувати та переглядати відео кілька разів дозволяє учням працювати в своєму темпі [1, с. 59].

Аудіювання включає розуміння мови на слух. Для його розвитку можна використовувати різні методи:

Прослуховування та обговорення: учні слухають відео та обговорюють почуте в парах або групах, що сприяє кращому розумінню матеріалу.

Запитання до відео: вчитель може підготувати список запитань для перевірки розуміння змісту відео. Це можуть бути як відкриті запитання, так і завдання на заповнення пропусків. [1], [3]

Робота з транскрипцією: учні можуть працювати з транскрипцією відео, підкреслюючи нові слова та фрази, що сприяє розширенню словникового запасу.

Перегляд коротких уривків з подальшим записом почутого може допомогти удосконалити як аудіювання, так і правопис.

Навички говоріння включають вміння правильно формулювати думки та вести діалог. Для розвитку цих умінь можна використовувати різноманітні стратегії: імітаційні вправи: учні можуть повторювати за диктором з відео, намагаючись імітувати його вимову та інтонацію, що допомагає покращити вимову та мелодику мови. Рольові ігри: використання відео для постановки сценок з подальшим програванням їх в класі допомагає розвивати комунікативні навички та впевненість у мовленні. Дискусії та дебати: вчитель може організувати обговорення теми відео, залучаючи учнів до активного спілкування та аргументованого висловлювання своїх думок. Презентації: після перегляду відео учні можуть готувати короткі презентації на тему відео, що розвиває не лише мовлення, а й навички публічних виступів [1, с. 60].

Використання навчальних каналів, як Easy German, що пропонують відео, спеціально створені для вивчення німецької мови, з субтитрами та поясненнями.

Автентичні матеріали: перегляд новинних сюжетів, інтерв'ю, блогів або документальних фільмів німецькою мовою.

Ігрові завдання: вчитель може створювати квести або вікторини на основі переглянутих відео, що стимулює інтерес та активність учнів [2], [4].

Отже, використання YouTube відео на уроках німецької мови в старшій школі є ефективним інструментом для розвитку навичок аудіювання та говоріння. Це дозволяє створити інтерактивне навчальне середовище, що сприяє активному залученню учнів та покращенню їх мовленнєвих навичок. Важливо підбирати різноманітні та цікаві для учнів відео, а також комбінувати їх з різними видами діяльності для максимального ефекту.

Література:

1. Кіндратець О. М. Проблеми цифрової трансформації освіти. «Освіта як чинник формування креативних компетентностей в умовах цифрового суспільства»: матеріали тез міжнар. наук.-практ. конф., Запоріжжя : ЗНУ, 2019. С. 59-60.
2. Панова Л. С. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах. К.: ВЦ «Академія», 2010. С. 48.
3. Ніколаєва С. Ю. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2015. 444 с.
4. Funk H. Aufgaben, Übungen, Interaktion. Goethe Institut, München. 2014. S.184.

Кучеренко Валерія

РОЗВИТОК ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК КЛЮЧОВА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ

Психолого-педагогічна проблема опанування іноземною мовою є багатокомпонентний процес, що зумовлює інтеграцію особистісних та суб'єктно-діяльнісних проявів особистості. Відтак, розглядаючи процес формування лексичної компетентності як науково-педагогічну проблему слід окреслити наукові підходи, що зумовляють методологічні та методичну обґрунтованість даного процесу. Одним із основних підходів є компетентнісний, що спрямований на засвоєння лінгвістичних та соціокультурних знань та умінь, які доцільно використовувати у мовленнєвій практиці та комунікації.

Формування лексичної компетентності в учнів стає актуальною проблемою у галузі мовної освіти. Розвиток сучасного суспільства вимагає від освітніх систем ефективних стратегій навчання мовам, які сприятимуть не лише розширенню словникового запасу, але і вдосконаленню навичок використання слів у відповідних ситуаціях. Натомість актуальність навчання іноземної мови, а особливо англійської мови, зумовлена тим, що англійська мова закріплена в Україні як однією із мов міжнародного спілкування, відповідно до законопроекту «Про

застосування англійської мови в Україні» (№ 9432 від 28 червня 2023 р.) [1].

Зокрема, прийняття Концепції Нової української школи [2], що ґрунтується на Рекомендації 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» (від 18 грудня 2006 року) [3], визначає новий напрямок в освітньому процесі. Ця концепція зумовлює трансформаційні зміни у підході викладання вчителів іноземних мов щодо опанування учнями ключовими компетентностями, які необхідні для розвитку кожної особистості. Ці компетентності сприяють самореалізації, активній громадянській позиції, соціальній інклюзії та успішному майбутньому професійному працевлаштуванню.

В освітній галузі «Мови і літератури», що зазначається у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти [4] уточнюється, що для учнів старших класів навчання мови та літератури передбачається у здобутті умінь та навичок як у мовленнєвій, так і читацькій діяльності, у розвитку комунікативної компетентності з іноземної мови та ін. Державні вимоги поділяють вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів старших класів. на кілька ліній – це мовленнєва, мовна, соціокультурна, діяльнісна (стратегічна).

До мовленнєвої лінії ставляться вимоги:

- аудіювання;
- читання;
- говоріння;
- діалогічне мовлення;
- письмо [4].

Мовна лінія зумовлює формування в учнів старших класів знання про «достатню кількість мовних одиниць для комунікації у межах визначених сфер і тематики спілкування, а також основні правила орфографії та пунктуації, уміти продукувати письмове повідомлення з дотриманням мовних правил» [4].

Соціокультурна лінія дозволяє дотримуватись таких державних вимог, як «відображати за допомогою мовних засобів бачення світу, способу життя та мислення, особливості культури певного народу, усвідомлювати їх відображення у мові, уміти спілкуватися з урахуванням таких особливостей з представниками різних культур, знати типові правила поведінки і дотримуватися їх під час спілкування» [4].

Натомість діяльнісна, тобто стратегічна лінія уможливило сприймати новий досвід, запам'ятовувати, аналізувати, узагальнювати його та відповідно діяти у навчальних і життєвих ситуаціях [4].

Отже, ґрунтовний аналіз державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів старших класів показує, що в учнів старших класів має бути сформований базовий лінгвістичний діапазон, що зумовить навичку справлятися у непередбачених життєвих ситуаціях.

Література:

1. Законопроект №9432 «Про застосування англійської мови в Україні», від 28 червня 2023 р., URL: <https://itd.rada.gov.ua/billInfo/Bills/Card/42201> (дата звернення 10.01.2024 року).

2. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 14.11.2023 року).

3. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) "Про основні компетенції для навчання протягом усього життя" від 18 грудня 2006 року. Документ 994_975, поточна редакція — Прийняття від 18.12.2006 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text (дата звернення: 14.11.2023 року).

4. Постанова Кабінету Міністрів України Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, від 23 листопада 2011 р. № 1392. Документ 1392-2011-п, чинний, поточна редакція — Редакція від 01.09.2020, підстава - 143-2020-п . URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text> (дата звернення: 14.11.2023 року).

Льова Ольга

ЗМІСТ ПОНЯТТЯ ПЕРЕВЕРНУТОГО НАВЧАННЯ

Перевернуте навчання (англ. flipped classroom) - це підхід до освіти, в якому традиційна модель занять перевертається: студенти знайомляться з матеріалом до занять, а під час класних зустрічей займаються обговоренням і вирішенням завдань у співпраці з вчителем. Цей підхід має декілька переваг [1,1]. Відбувається збільшення взаємодії між студентами і викладачами, стратегія навчання переходить на студентоцентровану, де відповідальність за процес навчання покладена на

студентів. Вони можуть готуватися у зручний для них час і зручному місці, стільки разів, скільки потрібно для розуміння матеріалу [6,409].

Підхід також сприяє колаборативній роботі між студентами, збільшує їх залученість та переходить від пасивного слухання до активного навчання. Однак для успішного впровадження цього підходу необхідні відповідні витрати часу і ресурсів для організації курсів [2,239].

Існують різноманітні визначення терміну «перевернутий клас». У даному випадку ми використовуємо таке: Перевернуте навчання або клас - це форма змішаного навчання, де учні вивчають новий матеріал онлайн, переглядаючи відеолекції, зазвичай вдома, а те, що раніше було домашнім завданням (задачі), тепер виконується на уроці з вчителями, які надають більш індивідуалізовану допомогу та взаємодію з учнями, замість проведення лекцій" [3,39].

Незважаючи на те, що концепція «перевернутого класу» приносить позитивні результати, її слід використовувати обережно [5,213]. Так, дослідження, проведене у 2016 році, показує, що «перевернутий клас» для тридцяти відсотків змісту курсу дуже корисна для студентів, хоча деякі з них не зрозуміли концепцію спочатку. Підхід перевернутого навчання сприяє взаємодії між учнями та між учнями та їхніми викладачами. Перевернутий клас дозволяє досягти кращих результатів у навчанні [4,152].

Перевернутий клас є інноваційним освітнім підходом, який передбачає вивчення навчальних матеріалів студентами до заняття та використання класного часу для обговорень і практичної роботи з викладачем. Цей метод покращує взаємодію між студентами та викладачами, сприяє активному навчанню та підвищенню залученості студентів. Однак його впровадження вимагає значних ресурсів та часу. Дослідження показують, що перевернутий клас може бути дуже корисним для частини курсу, але також дуже важливо його вміти використовувати правильно та доречно.

Література:

1. Андрейко Л. Технологія «перевернутого класу» у викладанні іноземної мови.-Київ,2017.
2. Ковтун, О.А., Крикун, В.С. (2019). Методологія застосування технології «перевернутого навчання» у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови-Переяслав - Хмельницький , 2019.

3. Конопляник Л., Мельниникова К., використання технології «перевернутий клас» при навчанні фахової іноземної мови-Київ, 2019.

4. Попадюк С., Скуратівська М., Методологічні засади використання освітньої концепції «перевернуте навчання» у вищій школі-Національний авіаційний університет, 2017.

5. Фальштинська Ю. В. Особливості педагогічного супроводу обдарованих дітей Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень: Зб. наук. пр. – Випуск 2 / Редкол.: Р. С. Гуревич (голова) [та ін.]; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. – С. 212-215.

6. Фальштинська Ю. В. Створення персонального сайту викладача як перший крок до організації дистанційного навчання. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : Зб. наук. пр. Випуск 42. Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2015. С. 408-413.

7. Яблоков С. «Перевернуте навчання» англійської мови за професійним спрямуванням. Маріуполь, 2021.

Магденко Інна

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО УСНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

В сучасному світі, коли глобалізація та інтернаціоналізація стають все більш важливими, знання англійської мови стає ключем до різних можливостей. Однією з найважливіших складових навчання англійської мови є усне мовлення, зокрема монолог. Для старшокласників, які готуються до вступу у ЗВО або планують кар'єру за кордоном, розвиток цієї навички є надзвичайно важливим. Отже, розглянемо детальніше особливості навчання англomовного усного монологічного мовлення для старшокласників.

Першим кроком у навчанні англomовного усного монологічного мовлення є розширення словникового запасу та вдосконалення граматичних навичок. Важливо, щоб старшокласники регулярно вивчали нові слова та фрази, а також використовували їх у різних ситуаціях. Це допоможе їм виразно висловлювати свої думки та ідеї під час

монологічного мовлення. Також не менш важливою є систематична робота над граматикою, зокрема вивчення часів дієслова, будови речень та утворення структур, які допоможуть старшокласникам у правильному формулюванні своїх думок у висловлюваннях [5, с. 236].

Для успішного ведення монологу необхідно вміти ефективно слухати та розуміти англomовний текст або мовного співрозмовника. Для цього старшокласники можуть вдосконалювати свої навички за допомогою різноманітних засобів, таких як аудіокниги, відеоуроки, подкасти та спеціалізовані курси [6, с. 23-24]. Паралельно з розвитком навичок аудіювання важливо вдосконалювати навички усного мовлення. Для цього старшокласники можуть використовувати різноманітні техніки, такі як рольові ігри, дебати, презентації та дискусії. Це допоможе їм розвинути вміння чітко та переконливо висловлювати свої думки та аргументувати свої погляди.

Одним з ключових аспектів навчання усного монологічного мовлення є практика. Старшокласники повинні регулярно виконувати завдання на ведення монологів на різні теми, а також записувати свої виступи для подальшого аналізу та вдосконалення. Крім того, самостійна робота є важливою складовою успішного навчання. Старшокласники можуть самостійно читати англomовні тексти, дивитися фільми або відеоуроки, а також писати та викладати власні текстові матеріали для вдосконалення своїх навичок [3, с. 90-92].

Застосування інформаційно-комунікативних технологій у процесі вивчення іноземних мов сприяє створенню цікавого та захоплюючого навчального середовища. Використання різноманітних мультимедійних засобів, таких як відео, аудіо, інтерактивні вправи та ігри, дозволяє студентам поглибитися у мовне оточення, що сприяє активному засвоєнню та запам'ятовуванню матеріалу. Зокрема, інтерактивні технології надають можливість індивідуалізованого підходу до кожного учня, що спонукає його до особистого зростання та самовдосконалення у процесі вивчення іноземної мови [1, с. 105-106]. Використання персоналізованих завдань та різноманітних методів оцінювання дозволяє вчителям адаптувати навчальний процес до індивідуальних потреб та можливостей кожного учня, сприяючи його особистому та академічному розвитку. Навчання стає ефективнішим, коли існують позитивні відносини з іншими студентами, що дозволяє їм вчитися один у одного в атмосфері довіри [4, с. 213].

Усне монологічне мовлення є важливою складовою навчання англійської мови для старшокласників. Шлях до володіння цією навичкою включає розвиток вокабуляру та граматики, вдосконалення навичок аудіювання та мовлення, практику та самостійну роботу. Знання англійської мови та вміння вести монолог допоможуть старшокласникам досягти успіху як у навчанні, так і у майбутньому житті.

Література:

1. Коломієць А. М. Використання інтернет-сайтів на заняттях з іноземної мови / А. М. Коломієць, Ю. В. Фальштинська // *Наука і освіта*. - 2015. - №9. - С.102-107.

2. Перішко І., Білоус Т., Верьовкіна О. Особливості навчання говорінню англійською мовою у закладах вищої освіти. *Інноватика у вихованні*. 2023. № 17. С. 241–247. URL: <https://doi.org/10.35619/iuu.v1i17.516> (дата звернення: 22.05.2024).

3. Фальштинська Ю. Віртуальне навчальне середовище – невіддільний складник дистанційного навчання. *Науковий вісник мелітопольського державного педагогічного університету*. 2016. № 16. С. 89–93.

4. Фальштинська Ю. В. Особливості педагогічного супроводу обдарованих дітей Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень: Зб. наук. пр. – Випуск 2 / Редкол.: Р. С. Гуревич (голова) [та ін.]; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. – С. 212-215.

5. Яковчук М. Навчання іншомовного монологічного мовлення учнів 7–9 класів гімназій з використанням компетентнісно орієнтованих технологій. *Ukrainian educational journal*. 2023. № 3. С. 235–245. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-235-245> (дата звернення: 22.05.2024).

6. Abuzarli S. Ways of improving students' communication-oriented oral speech skills in english (through authentic materials). *Bulletin of postgraduate education (series)*. 2023. Vol. 25, no. 54. P. 10–25. URL: [https://doi.org/10.58442/2218-7650-2023-25\(54\)-10-25](https://doi.org/10.58442/2218-7650-2023-25(54)-10-25) (date of access: 20.05.2024).

Мартинюк Діана

СТРАТЕГІЇ ЛОКАЛІЗАЦІЇ ВЕБ-САЙТІВ

За останні роки компанії все частіше стикаються з необхідністю ефективно адаптувати веб-сайти для ринків різних країн. І тому багато компаній вдаються до локалізації веб-сайтів. Локалізація веб-сайту є складним та багатогранним процесом, що полягає не лише в перекладі тексту. Слід зазначити, що локалізація – це «складний комунікативний, текстовий, когнітивний і технологічний процес, за допомогою якого інтерактивні мультимедійні веб-тексти модифікуються для використання цільовою аудиторією, чия мова та соціокультурний контекст відрізняються від мови та соціокультурного контексту оригіналу» [1, с. 3]

За останні роки з'явилося багато стратегій щодо локалізації веб-сайтів, проте однакостайності у виборі єдиної та ефективної й досі не досягнуто.

Згідно з дослідженням Р. Локвуд, можна виділити три підходи до локалізації веб-сайтів:

1. «Монархічний підхід із централізованим контролем над контентом, де контент перекладається, але рідко адаптується. Результатом такої стратегії є веб-сайт, який не є цілком адаптованим до місцевої аудиторії.

2. У анархічному підході із кількома місцевими сайтами без координації виділяють різні сайти, кожен з яких використовує різний дизайн. Але значним недоліком даного підходу є те, що у цьому випадку будуть великі витрати і відсутність корпоративної стратегії.

3. Федералістський або субсидіарний підхід, який є компромісом між першими двома, оскільки він об'єднує глобальний, регіональний і місцевий вміст. Глобальний контент створюється централізовано, перекладається та використовується на міжнародному рівні; регіональний контент також перекладається та використовується в регіональному контексті, тоді як місцевий контент створюватиметься місцевою мовою без необхідності перекладу» [2, с. 178].

При монархічному підході, на перший план виходить переклад, тобто перекладач повинен весь сайт перекладати повністю. У цьому випадку, застосований підхід – це простий переклад веб-сторінок, тобто даний підхід відповідає традиційним перекладацьким стратегіям, зокрема гіпертекстові сторінки (HTML) мають бути перекладені. Однак, це пов'язано з кількома технічними питаннями, що стосуються характеристик HTML-документів. Незважаючи на ці характеристики, особливих змін у стратегії перекладу при цьому не відбувається. Такий підхід є типовим для двомовних територій та централізованих

міжнародних організацій. На відміну від монархічного підходу, анархістський підхід рідко передбачає будь-який переклад, оскільки весь контент виробляється локально. При федералістському підході локалізація стає актуальною, оскільки глобальний і регіональний контент має бути локалізований для використання в різних країнах. Яким би не був підхід компанії, найважливішим аспектом діяльності перекладача як постачальника послуг є максимально інтегруватися в інформаційний і видавничий цикл компанії або організації. Один із способів досягти цього – чітко визначити мету перекладацького завдання, іншим способом може бути обговорення загальних стратегій із замовником.

Відповідно до П. П'єріні, варто виділити чотири стратегії, які слід використовувати при локалізації веб-сайтів. Перша стратегія полягає «в повному перекладі вербального компонента, тоді як невербальний компонент залишається незмінним. При другій стратегії здійснюється адаптація невеликих фрагментів (вербальних і невербальних) веб-сторінки. Тим часом, третя стратегія передбачає локалізацію лише вербального контенту, тоді як при використанні четвертої стратегії здійснюється локалізація невербальних компонентів» [3, с. 85]. Фактично, локалізацію веб-сайтів слід розглядати як процес перекладу чи адаптації вербальних і невербальних компонентів.

Як стверджує Л. Венугі, існує дві стратегії локалізації сайтів, а саме «очуження (форенізація) та одомашнення (доместикація). Процес очуження орієнтований на мову оригіналу, тоді як одомашнення орієнтоване на мову перекладу. Стратегія очуження охоплює дослівний переклад, транслітерацію, запозичення та перенесення як перекладацькі стратегії, тоді як під час одомашнення використовується транспозиція, вилучення, додавання та адаптація» [4, с. 45].

Підсумовуючи, можна стверджувати, що вибір стратегії локалізації залежить від багатьох факторів, включаючи цільову аудиторію, культурні особливості та технічні вимоги. У багатьох випадках тільки перекладач повинен вирішити, чи буде він орієнтуватися на цільову аудиторію, чи зберігати вихідний текст веб-сайту з його різноманітними аспектами. При чому такий вибір, звичайно, має свої наслідки, тому перекладач повинен обирати для перекладу та процесу локалізації найменший ризик. У будь-якому випадку, перекладач вибирає стратегію, який в подальшому вплине на результат локалізації сайту.

Література:

1. Jiménez-Crespo M. To adapt or not to adapt in web localization: A contrastive genre-based study of original and localised legal sections in corporate websites. *Journal of Specialised Translation*. 2011. 27 p.
2. Lockwood R. Have Brand, Will Travel. *Language International Bd.Nr.* 2000. P. 14-16.
3. Pierini P. Quality in Web Translation. An Investigation into UK and Italian Tourism Websites. *The Journal of Specialized Translation*. 2007. P. 85-103.
4. Venuti L. The translator's invisibility: A history of translation. *NY: Routledge*. The 2nd ed. 2008. 344 p.

Мурашова Ольга

ПЕРЕВАГИ І НЕДОЛІКИ ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН ПЛАТФОРМИ КАНООТ! У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

За останні десятиліття освітня система зазнала суттєвих трансформацій. Характерною рисою сучасного етапу розвитку українського суспільства є зростаюча потреба і зацікавленість у вивченні іноземних мов. Освітні установи, підприємства, а також студенти, учні та їхні батьки чітко усвідомлюють, що знання іноземної мови відкриває доступ до світових культурних цінностей та новітніх інформаційних технологій, сприяє мобільності та самореалізації [4].

Вагомі зміни торкнулися і процесу викладання англійської мови, особливо у старшій школі, що вимагає від вчителя фундаментальної теоретичної та методичної підготовки. Водночас постає проблема не лише у методиці навчання, але й у підвищенні інтересу та мотивації учнів вивчати англійську мову не лише як шкільну дисципліну, а й як необхідну мову для подальшого професійного життя.

З огляду на вищезазначене, учителі постійно шукають резерви вдосконалення навчально-виховного процесу з англійської мови та методи підвищення ефективності засвоєння учнями програмного матеріалу [2, с. 154]. З метою поліпшити процес вивчення англійської мови у старшій школі, учням пропонується опанувати її на базі онлайн-платформ. Завдяки цьому у підлітків зростає мотивація до іноземної мови й аудиторні або онлайн заняття стають більш цікавими й мотивуючими.

Однією із таких платформ може бути Kahoot! (розроблена у 2013 році) – цифрова платформа, що дозволяє проводити навчання у вигляді гри, роблячи атмосферу навчання цікавою та невимушеною. Вона може проходити у вигляді вікторини, дидактичних ігор, а також може бути застосована як узагальнення вивченого матеріалу: граматичного, лексичного, країнознавчого. Такий веб-інструмент використовується у вигляді тестів, пазлів, перемішаних відповідей та послідовності відповідей. Така методика може також викликати в учнів дух суперництва, оскільки у процесі проходження завдань враховуються не лише правильні відповіді, а й швидкість відповіді. Kahoot! дає змогу чималій кількості учнів взяти участь у грі. Вони можуть об'єднатись у команди чи грати самостійно [1, с. 52].

Використання платформи Kahoot має наступні *переваги*: 1) може використовуватися для учнів із різним рівнем знання англійської. При цьому вчитель самостійно обирає матеріал для відповідного мовного рівня у вигляді тестів, вікторини або гри; 2) сприяє розвитку лексичної компетентності. Це найкращий спосіб вивчення та закріплення нових слів, оскільки у процесі тестування чи гри легше вивчити або згадати нові слова, а ніж вчити їх у стандартній формі; 3) підвищує мотивацію та інтерес до вивчення англійської мови. У процесі гри чи вікторини учні більш сприятливо залучаються до процесу навчання, ніж у традиційний спосіб; 4) вчитель виступає уже не центральною фігурою, а швидше консультантом, а учні можуть бути більш самостійними та активними учасниками навчального процесу; 5) Kahoot! виступає сучасним засобом у процесі вивчення англійської мови, оскільки у дигітальному середовищі використовувати смартфони вже є звичним явищем. 6) ця платформа дає можливість швидко перевірити слабкі та сильні сторони учнів у процесі опанування нових тем. Під час гри в Kahoot! кожен учень має змогу одразу дізнатися правильність своїх відповідей; 7) використання платформи не залежить від місця та часу, достатнім є наявність комп'ютеру чи іншого гаджету та доступу до мережі Інтернет [3, с. 187].

Варто звернути увагу й на основні, на нашу думку, *недоліки* вищезазначеного веб-інструменту, а саме: 1) потребує певного часу на підготовку відповідного матеріалу до проведення заняття на Kahoot!. Вчитель повинен чітко проаналізувати обраний ним матеріал, визначити головне чи другорядне й подати його у вигляді гри, текстів, чи вікторини. Це все залежить від вивчення нового чи узагальнення уже пройденого матеріалу; 2) обов'язкова наявність гаджетів та доступу до мережі

Інтернет [3, с.188]; 3) належний рівень сформованості цифрової грамотності як у вчителя, так і в учнів.

Проте, не зважаючи на зазначені недоліки, хотілось би підкреслити, що використання платформи Kahoot! у процесі навчання англійської мови учнів старших класів не тільки доповнюють його, а й роблять більш захоплюючим та ефективнішим. Поєднання класичних методів навчання із сучасними веб інструментами, сприяють формуванню іншомовної компетентності учнів за короткий проміжок часу.

Література:

1. Красуля А., Шумило А. Застосування мобільних технологій з метою розвитку іншомовної лексичної компетентності учнів при вивченні англійської мови. *Теоретична і дидактична філологія. Серія «Філологія»*. 2020. Випуск 32. С. 49-59.

2. Матієнко О.С., Бучацька С.М. Формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів немовних спеціальностей засобами рольових ігор. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022. Вип. 65, С. 154-166.

3. Однороманенко М. В. Застосування онлайн платформи Kahoot! у процесі викладання іноземних мов. *Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку*. Матеріали II Міжнародної наукової конференції. 27-28 березня 2020 р., м. Дніпро. Частина I. / Наук. ред. О.Ю.Висоцький. Дніпро: СПД «Охотнік», 2020. С. 187-188.

4. Roliak, A., Dutka H., Mylytsya K., Matiienko, O., Oliinyk N. Problem-based learning in pedagogic tertiary education: European and Denmark environment. *Independent Journal of Management & Production*. 2021. Vol 12. № 3. (May 2021). pp. 71-84.

Обозовий Ростислав

РОМАН ФРЕНКА ГЕРБЕРТА «ДЮНА» ТА ЙОГО СУЧАСНА КІНОАДАПТАЦІЯ

Кіноадаптація – це захопливий творчий процес, який передбачає перетворення письмових історій на візуальні. Протягом усієї історії

література слугувала багатим джерелом натхнення для кінематографістів, надаючи безліч історій, персонажів і тем для дослідження.

Мотиви екранізації літературних творів багатогранні: режисерів приваблюють захоплюючі сюжети, складні характери та теми, що спонукають до роздумів, які пропонує література. З іншого боку, як зазначає Suraj Mote, глядачі часто прагнуть побачити, як оживають їхні улюблені книги, і пережити знайомі історії в новий, захоплюючий спосіб [2, с. 2-10]

Розглянемо приклад екранізації роману «Дюна». Відомий режисер Дені Вільньов з раннього дитинства захоплювався науковою фантастикою. Особливою віхою в його житті стала книга «Дюна» Френка Герберта, яка справила на нього глибоке враження. Зйомки «Дюни» у форматі IMAX були для нього принциповим рішенням, оскільки він вважав, що цей формат найкраще передає епічний розмах і глибину твору. Режисер зізнавався у своїх сподіваннях, що його екранізація «Дюни» знайде відгук у молодих глядачів, відтворюючи ті самі образи та емоції, які колись захопили його самого [3]

«Дюна: Частина перша» Вільньова оживляє вороже, але приголомшливе пустельне середовище, описане в книзі, завдяки використанню натурних зйомок на Близькому Сході (зокрема, поблизу Абу-Дабі та Ваді-Рама на півдні Йорданії). Це дозволило показати сувору красу пустелі, її скель і піщаних дюн, як і належить історії, що розгортається на пустельній планеті. Широкі краєвиди дюн та інтенсивне сонячне світло підкреслюють посушливе середовище, описане в книзі. Спеція, яку високо цінують і за яку борються різні угруповання, з'являється у вигляді блискучої речовини в повітрі та на землі.

Дені Вільньов намагався точно відтворити найдрібніші деталі книги, пов'язані з пустелею: як ходити неритмічно, щоб не привернути увагу гігантського піщаного черв'яка. Хореограф створив особливу пустельну ходу, яку Джессіка і Пол використовують, коли вони змушені тікати в пустелю після нападу Харконнена. Зображення цього руху зберігає вірність фільму книжковим описам того, як люди вчилися виживати в пустелях Арракісу.

З іншого боку, можливо, намагаючись уникнути надмірностей в зображенні барона Харконнена, Вільньов перетворює цього персонажа на лисого монстра з кількома репліками. Ця різка зміна нейтралізує хитрий, макіавеллівський характер барона з книги і призводить до більш стереотипного уявлення про лиходіїв як про нелюдських і тваринних

істот. Втрата такої характеристики цього цікавого, самобутнього персонажа з книги, на думку дослідників та критиків, зменшує політичну глибину історії та здатність глядачів насолоджуватися спостереженням за розгортанням його інтриг і, врешті-решт, їхнім розкриттям [1].

Таким чином, екранізація є важливим засобом перенесення історій з одного носія на інший, що дозволяє їм досягти ширшої аудиторії та збагачує культуру новими візуальними та наративними формами. Процес екранізації вимагає ретельної роботи над сценарієм, творчих змін та візуальних ефектів, що відповідають духу оригіналу. Приклад «Дюни» Дені Вільньова демонструє, як можна зберегти вірність першоджерелу, вносячи при цьому власне бачення. Хоча такі адаптації можуть викликати суперечки серед фанатів, вони, безсумнівно, залишають значний слід у кінематографі та культурі загалом.

Література

1. Kennedy Kara. Adapting *Dune* to the Screen: Three Different Interpretations of Herbert's Vision. URL: <https://reactormag.com/adapting-dune-to-the-screen-three-different-interpretations-of-herberts-vision/>
2. Mote Suraj. The Creative Process of Film Adaptation: Bridging Literature and Cinema. University of Mumbai, July 2023. p. 2-10
3. Q with Tom Power. Dune director Denis Villeneuve on adapting Frank Herbert's notoriously unfilmable sci-fi epic. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Wx0SALW3qF8>

Огородник Олена

ТЛУМАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ МЕДІАПРОСТІР У СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ

У наш час медіапростір стає значущим феноменом, що перетворює внутрішню структуру нашого повсякденного життя. Засоби масової комунікації, стають невід'ємною частиною нашого існування, що наповнює й структурує його. Медіафікуючи реальність через різноманітні

медійні формати та жанри, медіапростір структурує наші інтереси, переконання, погляди і спосіб розуміння світу. Він впливає на наші цінності, культурні уподобання, спосіб спілкування та сприйняття інформації. Наприклад, соціальні мережі впливають на наші стосунки та спілкування з іншими людьми, телевізійні програми та фільми формують наші уявлення про світ і його події, а новинні портали впливають на наше розуміння поточних подій. Медіапростір не лише відображає наше життя, але й активно формує його, впливаючи на наш спосіб мислення, поведінку та сприйняття навколишнього світу.

У сучасній соціології починають докладніше досліджувати медіапростір, розглядаючи його як особливу реальність, що виникає в результаті взаємодії між засобами масової комунікації та аудиторією. Найпоширеніше визначення медіапростору, яке запропонував Р. Стулс у 1980-х роках, описує його як електронне оточення, де індивіди та групи можуть діяти разом у реальному часі, створюючи візуальне та звукове середовище, що впливає на реальний простір [3]. Ці характеристики медіапростору набули ще більшого значення в сучасному світі.

Можна виділити одне єдине сукупне поняття медіа простору, як сукупність усіх доступних масових медіа, що включає в себе телебачення, радіо, газети, журнали, інтернет-ресурси та інші канали масової комунікації. Це віртуальне середовище, в якому відбувається обмін інформацією, ідеями та культурними цінностями між великою кількістю людей у всьому світі.

Проблема визначення медіапростору є однією з найбільш актуальних у сучасній соціології. Медіапростір може бути розглянутий як електронне середовище, де групи людей можуть взаємодіяти, навіть не перебуваючи у одному місці. Він також може бути сприйнятий як сукупність джерел, з яких люди отримують інформацію, або як значеннєве поле, формоване цими джерелами. Окрім цього, медіапростір може бути розглянутий як частина соціального простору з трьома формами репрезентації: фізичний, соціальний та символічний простір.

Найбільш поширеною інтерпретацією медіапростору є сприйняття його як складової соціального простору, що включає фізичний простір, соціальні відносини та символічні значення. Ці складові відповідають трем аспектам медіапростору: мас-медіа, взаємовідносини між суб'єктами у виробництві та споживанні інформації, та символічні значення повідомлень [2, с. 100].

Мас-медіа відображаються як один із ключових аспектів медіапростору, який включає телебачення, радіо, газети, журнали та інші засоби масової інформації. Вони створюють основні канали передачі інформації та впливають на формування громадської думки і культурного ландшафту [1].

Медіапростір став важливою складовою нашого повсякденного життя, яка формує наші інтереси, переконання та спосіб сприйняття світу через різні медійні формати. Засоби масової комунікації впливають на наші цінності, культурні уподобання та способи взаємодії. Медіапростір не лише відображає наше життя, а й активно його формує. Сучасна соціологія розглядає медіапростір як унікальну реальність, що виникає через взаємодію між медіа та аудиторією. Його можна визначити як сукупність усіх доступних масових медіа, таких як телебачення, радіо, газети, журнали та інтернет-ресурси. Найбільш поширена інтерпретація медіапростору включає фізичний простір, соціальні взаємодії та символічні значення, які відображають мас-медіа та їхній вплив на громадську думку.

Література:

1. Данилейко О.В. Бінарна концептосфера "Війна" і "Мир" у період гібридної війни: когнітивний і прагматичний аспекти: дис. ... д-ра філос. : 035. Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка, Київ, 2022. 417 с.
2. Очеретян Т. А., Марченко В. В. Особливості функціонування лексичних інновацій у сучасному англomовному інтернет-дискурсі. Молодий вчений. 2020. № 11. С. 468-471.
3. Stults R. Media Space. Xerox PARC, 1986. 287 p.

Омельянова Анна

ПРОБЛЕМА СТОСУНКІВ “МАТИ-ДОЧКА” В РОМАНІ Е. ТАЙЛЕР “DINNER AT THE HOMESICK RESTAURANT”

Література жанру сімейного роману покликана показувати сімейні відносини у всьому їхньому різноманітті. У своїх творах автори намагаються висвітлити якомога більше проблем, пов'язаних із складнощами родинного співіснування, і роман Енн Тайлер “Dinner at the

Homesick Restaurant” не є винятком. Авторка піддає аналізу безліч питань, адже відносини у родині Тулл, описаній у творі, завжди були напруженими. Однією з найбільш важливих стає проблема стосунків мати-донька, розвиток та спад яких ми спостерігаємо впродовж всього роману.

Теоретично образ матері в літературі має бути позитивним, адже матері зазвичай турботливі, дбають про своїх дітей та переживають за них, намагаються дати їм все, проте, звісно, існують винятки. Новітній сімейний роман показує, що з плином часу та розвитком суспільства змінюються як самі сімейні стосунки, так і підходи до аналізу того, що є материнство, і оцінок цієї доволі складної інституції. До прикладу, Джонатан Троппер у своєму романі “Далі живіть самі” зображує досить специфічний образ матері: з одного боку, вона дає свободу своїм дітям, але з іншого – обшукує їхні речі та вважає, що секретів в середині родини бути не повинно, через що діти часто брехали матері і, відповідно, великої довіри у них до неї не було. Іншим твором, де є приклад незвичних та навіть нездорових стосунків між матір’ю та дітьми, є твір Сари Мосс “Фігури світла”, де мати не тільки повністю контролює свою доньку та намагається змусити жити її за нав’язаними моральним принципами, але робить це доволі агресивно, наносячи дитині величезну психотравму.

Проблему мати-діти яскраво розкриває Енн Тайлер, її Перл Тулл не можна вважати ідеальною матір’ю, адже вона була вимушена сама виховувати та забезпечувати трьох дітей. *“Так, вона завжди була злою і запальною матір’ю. Нерви постійно на межі від турбот, від самотності. Після того, як Бек покинув їх, доводилося без кінця думати про те, як сплатити за оренду, як розрахувати бюджет, щоб купити її чудовим дітям, на яких взуття просто горіло, нові черевики”* [1; с.25]. Саме через те, що у Перл було багато роботи та турбот, вона не могла приділяти достатньої уваги своїм дітям, особливо доньці, яка потребувала цього найбільше. Крім того, саме для доньки поведінка матері — модель її майбутньої поведінки в родині і з дітьми зокрема.

Читаючи твір та спостерігаючи за розвитком подій, можна зрозуміти, що відносини з дітьми у матері напружені, особливо з донькою. Джинні росла в злиднях під суворим контролем матері, що наклало величезний відбиток на подальше життя дівчинки. Подорослішавши, вона поїхала до іншого міста на навчання, де намагалася побудувати нове життя, зустріла хлопця та вийшла за нього заміж. Проте, коли Джинні приїхала додому та хотіла розповісти цю

новину матері, вона побоялась це зробити, адже знала, що у відповідь почує лише докори та повчання.

У дорослому особистому житті її переслідували невдачі, все через віддалення від матері та зруйнований зв'язок з нею. Джинні зростала без прикладу відносин між чоловіком та дружиною, не знала належної материнської турботи. Саме через це, напевне, у неї часто не виходило побудувати міцні стосунки з чоловіками.

Ще однією проблемою відносин Джинні та Перл було те, що мати постійно контролювала доньку. Так, одного разу в Джинні та друга її брата Джосаї почали зав'язуватись романтичні відносини, але, побачивши, як Джинні цілує хлопця, Перл почала кричати та ображати його, а згодом і Джинні. Контроль матері поширювався також і на бажання доньки: *“— І ти теж молодець!.. Виходжу в неділю з церкви, а ти стоїш із цією Мелані Міллер, однокласницею з церковної школи. І що ж я чую?! Прямо вухам своїм не вірю! "Ах, Мелані, — жваво передражнила вона писклявим голосом, анітрохи не схожим на голос Джинні, — до чого мені подобається твоя сукня, от би й мені таке..." Подумати тільки! — звернулася вона до синів. — Сукня — убога! Клітка й та не підігнана. На краю сукня — як на сільське свято. Треба ж: так вирядити дев'ятирічну дівчинку! "Ах, от би й мені таке!" — зітхає ваша сестра”* [1; с.53]. Власні комплекси, пов'язані із безгрошів'ям і неможливістю забезпечити своїх дітей чимось більшим, ніж необхідне (наприклад, купити гарну сукню своїй доньці), мати системно перетворювала на її, Дженні, недоліки, примушуючи дівчинку відчувати власну невдячність, відсутність смаку та формуючи постійне почуття провини.

Складна ситуація, коли мати змушена була працювати, щоб самотужки піднімати трьох дітей, і при цьому страшенно втомлювалася, призвела до того що вона перестала контролювати себе у стосунках із дітьми і почала поводитися агресивно: часто зривалися у розмовах з ними, кричала, сварила через найменші помилки, ображала, принижувала і піднімала на них руку, причому, відчуваючи повну безкарність, робила це чим далі, тим частіше. Така модель поведінки була успадкована донькою і сприйнята як прийнятна у стосунках з дітьми. Ставши мамою, Дженні також зривається на своїй маленькій доньці. І лише велика робота над собою і усвідомлення того, що таким чином вона просто психічно травмує власну дитину, як колись травмували її, дозволяє їй змінити

психологічну програму, отриману в дитинстві і, попри всі труднощі, побудувати щасливу родину.

Отже, "Dinner at the Homesick Restaurant" Енн Тайлер всебічно вивчає проблему відносин "мати-дочка", розкриваючи її найскладніші аспекти крізь призму сімейної драми, конфліктів та емоційної неврівноваженості. Цей роман є глибоким роздумом над тим, як взаємини у сім'ї можуть визначити та сформувати подальшу долю дитини.

Література:

1. Tyler A. Dinner at The Homesick Restaurant. New York: Berkley books, 1982. 310 p.

Присвітла Катерина

РОЗВИТОК УМІНЬ АНГЛОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ НА ОСНОВІ РОБОТИ З АУДИОПОДКАСТОМ

Англомовне діалогічне мовлення є однією з ключових складових вивчення іноземної мови, що сприяє ефективній комунікації в глобалізованому світі. Здатність до діалогу передбачає вміння підтримувати розмову, реагувати на репліки співрозмовника, використовувати адекватні мовленнєві стратегії та пристосовуватися до різних комунікативних ситуацій.

За визначенням В.Черниш, діалогічне мовлення включає в себе «поєднання усних висловлювань, послідовно породжених двома чи більше співрозмовниками у безпосередньому акті спілкування на основі ситуативно-тематичної спільності та комунікативних мотивів» [3, с.13].

У формуванні компетентності у діалогічному мовленні можуть використовуватися як штучні опори, так і природні. Для навчання іншомовного ДМ широко використовується роздавальний матеріал (flashcards, handout cards) – картки з дидактично організованою навчальною інформацією. Їх роздають учням під час уроку для опрацювання певного матеріалу. На таких картках можуть бути текстограми (мінідіалоги, діалоги-зразки тощо), піктограми (серія малюнків, схематичні плани міст, будівель тощо), дидактограми (навчальний матеріал, який необхідно засвоїти), фотограми (фотографії),

тестограми (контрольні завдання для виконання учнями), ігрограми (розроблені завдання для рольових ігор) [1, с.327].

М. Ідрісова, Б. Смагулова та М. Тусурбекова привертають увагу до такого факту, що покращення навичок аудіювання позитивно впливає на говоріння. Вони зазначають, що говоріння та аудіювання є тісно взаємопов'язаними видами діяльності в процесі навчання [4, с.277]. Ефективним способом для практикування навичок говоріння, зокрема й діалогічного мовлення, та аудіювання є подкасти.

Використання подкастів у навчальному процесі значно покращує мовленнєві навички учнів завдяки слуханню автентичних аудіоматеріалів і подальшому обговоренню почутого. Це сприяє активному засвоєнню лексики та граматичних структур, а також створює динамічну та інтерактивне навчальне середовище, де учні практикують мовленнєві навички в реальних комунікативних ситуаціях.

Підготовка до прослуховування та подальше обговорення матеріалу в парах або групах сприяє розвитку навичок діалогічного мовлення через взаємодію між учнями. Вчитель може інтегрувати певні лексичні та граматичні одиниці з подкасту у завдання для учнів, тим самим сприяючи кращому розумінню та використанню цих елементів у власному мовленні. Такі завдання не лише розвивають діалогічне мовлення, але й підвищують загальний рівень володіння англійською мовою.

Аналізу подкастингу як методичному прийому присвячено наукові роботи О.Балтіна, В. Бебих, Н. Гапачило, В. Грицик, К. Дегтярьова, І.Денисенко, А. Драгунова, Г. Дуденей, Н. Кардашова, В. Черниш та ін.

Наведемо приклад вправ, спрямованих на розвиток навичок діалогічного мовлення з використанням аудіо подкасту на тему «Ways to live for 100 years»

(https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/6-minute-english_2023/ep-231026).

Післятекстовий етап

Вправа 1

Мета: навчити учнів об'єднувати засвоєні ними діалогічні єдності у мікродіалоги згідно із запропонованими їм навчальними комунікативними ситуаціями.

Тип: рецептивно-продуктивна

Режим роботи: робота в парах

Інструкція: Work with a partner to complete the dialogue by filling in the gaps with your own ideas.

Опис завдання: Учні працюють в парах, складаючи діалог та доповнюючи його власними ідеями.

A: How old do you think the oldest person in the world was?

B: I think the oldest person lived to be around ____ years old. Have you heard of the term "centenarian"? What do you think it means?

A: Yes, a centenarian is someone who _____. What are some factors that help people live longer lives?

B: Some factors include _____. Do you know any fictional characters who never age?

A: Yes, _____. Have you ever thought about how we could apply these factors to our own lives to live longer?

B: Absolutely. I think we could _____. What do you think would be the hardest part to maintain?

A: Probably _____, but it's definitely worth trying.

Вправа 2

Мета: розвивати в учнів уміння цілісного спілкування у формі діалогу

Тип: рецептивно-продуктивна

Режим роботи: робота в парах

Інструкція: You will work in pairs. One student will be a interviewer, and the other will be the centenarian. The interviewer's role is to conduct an interview with the centenarian, asking questions about their life and secrets to longevity. The centenarian's role is to respond to the interviewer's questions, sharing their life experiences and any advice they may have. Then switch the roles. Use the following phrases:

Journalist:

"Good morning! I'm glad you agreed to participate in our interview."

"I'm very interested in your story. Could you tell us a bit about your life?"

"In your opinion, what were the key factors that helped you live to be a centenarian?"

"Did you have any recipes or secrets to longevity?"

Centenarian:

"Good morning, young man/woman! I'm ready to share my story with you."

"My life has been an interesting journey. I'm pleased to share my experiences with you..."

"One of the secrets to my longevity was..."

"My advice for the youth is..."

Опис завдання: Учні працюють в парах, розігруючи роль журналіста та столітньої людини. Журналіст задає питання, інший учень в ролі столітнього відповідає. Потім міняються ролями.

Отже, англomовне діалогічне мовлення є важливим засобом для забезпечення ефективної міжособистісної та міжкультурної комунікації. Оволодіння навичками діалогічного мовлення сприяє розвитку загальної комунікативної компетентності, яка є необхідною для успішної взаємодії в умовах глобалізації. Таким чином, розвиток англomовного діалогічного мовлення є ключовим елементом сучасних методик викладання іноземних мов.

Література:

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів* / К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
2. Ніколаєва С. Ю. *Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник* / Київ : Ленвіт, 2002. - 328 с.
3. Черниш В. В. *Контроль рівня сформованості компетенції у діалогічному мовленні* / Валентина Василівна Черниш // Іноземні мови. – 2012. № 1. – С. 9 – 16.
4. Idrissova M., Smagulova B., Tussupbekova M. Improving listening and speaking skills in mixed level groups (on the material of New English File). *Procedia. Social and Behavioral Sciences*. 2015. Issue 199. P. 276–284. doi:<http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.517>

Плужник Катерина

ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗУ ЖІНКИ В ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ

Еволюція вивчення жіночих образів залишається однієї з провідних тем досліджень сучасних лінгвістів. Жінка, її краса та духовність асоціюється з конфронтацією патріархальних традицій, які

міцно займають позицію в суспільстві та відображаються в літературних творах.

Перша репрезентація жіночих образів згадується ще за часів класичної літератури представлена у творчості усім відомого давньогрецького поета Гомера в його поемах «Іліада» та «Одіссея».

За часів середньовічного європейського суспільства, де всі сфери життя жорстко контролювалися церквою та церковними канонами, жінка займала другорядні позиції в усіх галузях життя. Чоловік брав на себе домінуючу роль та володів необмеженою владою над жінкою.

У художній літературі Нового часу та Просвітництва презентація жіночих образів була тісно пов'язана з суспільними дискусіями про права жінок, емансипації, про роль жінки в суспільстві. Тому в умовах сучасності, дедалі більше піднімаються питання гендерних стереотипів та ведеться активна боротьба за права жінок у соціумі.

«Інтерпретація жіночих образів є дещо схематичною, спричинена залежним від чоловіків становищем жінки в соціумі й не відбивала реальної ролі представниць прекрасної статі в ньому. Із приходом у літературу жінок-письменниць змінюється акцентуація образів героїнь творів, оскільки перед читачем постає нетривіальний світ жінки. На перший план виходить інтерпретація суті жінки: давати початок життю, творити новий світ» [1, с. 7].

Концепт «жінка» у межах гуманітарних наук став об'єктом дослідження О. Забужко, яка також з'ясувала засоби вербалізації концепту «жінка». У своїх дослідженнях письменниця підтвердила, що «проекцією стереотипних уявлень про жінку як носія соціально визнаних якостей та ознак, сформувалися на основі ролей, які виконує жінка в суспільстві» [2, с. 1-5].

Літературознавець М. Крупка стверджує, що провідною рисою жіночого образу є психологізм: «Специфікою жіночої літератури є зосередженість на внутрішніх почуваннях героїв. Ця ознака зумовлюється як психологічно, адже жінці властива глибинна емоційність, так і зовнішніми обставинами, що найчастіше ставили жінку в позицію швидше почуттєвого сприйняття дійсності, ніж подієвого» [3, с. 146].

За словами дослідниці І. Юрескул «образ жінки можна систематизувати в залежності від: а) її суспільного і сімейного статусу; б) її соціально-професійної ролі; в) морально-психологічних характеристик (з урахуванням темпераменту тощо); г) гендерних категорій маскулінного і фемінного та ін.» [5, с. 250]. Таким чином, у художньому творі повністю

представлений сформований образ сильної жінки, яка хоче знайти реалізувати себе в умовах сучасного життя.

С. Філоненко зазначає, що «сила характеру героїні в творі виявляється через конфлікт протистояння рівних духом людей: конфлікт сильних характерів – жіночого і чоловічого (О. Забужко «Інопланетянка», С. Йовенко «Жінка у зоні», Т. Зарівна «Каміння, що росте крізь нас») і конфлікт рівновеликих жіночих характерів – «нової» і «патріархальної жінки» (С. Йовенко «Юлія», О.Забужко «Дівчатка»))» [4, с. 86].

Загалом презентація жіночих образів, їх структура в художньому творі залежить від поглядів самого автора на місце і призначення жінки, реалізацію основної жіночої ідеї – самоствердження. В умовах сучасності, тема становища жінки в суспільстві стала доволі актуальною та розкривається у нових ракурсах. Досить часто показана картина героїнь сильних морально, психологічно, які відзначаються високою інтелектуальністю та емоційністю. Жінки борються за свої права, за незалежність, на користь власного потенціалу. Таким чином, простежується самоствердження жіночої особистості.

Підсумовуючи, жіночі образи є виразниками художньої літератури. У змалюванні жінки письменники вдаються до переосмислення багатьох філософських питань: про сенс життя; взаємин людей із зовнішнім світом; людської свободи; тощо. Центральною темою в літературі постає образ «нової жінки» – сильної, незалежної, дещо емансипованої, яка прагне знайти своє місце у соціумі.

Література:

1. Бойцун І. Жінка-деміург у маргінальному суспільстві в оповіданні «Березень – місяць перемін» Раїси Іванченко // Філологічний дискурс. 2015. Випуск 2. С. 7–10.
2. Дуденко О., Жирохова Ю. Вербалізація концепту «жінка» в повісті «Дівчатка» Оксани Забужко. 2018. С. 1–5.
3. Крупка М. Гендерний дискурс у сучасній українській літературі // Актуальні проблеми сучасної філології. Літературознавство. 2000. С. 145–151.
4. Філоненко С. О. Концепція особистості жінки в українській жіночій прозі 90-х років ХХ століття. 2006. С. 156 .
5. Юрескул І. Типологія жіночих образів в українській жіночій прозі кінця ХХ століття. 2016. Випуск 2. С. 250–251.

ПОЛІТКОРЕКТНІСТЬ ЯК ЗАСІБ МАНІПУЛЯЦІЇ СУСПІЛЬНОЮ ДУМКОЮ

Політкоректність як феномен сучасного суспільства набуває все більшого значення, впливаючи на соціальну та мовну поведінку. Однак, поряд із прагненням до справедливості та рівноправ'я, політкоректність може використовуватися як засіб маніпуляції суспільною думкою, приховування правди та контролю над публічним дискурсом.

На переконання Дж. Хьюза, політкоректність починається у лінгвістичному аспекті із переважно ідеалістичного та навіть пуританського прагнення очистки мови шляхом позбавлення її окремих властивостей упередженого характеру, нівелювання попередньої несправедливості та покращення суспільних комунікацій. Розвиток цього явища зумовлюється лібералізацією суспільного устрою та дисонансом між лексемами із негативною конотацією та новими суспільними тенденціями [5, с. 71-72].

Звичайно, що політична коректність виникає як культурно-поведінкова та мовна тенденція до заміни на емоційно нейтральні та позитивні евфемізми тих колись сталих дефініцій, які здатні зачепити гідність або почуття людей. Втім, О. Нехаєнко вказує на здатність політкоректності змінити соціальну реальність шляхом впливу на мову і мовлення [8, с. 96].

Наразі як суспільно-політична думка, так і наукова література мають полярні оцінки політкоректності. Замахом на свободу слова та інші традиційні ліберальні цінності вважають політичну коректність її противники та вдаються до іронічного висміювання або категоричного несприйняття. Політкоректність навіть оголошується новою формою цензури та найбільшою загрозою ХХІ століття [11, с. 104-105].

Це пояснюється тим, що політкоректність не спрямована на розв'язання існуючих суспільних проблем, натомість концентрує на удосконаленні лексики. Зокрема, С. Нейгл переконаний, що політкоректність створює комунікативну паралельну реальність, позитивну репрезентацію та формальну ввічливість, проте не сприяє реальному вирішенню соціально-культурних конфліктів, відтак – стає прямою загрозою демократичним свободам [14, с. 62]. Таку думку

підтримують Р. Дж. Елі, вказуючи що політкоректність перешкоджає формуванню комунікативних навичок у багатокультурному суспільстві [12] та В. Колтунов, який вказує на нервування більшості через обмеження вибору лексичних одиниць під час спілкування із меншістю [7, с. 13].

Лінгвісти та соціологи вказують, що поняття політкоректності у доволі умовним, адже політично коректна лексика виникає не тільки із політичних причин, а лексеми не є завжди коректними, можуть бути іноді свідомо провокативними, порушувати принципи толерантності та ввічливості, – відтак можуть бути досліджені в рамках конфліктного дискурсу. Вони виникають як ввічливі евфемізми, проте трансформуються. Ставлячи під сумнів звичні уявлення, політкоректні лексеми можуть називати традиційні явища та поняття по-новому, наближаючись до дисфемізмів, хоч рідко бувають грубими [1, с. 72].

Визначаючи камуфлюючу функцію політкоректності, і вітчизняні, і закордонні науковці приходять до висновку, що політкоректність може слугувати інструментом маніпуляції суспільною думкою [6, с. 32; 3, с. 7; 1, с. 177-185].

Використання політично коректної лексики також може слугувати маскуванню правди, приховуванню нечесної політичної діяльності або кардинальному перекручуванню даних. Зокрема, вживання цілого арсеналу політично коректної лексики, на думку С. Ляхтенберга, може використовуватися політками із метою приховування подробиць чи небажаної дійсності професійної діяльності [13, с. 146]. Його підтримує і Є. Снегірьова, вказуючи на можливість використання політично коректної лексики у політичному дискурсі з метою спотворення інформації, запобіганню адекватного сприйняття та усвідомлення повідомлень об'єктами комунікації [9, с. 263].

О. Стасюк, виділяючи приховування і завуалювання як основні функції використання політкоректної лексики в умовах політичного дискурсу, вказує на їх принципіві відмінності. Зокрема, за існування потреби заміни небажаного виразу більш нейтральною одиницею активується приховування. Проте, первинний контекст може спричинити порушення загальних норм у суспільстві, якщо замаскувати табу неможливо. Натомість, завуалювання має на меті вплив на об'єкта комунікації, справлення на нього враження чи виклик специфічних емоцій або почуттів [10, с. 13].

Відтак, політкоректність може спотворювати чи приховувати реальні проблеми та питання, оскільки політики мають тенденцію уникати «чутливих» тем, що може створити відчуття, що проблеми ігноруються чи недооцінюються. Політкоректність може призвести до «самоцензури» політиків та уникання важливих, але «чутливих» дискусій у публічному просторі. Це обмежує відкрите обговорення важливих питань, а надмірна політкоректність може сприйматися як обмеження свободи слова чи навіть цензура, що викликає обурення та опір у частини аудиторії.

Література:

1. Бондарчук Я. С. Використання політкоректних одиниць у сучасному англomовному дискурсі. *Сучасні філологічні дослідження та навчання іноземної мови в контексті міжкультурної комунікації : матеріали VI Всеукр. наук.-практ. конф.* Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2015. С. 70-74.
2. Завадська О. Пейоративний аспект політкоректності. *Studia Linguistic.* 2011. № 6. С. 350–356.
3. Каптюрова О. В. Реалізація концепту «політична коректність» в мас-медійному дискурсі. *Мовні і концептуальні картини світу.* К.: ВПЦ «Київський університет», 2013. Вип. 43(2). С. 137-146.
4. Ключник Р. М. Дискурс протесту та політична коректність: до питання про евфемізми в політичній комунікації. *Регіональні студії.* 2018. № 13. С. 30-35.
5. Колтунов О. Ю. Політична коректність: концептуальні основи та технологічні прийоми : автореф. дис. ... канд. політ. наук : 23.00.02. Київ : Ін-т політ. і етнонац. дослідж. НАН України, 2005. 20 с.
6. Нехаєнко О. Політична коректність як суспільний феномен: генеза та соціологічна концептуалізація. *Український соціологічний журнал.* 2018. № 19(1-2). С. 94–99.
7. Снегір'ова Є. О. Евфемізми як витончена форма мовленнєвого мистецтва. *Лінгвістика XXI століття: нові дослідження і перспективи.* Київ, 2012. Вип. 11. С. 261-266.
8. Стасюк О. С. Соціолінгвальні та функціонально-прагматичні характеристики евфемізмів і дисфемізмів у парламентській комунікації ФРН та Швеції : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Київ, 2012. 19 с.

9. Тарасова В. В. Політична коректність в англійському та українському медіадискурсі. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Філологічні науки*. 2018. Вип. 281. С. 100-110.

10. Nagle S., Sanders S., Fain M. What is Political Correctness Doing to the English Language. *VIEWZ-Vienna English Working Papers* 1998. № 7. 148 p.

Ремінний Павло

ЖІНОЧИЙ ОБРАЗ У СУЧАСНИХ ТА КЛАСИЧНИХ АНТИУТОПІЯХ

Компаративний аналіз класичних антиутопій з романом «Не відпускай мене» Кадзуо Ішігуро дозволяє помітити відмінність у підході до створення образу головного героя. Ішігуро обирає для цієї ролі дівчину, що виходить за межі традиційних уявлень. Досить тривалий час жінці відводилася другорядна роль, навіть кохана була в більшості випадків лише об'єктом кохання. Чоловік, у свою чергу, мав можливість особистісного зростання, розвитку, супротиву тоталітарній системі. Кохання у такому контексті перебувало під загрозою.

У романі «Не відпускай мене» клони, до яких відноситься і головна героїня Кеті, від народження позбавлені репродуктивної системи. Вихователі академії Гейлишема підкреслюють, що секс у зовнішньому світі є неабияк важливим, але забороняють його учням, оскільки він може мати наслідки у вигляді народження дітей, а їхні клони не мають такої можливості: *«Нам слід було з надзвичайною обачністю підходити до сексу в зовнішньому світі, особливо з людьми, які не були учнями, тому що там секс був неказанно важливим. Там люди навіть билися та навіть вбивали одне одного через те, хто з ким займався сексом. І причина цієї ваги ... полягла в тому, що люди назовні відрізнялися від нас, учнів: вони могли мати від сексу дітей»* [1, с. 118].

Порівняно з «Цим чудовим новим світом» Олдоса Хакслі, де цінність сексу девальвована, а наявне лише взаемвикористання, «Не відпускай мене» пропонує більш глибоке розуміння людських відносин та почуттів. У романі «1984» Джоржа Орвела жіноча роль зменшується ще

суттєвіше, а репродуктивна функція стає центральною. Жінка не має права обирати партнера, і якщо партія довідається, що у неї є до когось почуття, заборонить їм утворювати союз.

Однак жіноча роль (очевидно) прогресує у творах авторок сучасних антиутопій. Ще в Орвела Джулія мотивує Джона до активної боротьби з партією, так і Кеті є силою та надією Томмі, аби знайти в собі сили боротися з світовим порядком: **зберегти** кохання та отримати відтермінування. Жінки-автори не лише дають можливість чоловічим персонажам черпати сили в жінках антиутопійних світів, а й можливість показати світ крізь їх призму. Один із найкращих творів сучасних антиутопій «Оповідь служниці» за авторством Маргарет Етвуд дає читачу пізнати всю несправедливість гендерної нерівності, і, як вона зізналася в інтерв'ю, *«я домовилася з собою не описувати нічого, окрім того, що вже було в історії людства»*.

У творах Кадзуо Ішігуро жіночі персонажі є самодостатніми та розумними, здатними вирішувати складні питання та досягати успіхів. Вони не лише надають сили чоловічим персонажам, а й самі стають надією на зміни у світі. *«Героїні в антиутопіях К.Ішігуро — це жінки, які отримали власний голос, право говорити, право бути почутими, адже і в сучасному світі зустрічається поблажливе ставлення до жінок, їхніх думок та досягнень, побутує точка зору про суто сімейне призначення жінки, яка не повинна робити кар'єру, а має сконцентруватися на ролі берегині домашнього вогнища»* [3, с. 45].

Таким чином, твори Кадзуо Ішігуро відзначаються не лише тим, що чоловік-автор обрав для головної ролі жінку, але і тим, що жіночі персонажі стають оповідачами історій. Це відображає не тільки боротьбу за гендерну рівність, але і прагнення до більшої глибини у розумінні сучасних соціальних проблем.

Література:

1. Ішігуро К. Не відпускай мене.. Львів : ВСЛ, 2020. 336 с.
2. . Когнітивно-дискурсивні особливості різножанрових текстів та їхній потенціал у формуванні іншомовної комунікативної компетентності на різних рівнях володіння мовою: колективна монографія / заг. ред., вступні статті та анотац. Л.М. Прадівляної. Вінниця: ПП «ТД Едельвейс і К», 2021. 194 с.

3. Таругута С. Своєрідність жанру антиутопії в творчості К. Ішігуро. *Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі*. Випуск 27. 2023. С. 43–46

Рибачок Анастасія

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ РЕАЛІЙ

Основною метою викладання іноземної мови є не лише набуття знань і навичок, а й оволодіння студентами перекладацького факультету культурним, традиційним і лінгвістичним підґрунтям.

Даний аспект вивчає культурно-орієнтована лінгвістика, яка досліджує мову, а також культурне і традиційне підґрунтя. Основна мета цього предмету — забезпечення комунікативної компетентності в спілкуванні, зокрема через адекватне сприйняття мовлення співрозмовника та розуміння автентичних текстів.

Основним завданням культурно-орієнтованої лінгвістики є дослідження мовних одиниць, що найяскравіше відображають національні особливості культури носіїв мови: реалії, культурні номінації, етноніми, конотативна лексика, фоновий лексикон.

Переклад реалій є цікавим і складним завданням для перекладачів, оскільки недостатнє знання історії, культури, традицій, соціального ладу та політичного життя може призвести до неадекватного перекладу, який може бути неправильно зрозумілий або взагалі не прийнятний реципієнтом.

Реалії — це слова, які можуть передавати культурну ідентичність носіїв мови. Культурні особливості можуть бути невідомими для людини з іншої країни, тому перекладач несе відповідальність за точний переклад.

Переклад як термін має багато значень. Найбільш відоме і загальне його значення пов'язане з процесом передачі змісту слова, групи слів, речення або уривка з тексту з однієї мови на іншу [1, с. 203]. Мета перекладу – забезпечити розуміння та доступність інформації для носіїв іншої мови, зберігаючи при цьому точність і повноту оригінального повідомлення. Перекладач повинен враховувати культурні особливості обох мов, щоб адаптувати текст відповідно до аудиторії.

Існує хибна думка, що майже всі мовні одиниці є перекладними, тобто, що для усіх змістових одиниць мови оригіналу є відповідні. Слова, словосполучення, які не мають відповідників у словнику іншої мови, утворюють безеквівалентну лексику, реалії [2, с. 217].

При перекладі реалій існують такі труднощі: 1) відсутність у перекладацькій мові відповідника (еквівалента, аналога); 2) необхідність передати не лише предметне значення реалії, а також і її колорит (конотацію). Завданням перекладача є перекласти текст із МО на МП таким чином, щоб забезпечити чіткість інформації та легкість читання для реципієнта [3, с. 9]. Приблизний переклад реалій застосовується частіше, ніж будь-який інший спосіб. Застосовуючи цей спосіб, стає можливим, хоча й не досить точно, передати предметний зміст реалій, але колорит часто є утраченим, тому що відбувається заміна очікуваного конотативного еквівалента на нейтральний за стилем, тобто на слово або словосполучення з нульовою конотацією. Перекладачі намагаються передати когнітивні елементи при перекладі мовних реалій. Вони розширюють горизонти сприйняття реципієнта завдяки зовнішнім та внутрішнім коментарям [4, с. 176].

Отже, переклад реалій є складним завданням через необхідність передачі не лише значення, але й культурного колориту. Для успішного перекладу потрібне глибоке знання культурного та історичного контексту, оскільки відсутність відповідників в іншій мові може призвести до неточностей. Приблизний переклад часто використовується, але він може втрачати стилістичні та конотативні особливості оригіналу. Перекладачі повинні застосовувати коментарі, щоб зберегти когнітивні елементи та розширити розуміння реципієнта.

Література:

1. Korunets I.V. Theory and Practice of Translation / I.V. Korunets. – Vinnytsia.: 2001. – Nova Knyha Publishers. – 446 p
2. Корунець І. В. Вступ до перекладознавства: підручник / І. В. Корунець. - Вінниця: Нова книга, 2008.- 512 с.
3. Sydoruk G. I. Translation Theory Foundations: Course Book. - К.: Кондор, 2009. – 284 с.
4. Гавриленко А. В., Кобякова І. К. “МОВНІ РЕАЛІЇ ТА ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ”: Філологічні трактати. – Том 3, №3, 2011 - 176 с.

ЕКСТЕНСИВНЕ АУДІЮВАННЯ ЯК ДОДАТКОВИЙ МЕТОД РОЗВИТКУ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Питання оптимізації та інтенсифікації освітнього процесу у закладах середньої освіти залишається актуальним для методики навчання іноземних мов. Особливо актуальним є це питання щодо розвитку аудитивних навичок, так як учні не завжди можуть якісно сприймати необхідну інформацію в аудиторних умовах. Різноманітні форми самостійного навчання, до яких учні залучаються поза школою, мають великий потенціал для вирішення вищезазначених проблем. Тим більше, розвиток інформаційних технологій на сучасному етапі дозволяє змоделювати чи не будь-яке мовленнєве середовище. Тому вважаємо, що доцільним є розглядати екстенсивне аудіювання, як додатковий, але дієвий метод розвитку навичок аудіювання. Таке аудіювання може ефективно удосконалювати аудитивні компетентності учнів поза межами автентичного іншомовного середовища.

Екстенсивне аудіювання – це самостійне аудіювання, метою якого є розвиток навички розуміння голосових повідомлень вцілому. [1, с. 257]. В результаті такого аудіювання учень повинен зрозуміти не менше 70% інформації в аудіоповідомленні. [2, с. 304]. Великою перевагою є те, що учні можуть обирати відеоматеріали відповідно до власних інтересів та захоплень. Таким чином, навчання за допомогою таких матеріалів не буде перевантажувати учнів та сприятиме розвитку мотивації та інтересу до іноземної мови, яка вивчається. Слід зауважити, що важливо відбирати відео з участю вчителя, щоб матеріал був посильним та відповідав рівню знань учнів. Щоб ефективно розвивати навички аудіювання іноземної мови, учні також повинні практикувати аудіювання систематично та включати це в свою щоденну діяльність.

Зазначимо, що перевагою екстенсивного аудіювання можна вважати також те, що учень може прослуховувати текст скільки необхідно йому особисто. Вчені Л. Вандергріфт (L. Vandergrift) та К. Гох (C. Goh) дійшли висновку, що повторне прослуховування зменшує тривогу та когнітивне навантаження, що, в свою чергу, звільняє увагу та оперативну

пам'ять, щоб зосередитися на інших деталях тексту. Лише через повторне прослуховування цей процес зрештою стане автоматичним і є ключем до ефективного процесу аудіювання [3, с. 201].

Л. Вандергріфт та К. Гох також стверджують, що повторне прослуховування – це можливість спланувати свої дії та сконцентрувати увагу на інших особливостях та деталях тексту [3, с. 157]. Тому можна сказати, що екстенсивне аудіювання має великий потенціал для розвитку мовленнєвого слуху учнів, що автоматизуватиме сприйняття іноземної мови на слух.

Матеріали для екстенсивного аудіювання можуть включати подкасти, інтерв'ю, аудіокниги художньої чи документальної літератури, відеофрагменти, фільми, мультфільми тощо. Але важливим є те, щоб вони відповідали поточному рівню учнів. Таким чином, учні матимуть більшу впевненість у своїх навичках аудіювання, а емоційне напруження від аудіювання в класі зменшиться.

Варто зазначити, що аудиторне аудіювання також є важливим етапом навчання, тому вчені підкреслюють, що важливо поєднувати інтенсивне та екстенсивне аудіювання [3, с. 98].

Отже, систематичне екстенсивне аудіювання аудіоматеріалів, які відповідають інтересам та рівню знань учнів сприятиме інтенсифікації й оптимізації навчання. Оскільки таке аудіювання не перевантажує учнів, такий вид діяльності підвищує мотивацію, сприяє особистісному розвитку та вдосконаленню механізмів аудіювання, а також готує до автономного аудіювання.

Література:

1. Brown H. D. Teaching by Principle An Interactive Approach to Language Pedagogy. San Francisco: Longman, 2001.
2. Holden III Wm. R. Extensive Listening: A new approach to an old problem.
3. Vandegrift L., Goh Ch. C. M. Teaching and Learning Second Language Listening. Metacognition in action. New York, London: Routledge, 2012.

Сорока Валерія

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ АВТЕНТИЧНИХ АУДІО- ТА ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ

Аудіювання є органічною складовою навчального процесу і неодмінним компонентом усного мовлення, однак у процесі формування іншомовної компетентності учнів значна увага надається говорінню і лише незначна частина навчального часу відводиться на аудіювання.

Аудіювання з англійської мови, сприйняття мови на слух з подальшим її розумінням і аналізом почутого, є однією з найбільш важливих складових процесу вивчення англійської мови. Адже важливо не тільки правильно висловити ту чи іншу думку, але і зрозуміти, про що говорить співрозмовник. Беручи до уваги різний темп мовлення й особливості вимови тих чи інших діалектів, зробити це часом буває дуже важко. Саме тому аудіюванню з англійської мови приділяється значна частина часу процесу вивчення.

Постійне прослуховування радіопередач або перегляд фільмів дозволяє, перш за все, звикнути до темпу мови, а він, як відомо, у всіх різний. Так що швидка американська мова не викличе згодом в учнів стану легкого шоку. По-друге, англійська мова інтонаційно значно яскравіше забарвлена, ніж українська, і ці злети та падіння тону необхідно вчиться розрізняти на початкових етапах вивчення.

Використання аудіювання з англійської мови в процесі навчання значною мірою полегшує опанування навичками говоріння. Зі збільшенням словникового запасу зростає кількість відомих слів в іноземній мові. Для тренування аудіювання з англійської мови можна використовувати різні аудіо матеріали.

Були виділені особливості вивчення англійської мови в старших класах, такі як найбільш активна взаємодія всіх видів мовної діяльності; використання автентичних, проблемних публіцистичних та художніх текстів у якості джерел інформації, які зачіпають актуальні теми сучасності; велика ініціативність і спонтанність мовлення учнів, в якій можуть бути порушені нестандартні ситуації спілкування; основні види діалогічного мовлення, то є вільна бесіда, групове обговорення запропонованої проблеми, переважання діалогу або обміну думками [1,с.15].

Низка переваг роботи з автентичними матеріалами в старших класах полягає в наступному:

- 1) створення ілюзії прилучення до чужої культури;
- 2) багато учнів можуть оцінити автентичні матеріали як цікаві й мотиваційні, тому що вони більш наближені до реального життя ніж тексти у підручниках, якими учні користуються тільки в межах школи;
- 3) учні починають легше вловлювати зміст фразеологізмів, активніше використовують ідіоми в мові, швидше починають читати книги та дивитися фільми в оригіналі;
- 4) в автентичних матеріалах немає формального поділу на рівні, тому граматику вивчається тут більш цілісно в той час, як у підручниках вона часто представлена фрагментарно;
- 5) одна з головних цілей використання автентичних матеріалів полягає в тому, що в учнів не закріплюються негативні моделі вивчення мови. При використанні автентичних матеріалів навчання виходить дуже живим і різноманітним [2, с. 151-178].

За результатами дослідження було зроблено висновок, що роботі з автентичними матеріалами слід приділяти більшу увагу, особливо на старшому етапі навчання, тому що учні є вже досить сформованими особистостями, яким цікаві реалії в різних сферах життя.

Література

1. Бім І.Л. Про викладання іноземної мови на сучасному етапі. № 3, 1995, С.15
2. Бориско Н.Ф. Сам собі методист. Київ: Фірма «ІНКОС», 2001, С. 151-178.

Степаненко Вероніка

СТРУКТУРА, ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ТА КУЛЬТУРНА СПЕЦИФІКА КОНЦЕПТІВ

Важливим завданням сучасної лінгвістики є вивчення концептів, які є основними одиницями мислення та мови. Вони є складними ментальними утвореннями, що містять знання, досвід та культурні уявлення певної мовної спільноти.

В основі концепції лежить чуттєво-наочний образ. Він формується на основі особистого досвіду і тому надзвичайно конкретний. Образ, який лежить в основі концепту, слугує його кодуванням. Його можна виявити під час психолінгвістичного експерименту, і якщо така реакція на образ повторюється багато разів, то вона відображає встановлену сполучуваність, яка організовує концептуальне утворення [3, с. 332].

Навколо ядра групуються базові шари, в яких ознаки розташовуються в напрямку від менш до більш абстрактних. Хоча кількість і зміст цих шарів може значно варіюватися від індивіда до індивіда в межах однієї мовної спільноти, в них домінують національно спільні ознаки, які лежать в основі взаєморозуміння в процесі комунікації [2, с. 212-222].

На периферії знаходиться "інтерпретаційне поле концепту", яке включає в себе оцінки та інтерпретації різних ознак концепту носіями тієї ж мови. Ці оцінки відображаються, наприклад, у використанні в комунікації прислів'їв і приказок, афоризмів і крилатих фраз, а також в інших висловлюваннях, що відображають інтерпретацію тих чи інших концептуальних ознак. Інтерпретаційна частина концепту – це сукупність слабкоструктурованих предикацій, що відображають інтерпретацію окремих концептуальних ознак та їх комбінацій у вигляді тверджень і настанов, які впливають на зміст концепту в певній культурі [1, с. 202-208].

Одним із прикладів такого концепту є ДЕТЕКТИВ. Розглянемо образ детектива Еркюля Пуаро з романів Агати Крісті. Однією з характерних рис Пуаро є його ретельність і увага до деталей, які є ключовими аспектами його детективної методології. У різних культурах ця риса може бути інтерпретована по-різному. Наприклад, у європейських культурах вона підкреслює важливість дисципліни та скрупульозності, тоді як в інших контекстах, наприклад, у США, вона може розглядатися як ознака надмірної педантичності або навіть ексцентричності. Педантичність Пуаро також можна інтерпретувати як відображення британської культурної естетики, де традиції та увага до деталей відіграють важливу роль у повсякденному житті. Його ретельний підхід символізує повагу до точності, яка є важливою частиною британської культурної спадщини. Отже, концепт ДЕТЕКТИВ включає в себе безліч слабо структурованих предикацій, які відображають різні аспекти концепту в різних культурах.

Таким чином, концепт функціонує як багатшарова структура, що включає чуттєво-наочний образ, базові шари національно спільних ознак та інтерпретаційне поле. Це дозволяє кожній мовній спільноті зберігати свою культурну унікальність, забезпечуючи при цьому взаєморозуміння між її членами. На прикладі концепту гостинності можна проілюструвати, як різні культури можуть мати свої унікальні інтерпретації одного й того ж явища, що відображають їхні цінності та традиції. Вивчення концептів дає можливість глибше зрозуміти механізми мислення, мовлення та спілкування, які лежать в основі культурних відмінностей і подібностей.

Література:

1. Іващенко В. Л. Організація ментальності концепту. *Семантика мови і тексту. Зб.ст. VIII міжнародної наукової конф.* Івано-Франківськ: Плай, 2003. С. 202-208.
2. Полюжин М. Поняття, концепт та його структура. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Філологічні науки. Мовознавство.* Луцьк, 2015. № 4, С. 212-222.
3. Приходько А.М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики. Запоріжжя : Прем'єр, 2008. 332С.

Темкова Анастасія

ТРИВОГА І ВТЕЧА У КОНТЕКСТІ «АМЕРИКАНСЬКОЇ МРІЇ» У РОМАНІ Ф.РОТА «ЛЮДСЬКЕ ТАВРО»

У романі Філіпа Рота «Людське тавро» розгортається складна і багатогранна історія Коулмана Сілка, який впродовж свого життя стикається з викликами суспільства та вирішує особисті внутрішні конфлікти. У розповіді про його життя, відзначене прагненням до реалізації «американської мрії», акцентовані тема расової дискримінації та мотиви тривоги і втечі від соціальних обмежень. У контексті характеру життя американського суспільства, яке невпинно змінюється, тривога і втеча набувають особливого значення для героїв трилогії Ф.Рота, до якої належить і «Людське тавро». Метою цього дослідження є аналіз ролі

мотивів тривоги та втечі у житті героя роману «Людське тавро» Коулмана Сілка та їхнього впливу на реалізацію «американської мрії».

Тривога і втеча стають реакцією на невизначеність «американської мрії», шлях до якої демонструє, що ідеали та реальність знаходяться у вічному конфлікті. Герої прагнуть свободи від соціокультурних обмежень та страхів, і ця свобода розглядається як спосіб виходу з тривоги. Власна уява та недооцінка героєм деяких вчинків і впливів додає цьому прагненню іронії, підкреслюючи неоднозначність самого поняття «американської мрії» за через його постійні зміни і нечіткість [1].

Роман «Людське тавро» розповідає історію головного героя твору, професора з класичної літератури і колишнього декана факультету в коледжі «Афіна» в західному Массачусетсі Коулмана Брута Сілка, який стає жертвою політкоректності та ненависті.

Коулман Сілк виявив послідовність, завзятість і наполегливість у досягненні своєї мети, як і Сеймур Левова та Рінгольд, герої інших романів трилогії, втілюючи «американську мрію» і зробив академічну кар'єру. Він відомий як вчений і викладач, декан, який відродив коледж і отримав повагу серед колег і студентів. Його демократичний підхід виявився в тому, що він вперше прийняв на роботу викладача-афроамериканця, фактично порушуючи існуючі порядки.

Варто зазначити, що одним з головних у творі є конфлікт на ґрунті расової дискримінації, наслідки якої відчув на собі сам Коулман. У молодості він кохав дівчину, яка, дізнавшись про те, що він походить із сім'ї афроамериканців, не виявила бажання продовжувати з ним стосунки. З тих пір Коулман вирішив тримати своє походження від усіх у таємниці, щоб догодити громадській думці того часу.

Оповідач твору Цукерман дізнається, що у 40-і роки молодий боксер Коулман Сілк вирішив приховати свою расову приналежність. Будучи доволі світлошкірим для афроамериканця, він за порадою тренера назвався євреєм щоб мати можливість брати участь у змаганнях. Після закінчення спортивної кар'єри він відмовився від своєї раси і навіть від сім'ї. Він намагався приховати свою справжню ідентичність, бо відчував, що таким чином йому легше буде вибудувувати своє життя, а оточення не буде намагатися дізнатися правду.

Протягом усього життя Сілк приховував свою справжню ідентичність, постійно боячись, що його можуть розпізнати. Подібно до Сеймура Левова та Айри Рінгольда, досягнення ним американської мрії»

привело до трагедії: спочатку до руйнування кар'єри й втрати репутації, а потім до розпаду сім'ї та смерті. Навіть після неправомірного звинуваченні у расизмі Коулман не зміг визнати свою справжню расову приналежність, що могло б йому допомогти.

Основний конфлікт розгортається між особистими прагненнями і планами Коулмана Сілка та пріоритетами, правилами і нормами суспільства. Його життя — це відмова від будь-яких обмежень і свідчення того, що всупереч усім законам суспільства він має свободу формувати свою долю так, як хоче. Для цієї людини немає нічого неможливого. Все життя він перебуває в конфлікті з навколишнім світом, але завжди в гармонії з собою. Коулман абсолютно впевнений у своїй правоті, що б не трапилося, він не сумніватиметься у своїх діях і буде рухатися до поставлених цілей. Це цілісна людина, яка не потребує чиягось схвалення. Складається враження, що йому подобається боротися з навколишнім світом, неодноразово доводячи, що він розумніший, сильніший, кращий і успішніший за багатьох інших. Однак ця впевненість і незалежність вимагає високої ціни. Людині дуже важко жити без сім'ї, без опори на близьких людей і без пам'яті своїх предків. Кожен, хто відмовляється від свого коріння, викликає гнів і осуд.

Коулман постійно відчуває тривогу та потребу втечі від суспільного тиску і очікувань. Незважаючи на його намагання знаходитися віддалено від уваги громади і пристосуватися до своїх власних правил і цінностей, він постійно відчуває тиск соціальних норм. Його бажання відокремитися і відчути справжню свободу постійно стикається з бар'єрами суспільства, яке не відпускає його, і залишається невпорядкованим. Ця тривога зумовлює внутрішні конфлікти Коулмана, який намагається знайти своє місце у світі, де б він міг би бути справжнім, вільним від будь-якого тавра суспільства.

Отже, роман «Людське тавро» розкриває глибокі конфлікти між особистими прагненнями та суспільними нормами крізь призму життя головного героя. Його історія демонструє, як тривога і втеча стають реакцією на невизначеність «американської мрії», де ідеали часто розходяться з реальністю. Незважаючи на свою впевненість і незалежність, Сілк постійно відчуває тиск соціальних норм, що призводить до трагічних наслідків у його житті. Його боротьба за свободу від соціокультурних обмежень і прагнення залишитися вірним собі відображають ширші проблеми американського суспільства, роблячи роман надзвичайно актуальним для сучасного читача.

Література:

1. Hermione Lee, Interview with Philip Roth, "The Art of Fiction LXXXIV," *Paris Review* 26.93 (1984): 221.
2. Roth P. *Human Stain*. Penguin Random House, 2001.

Тодосієнко Вікторія

ЗНАЧЕННЯ ЗАСТОСУВАННЯ ЧАТ-БОТІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Останнім часом особливо активізувалися дискусії щодо використання Інтернету та мобільних додатків в освіті. Серед різноманітних технологій, які використовуються в освітньому процесі, особливе місце посідають чат-боти. Автоматизоване спілкування засобами чат-ботів відбувається за допомогою обміну текстових або голосових повідомлень і спрямоване на розвиток індивідуальних знань, мовленнєвих навичок та умінь учнів.

Чат-бот, також відомий як віртуальний помічник, це – програма, яка здатна розпізнавати шаблони вхідних даних і генерувати результати на основі цих даних. Завдяки використанню штучного інтелекту (ШІ) він здатний розуміти потреби користувачів та відповідати їм природною мовою. Існує два основних типи освітніх чат-ботів: **сервісно-орієнтовані**, тобто ті, що надають підтримку студентам у реєстрації, вступі та бібліотечних послугах та **орієнтовані на викладачів** - які діють як помічники в класі, генеруючи знання, підвищуючи залученість учнів і надаючи інтелектуальний зворотний зв'язок [5].

Деякі дослідження засвідчили, що студенти, які спілкувалися з чат-ботом, продемонстрували кращі результати завдяки миттєвому зворотному зв'язку ніж ті, хто спілкувався з викладачем курсу [5]. Це дозволяє зробити висновок про те, що потенціал чат-ботів проявляється у можливості використання їх як інтерактивного засобу для навчання, що надає учням нові можливості для активного засвоєння знань у процесі мовленнєвої взаємодії. Виділимо головні освітні переваги використання ШІ.

Персоналізоване навчання

ШІ в освіті забезпечує персоналізоване навчання, адаптуючи матеріали до індивідуальних потреб учнів, що оптимізує їхній навчальний процес. Він автоматично регулює темп і складність завдань, відстежує прогрес і знижує навантаження на вчителів, створюючи сприятливі умови для розвитку кожного учня [1, 3].

Автоматизація перевірки завдань

ШІ може автоматично перевіряти та оцінювати домашні завдання і контрольні роботи, зменшуючи навантаження на вчителів та дозволяючи їм зосередитися на важливіших завданнях. Це забезпечує ефективність, точність, індивідуалізовані поради для учнів, та запобігання плагіату, що сприяє поліпшенню навчального процесу [1, 2, 3, 4].

Створення контенту

Створення текстових, відео та аудіоматеріалів є важливим аспектом навчального процесу, особливо для студентів з різними стилями сприйняття інформації. Використання ШІ для візуалізації навчальних матеріалів поглиблює розуміння складних понять і полегшує засвоєння інформації, допомагаючи вчителям ефективно створювати цифрові уроки та уникаючи порушення авторського права [1, 2, 3].

Імітація співрозмовника під час мовної практики.

Цілодобова підтримка за допомогою ШІ стає популярною в навчальних закладах. Чат-боти, інтегровані в платформи, такі як месенджери та голосові помічники, надають інформацію та допомогу, аналізуючи моделі споживання контенту та надаючи миттєвий зворотний зв'язок [1, 2, 3].

Таким чином, застосування чат-ботів на різних етапах (розробки та адаптації навчального матеріалу, формування навичок та розвитку мовленнєвих умінь, контролю знань, умінь та навичок) забезпечує умови для персоналізованого навчання, автоматизації згаданих навичок та розвитку умінь і, як наслідок, оптимізації навчального процесу.

Література:

1. Балик Н. Р. Освітні аспекти використання штучного інтелекту. *Теорія і практика використання інформаційних технологій в умовах цифрової трансформації освіти: збірник матеріалів всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції*, м. Київ, 29 черв. 2023 р.

2. Башлай В. М., Руднік Д. Г. Нові можливості використання штучного інтелекту на прикладі chatgpt як інструменту для навчання і викладання. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*, 16–18 берез. 2023 р. С. 420–422.

3. Мар'єнко М., Коваленко В. Штучний інтелект та відкрита наука в освіті. *Науковий журнал фізико-математична освіта*. 2023. Т. 38, № 1. С. 48–53.

4. Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education / T. Chiu et al. *Computers and education: artificial intelligence*. 4th ed. 2023.

5. The impact of a virtual teaching assistant (chatbot) on students' learning in Ghanaian higher education / H. B. Essel et al. *International journal of educational technology in higher education*. 2022.

Федорчук Віталій

ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОГО ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ (на матеріалі промов американських президентів)

Перед тим як розглядати основні особливості англомовного політичного дискурсу, варто звернути увагу на поняття риторичної стратегії, так як вона являється актом реалізації політичної комунікації. Згідно з Ткач Х.І., риторична стратегія являє собою план передачі певної інформації [1, с. 44]. Вона реалізовується за допомогою великої кількості інструментів, серед яких виділяємо:

- аналіз ситуації;
- сегментування аудиторії;
- теорія;
- мета та цілі;
- способи реалізації цілей та інші.

Зауважимо, що вибір риторичної стратегії а також її реалізація це доволі складні процеси, тому вони потребують поділу на етапи, а також часто включають групи людей, які займаються їх реалізацією.

Підходячи до питання з лінгвістичної точки зору, характеристика та розподіл мовних засобів будуть звучати дещо по-іншому. Ткач Х.І. називає наступні засоби реалізації риторичних стратегій: фонетичні, лексичні, граматичні та синтаксичні [1, с. 50]. Кожен із засобів взаємодіє із певним рівнем мови. Наприклад, фонетичний засіб робить акцент на звуках, створюючи при цьому необхідне звучання для того, щоби або підкреслити щось, або викликати у адресанта певну емоцію: «*And it's a team that reflects the fact that America is back, ready to lead the world, not retreat from it*» [5]. У даній ілюстрації відчувається певна повторюваність окремих приголосних, таких як “t” та “d”, що створює своєрідну мелодійність та настрій певної піднесеності. Щодо лексичних засобів, то мова йде про смислове наповнення речення та використання того чи іншого набору слів. Наприклад, «*We're a great nation. We're good people. We may come from different places, hold different beliefs, but we share in common a love for this country, a belief in its limitless possibilities.*» [5]. Судячи з використаної лексики у вище поданому реченні, скажемо, що Джо Байден, використав займенник “we” аби викликати у слухачів відчуття єдності та гордості за свій народ та за себе особисто. Граматичні засоби відповідають за вживання окремих граматичних форм, часових форм, специфіку побудови речень та інше. До прикладу, «*It reminded me of my dad. He used to say «Joey, I don't expect the government to solve my problems, but I expect them at least to understand my problems»*» [5]. Ідентифікуємо використання структури “used to”, яка апелює до «старого доброго минулого». Припускаємо, що Джо Байден використовує її, щоби підкреслити, що «старі добрі часи» уже пройшли, світ змінився і потребує нових лідерів для вирішення нових соціальних проблем. Стилістичні лінгвістичні засоби, зазначені Ткач Х.І. полягають у використанні різноманітних стилістичних засобів та прийомів [1, с. 52]. Наприклад, «*It's better than Obamacare, and what we really have left is the carcass of Obamacare or you could call it new healthcare, because without preexisting... without the whole thing with the individual mandate, it's a whole different ball game.*» [4]. У своєму зверненні Дональд Трамп використовує риторичне питання як стилістичний мовний засіб. Як відомо, риторичні питання не передбачають відповіді, тобто президент має на меті змусити свою аудиторію задуматись, а, втім, згодом дає власну інтерпретацію ситуації.

Дослідивши мовні засоби, використовувані такими англомовними американськими політиками як Джо Байден та Дональд Трамп, підсумуємо, що обоє використовують фактично всі мовні засоби зазначені дослідником Ткач Х.І., серед яких ми раніше виділили фонетичні, граматичні, лексичні та стилістичні.

Як свідчать дослідження, кожен політичний лідер може характеризуватися певним набором мовленнєвих засобів, якими вони найчастіше користуються. Цей набір, на думку Алишевої Ю. С., формує мовленнєву особистість лідера [2, с. 26]. Міхалік Ю. та Міхальська-Сучанек М. мають власний підхід до аналізу найбільш вживаних у політичних промовах мовних засобів [1, с. 54]. Вони виділяють алітерацію, асонанс, гіперболу, персоніфікацію, протиставлення, наказовий спосіб та деякі інші. Наведемо деякі приклади.

Алітерація це повтори окремих звуків в словах та реченнях. «*Countless families and friends left behind with unrelenting grief and guilt, anger and frustration*» [5]. Примітно, що в реченні дуже часто використовується звук “f”, який ніби тримає слухача на одній і тій самій хвилі і дозволяє ще більше перейняти відчуття горя та страждань. Повторення - це доволі простий мовний засіб, який дозволяє акцентувати увагу на певній частині висловлювання, на об’єкті, якого автор хоче підкреслити. «*I never start off thinking that way. I always start off, «We can get it done and we'll get it done.»*» [5]. Очевидно, що у своєму висловлюванні, Джо Байден за допомогою повторення окремих слів та виразів хоче підкреслити рішучість свої намірів та впевненість у собі та своїх силах, що змусить електорат довіряти йому.

Персоніфікація – мовний засіб, який наділяє неживу істоту характеристикою живої. «*We want to support kids in a school if we possibly can. I'm glad that the BBC is, as I say, putting a lot of educational stuff on TV; that is fantastic*» [3]. В поданому прикладі, сприймаючи висловлювання буквально, можна припустити, що саме “BBC” займається просвітницькою діяльністю, але насправді, очевидно, що маються на увазі професіонали, які там працюють. Припускаємо, що Борис Джонсон використав даний тип персоніфікації з метою економії мовних засобів, так як під назвою “BBC” само собою зрозуміло, що він мав на увазі людей, які працюють в телекомпанії. Протиставлення – доволі простий лексичний мовний засіб, який дозволяє створювати яскравий контраст між предметами або поняттями. Розглянемо приклад, який вже

використовувався раніше: «*I never start off thinking that way. I always start off, «We can get it done and we'll get it done»* [5]. Візьмемо до уваги слова “never” та “always”, які мають протилежне значення. Джо Байден використовує їх для того, щоби порівняти себе з іншими політиками і виставити себе у вигідному світлі для того аби здобути прихильність електорату.

Підсумовуючи вище подане, зазначимо, що існують різні підходи до вивчення мовних засобів, якими користуються політики, і ця тема завжди буде актуальною як для політиків так і для дослідників-мовознавців. Із плином часу у політичних діячів з'являється необхідність бути все більше і більше винахідливими, щоби мати змогу привертати увагу та утримувати прихильність громадян.

Література:

1. Ткач Х. І. Прагматичні особливості комунікативних стратегій англійськомовного політичного дискурсу та способи їх перекладу українською мовою (на матеріалі політичних промов та інтерв'ю англо-американської преси). Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2021. С. 42-55.

2. Шевчук Н. С. Актуалізація мовної особистості політика в сучасному англійськомовному політичному дискурсі. Херсонський державний університет. Херсон, 2020. С. 24-32

3. Boris Johnson`s COVID-19 Lockdown Press Conference Transcript January

URL:

<https://www.rev.com/blog/transcripts/boris-johnson-covid-19-lockdown-press-conference-transcript-january-5> (Date of reference: 9.04.2024).

4. Remarks by President Trump at a Fox News Town Hall | Scranton, PA.

URL:

<https://trumpwhitehouse.archives.gov/briefings-statements/remarks-president-trump-fox-news-town-hall-scranton-pa/> (Date of reference: 9.04.2024).

5. Speeches and remarks. URL: <https://www.whitehouse.gov/briefing-room/speeches-remarks/> (Date of reference: 9.04.2024).

Шкабара Ольга

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

У методиці викладання іноземних мов навчання діалогічного мовлення може реалізовуватися за допомогою різних підходів, серед яких можна виділити два основних - “згори донизу” та “знизу вгору”. Відповідно до першого підходу - “згори донизу” - процес навчання діалогічного мовлення починається зі слухання чи прочитання окремого діалогу-зразка, аналізу його лексичних та граматичних особливостей з подальшою розробкою власних діалогів у схожих комунікативних ситуаціях. Цей підхід сприяє активізації фонових знань учнів та формуванню відповідних очікувань стосовно їхньої подальшої діяльності.

Другий підхід - “знизу вгору” - передбачає поетапний перехід від засвоєння окремих елементів (реплік діалогічної єдності, мікродіалогу) до самостійної побудови діалогу на основі запропонованої навчальної комунікативної ситуації [1, 2, 3].

На наш погляд, другий підхід має низку переваг, оскільки у процесі розвитку граматичних та лексичних навичок учні переходять на рівень діалогічної єдності. До того ж він ґрунтується на принципах комунікативності та свідомості, що, в свою чергу, сприятиме вмотивованості та спрямуванню уваги на зміст висловлювань, а не лише на їх форму [5].

У роботі з діалогом за підходом “знизу вгору” виділяють чотири етапи формування діалогічних умінь:

Нульовий або підготовчий етап включає в себе навчання реплікування. Основним завданням є виконання умовно-комунікативних вправ на імітацію зразка мовлення (ЗМ), підстановку у ЗМ, трансформацію ЗМ, відповіді на запитання, передачу інформації та інші в режимі вчитель-клас.

Мета *першого етапу* полягає в освоєнні певних діалогічних єдностей. Доцільним є використання рецептивно-репродуктивних умовно-комунікативних вправ. На даній стадії відбувається безпосередня взаємодія між учнями на основі конкретного комунікативного завдання, призначеного вчителем у ході виконання вправ на імітацію ЗМ, підстановку у ЗМ, трансформацію ЗМ, відповіді на різні види запитань. У ньому зазначається комунікативна ситуація та ролі учасників.

Другий етап передбачає оволодіння вмінням вести мікродіалог. Мікродіалог становить основу розгорнутого діалогу, включаючи взаємопов'язані ланцюжки діалогічних цілих. Як правило, він складається з двох / трьох діалогічних єдностей та має відносно завершену структуру. Завдання даного етапу - навчити учнів поєднувати вивчені діалогічні єдності та підтримувати розмову, щоб унеможливити її завершення після першого обміну висловлюваннями.

На останньому, *третьому етапі*, навчання передбачає набуття учнями уміння ведення діалогів різних функціональних типів на основі конкретної комунікативної ситуації. Їхній обсяг повинен відповідати вимогам діючої навчальної програми для відповідного класу та типу навчального закладу. Завдання спрямовані на виконання рецептивно-продуктивних комунікативних вправ вищого рівня, що не передбачають використання спеціально розроблених вербальних опор. Водночас, можливе використання природних опор, таких, як розклад руху транспортних засобів, географічні карти, квитки, афіші тощо. Продукт мовлення учнів у формі діалогу певного функціонального типу має містити не менше двох мікродіалогів, що були опановані на попередніх етапах навчання [1, 3, 4, 5, 6].

Література:

1. Брецько І., Кравченко Т. Діалогічне мовлення - основа для розвитку здібностей міжособистісного спілкування. *International Scientific Journal*. 2016. № 1. С. 39–42. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=mnj_2016_1\(1\)__13](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=mnj_2016_1(1)__13) (дата звернення: 20.05.2024).
2. Гапоненко Л., Мацепура Л. Peculiarities of teaching students dialogue speech during distance learning. *Молодий вчений*. 2021. No. 10.1 (98.1). P. 12–15. URL: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/download/4072/4003/> (дата звернення: 20.05.2024).
3. Кукса Б. Етапи формування діалогічного мовлення майбутніх туристів на заняттях з англійської мови. Вплив досягнень психологічних і педагогічних наук на розвиток сучасного суспільства : міжнар. науково-практ. конф., м. Харків, 9–10 берез. 2018 р. С. 54–56.

URL:

<https://dspace.nuft.edu.ua/items/a3d0fea0-94ea-4307-a31d-ca8c263fa0e5>
(дата звернення: 20.05.2024).

4. Михайлова О., Корсовецька М. Формування діалогічної мовленнєвої компетентності учнів початкової школи на занятті англійської мови з використанням прийомів драматизації.

Андрагогічний вісник. 2019. № 10. С. 117–124. URL:

http://eprints.zu.edu.ua/30339/1/Михайлова_Корсовецька_стаття.pdf
(дата звернення: 20.05.2024).

5. Науменко Н. Особливості навчання діалогічного мовлення студентів-першокурсників нефілологічних вишів. Наукові записки Національного університету «Острозька Академія». 2018. № 2 (70). С. 174–178. URL:

<https://dspace.nuft.edu.ua/items/d967d135-6c37-473f-b810-8419b8119f32>
(дата звернення: 20.05.2024).

6. Труханова Т. Підходи у навчанні діалогічного мовлення. Наукові записки КДПУ. Серія: Філологічні науки (мовознавство). 2012. № 104. С. 426–430. URL:

https://core.ac.uk/display/53035679?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1 (дата звернення: 20.05.2024).

7. Черниш В. Навчання іншомовного діалогічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу. Іноземні мови. 2012. № 4 (72). С. 11–27.

Яремчук Олександра

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ТЕХНІЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ ТА ЛОКАЛІЗАЦІЇ ВЕБ-САЙТІВ НА ОСНОВІ САЙТУ PУТНОН

На сьогоднішній час актуальність даної теми полягає в зростаючому значенні ІТ-сфери як в Україні, так і в усьому світі. Це вимагає якісного перекладу та локалізації технічних сайтів, щоб забезпечити доступність і зрозумілість інформації для користувачів різних

мовних груп. Сайт PYTON є яскравим прикладом, що ілюструє виклики та специфіку перекладу технічної термінології, які виникають при роботі з таким контентом [7].

Технічна термінологія має свою специфіку, особливо в контексті програмування та ІТ. Важливо розуміти особливості англійської технічної термінології, яка часто є основою для створення нових термінів в інших мовах, включаючи українську. Аналіз української технічної термінології допомагає виявити основні відмінності та проблеми, що виникають при перекладі [1, с.45-67].

Проблеми перекладу технічних термінів включають невідповідність термінів у різних мовах, відсутність еквівалентів у цільовій мові, а також варіативність перекладу, що потребує стандартизації. Ці проблеми можуть значно ускладнити роботу перекладача та знизити якість кінцевого продукту [6, с. 55-82, 115-140].

До методів перекладу технічної термінології відносяться прямий переклад і калькування, що дозволяють зберегти оригінальне значення термінів. Використання запозичень та адаптація нових термінів є ще одним важливим методом, який допомагає інтегрувати нові поняття в українську мову. Консультації з експертами та використання спеціалізованих словників також є ключовими елементами ефективного перекладу [2, с. 89-112].

Стратегії локалізації включають адаптацію культурних та мовних особливостей, що дозволяє зробити сайт більш зрозумілим і привабливим для місцевих користувачів. Використання локалізаційних інструментів та програм, а також тестування та верифікація перекладу на місцевих користувачах є необхідними етапами цього процесу [3, с. 112-138].

Аналіз перекладу сайту PYTHON дозволяє наочно продемонструвати успішні переклади технічних термінів, а також виявити типові помилки та їх виправлення. Це допомагає зрозуміти, які методи та стратегії є найбільш ефективними у конкретних випадках [4, с. 145-167].

Для підвищення якості перекладу рекомендується використовувати глосарії та стандарти перекладу, що забезпечують єдність та точність термінології. Навчання перекладачів специфіці технічної термінології також є важливим аспектом, який сприяє підвищенню професійного рівня. Розробка та впровадження внутрішніх стандартів якості перекладу допоможуть забезпечити високу якість перекладу на всіх етапах роботи [5, с. 78-104].

Якісний переклад та локалізація мають значне значення для покращення користувацького досвіду та задоволення потреб аудиторії. Це, у свою чергу, підвищує конкурентоспроможність українських ІТ-компаній на міжнародному ринку. Перспективи подальших досліджень включають розробку автоматизованих систем перекладу для технічної термінології та вивчення впливу перекладу на популярність та ефективність сайтів у різних мовних регіонах.

Література:

1. Наконечний І. П. Переклад технічної літератури: методологія та практика. Київ: Видавничий дім "Освіта", 2016. С. 45-67.
2. Наконечний І. П. Переклад технічної літератури: методологія та практика. Київ: Видавничий дім "Освіта", 2016. С. 89-112.
3. Комарницька О. В. Локалізація програмного забезпечення: теорія та практика. Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2018. С. 112-138
4. Комарницька О. В. Локалізація програмного забезпечення: теорія та практика. Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2018. С. 145-167.
5. Борисенко В. П. Сучасні проблеми перекладу технічних текстів. Харків: Харківський національний університет, 2020. С. 78-104.
6. Smith J. A. 2019. Technical Translation: A Practical Guide. London: Routledge, 2019. С. 55-140.

ЗМІСТ

1. Боровська Олена DIE AKTIVITÄT “POETRY SLAM” IM DEUTSCHUNTERRICHT.	1
2. Вишивана Наталія ДО ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДНИЦЬКОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ.	3
3. Гапчук Яна, Салій Роман ПРОБЛЕМА ЛІДЕРСТВА В НІМЕЦЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ.	4
4. Гапчук Яна, Сапогов Микита СУЧАСНІ ПЛАТФОРМИ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ Е-НАВЧАННЯ У ЗВО.	6
5. Грачова Ірина LINGUISTIC FEATURES OF THE CONCEPT ANXIETY.	8
6. Долганова Ярослава МЕТАФОРА В ХУДОЖНЬОМУ ТВОРІ ТА СПОСОБИ ЇЇ ПЕРЕКЛАДУ.	10
7. Ігнатова Олена., Берчак Андрій ЕФЕКТИВНЕ ЛІДЕРСТВО: ОСНОВНІ НАВИЧКИ В СУЧАСНОМУ ПРОСТОРИ.	12
8. Карпуша Іванна ТРУДНОЩІ ПЕРЕКЛАДУ НАУКОВО-ТЕХНІЧНИХ ТЕРМІНІВ.	14
9. Козачишина Оксана ARTISTIC IMAGERY AND THE CONCEPTUAL SYSTEM OF THE LANGUAGE PERSONALITY.	16

<p>10. Кириленко Валерій, Кириленко Неля STEM-ОСВІТА В ПАРАДИГМІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.</p>	<p>17</p>
<p>11. Лебедєва Наталія LANGUAGE AS THE BASIS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION.</p>	<p>19</p>
<p>12. Лісниченко Алла PROVIDING «VISIBLE LEARNING» IN AN ENGLISH CLASSROOM.</p>	<p>21</p>
<p>13. Матіюк Дмитро MODERN TENDENCIES OF CROSSCULTURAL COMMUNICATION DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF LIFELONG LEARNING.</p>	<p>22</p>
<p>14. Мельник Тетяна ПРОБЛЕМНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ РОМАНУ ДЖОНА БОЙНА «ХЛОПЧИК У СМУГАСТІЙ ПІЖАМІ» НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.</p>	<p>24</p>
<p>15. Петров Олександр ДО ПИТАННЯ СЛОВОТВІРНОГО МОДЕЛЮВАННЯ У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ: КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ.</p>	<p>27</p>
<p>16. Подзигун Олена ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN UNIVERSITY CONTEXTS.</p>	<p>29</p>
<p>17. Поп Олена ENHANCING STUDENTS' LINGUOSOCIOCULTURAL COMPETENCE WITH ACTIVE TEACHING METHODS.</p>	<p>32</p>

<p>18. Прадівлянна Людмила USING SCIENCE FICTION IN EFL CLASSES.</p>	34
<p>19. Рябчун Ганна (науковий керівник – Фрицюк В.А.) ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ЕДІАГРАМОТНОСТІ ЗА КОРДОНОМ: ДОСВІД ФІНЛЯНДІЇ.</p>	37
<p>20. Таратута Світлана ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ ПОДІЙ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ В СУЧАСНІЙ ЗАРУБІЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ.</p>	38
<p>21. Фармагей Павло SPECIFICS OF THE IMPACT OF CONCEPTUAL DIFFERENCES BETWEEN ENGLISH AND UKRAINIAN MILITARY TERMINOLOGY ON THE TRANSLATION PROCESS.</p>	41

<p>1. Арцибашева Марія (науковий керівник – Мельник Т.М.) ПСИХОЛОГІЧНІ МОТИВИ ПРОЗИ ТОНІ МОРРИСОН.</p>	43
<p>2. Белінська Марина (науковий керівник – Яцишин О.М.) ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА АНГЛОМОВНОЇ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.</p>	44

<p>3. Биченко Дмитро (науковий керівник – Лебедєва Н.А.) КОМУНІКАТИВНІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ.</p>	<p>47</p>
<p>4. Біленька Марина (науковий керівник – Глазунова Т.В.) ЗМІСТ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ ТА ЕТАПИ ЇЇ ФОРМУВАННЯ.</p>	<p>49</p>
<p>5. Бойко Вікторія (науковий керівник – Мельник Т.М.) РОЛЬ КЛАСОВОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ НЕРІВНОСТІ У РОМАНІ ІЄНА МАК'ЮЕНА «СПОКУТА».</p>	<p>52</p>
<p>6. Боровський Тарас (науковий керівник – Петров О.О.) БІНАРНІ КОНЦЕПТИ СВІЙ – ЧУЖИЙ В МІЖНАРОДНОМУ ДИСКУРСІ.</p>	<p>53</p>
<p>7. Бұдай-Дубінець Тетяна (науковий керівник – Козачишина О.Л.) МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПРОТИДІЇ МАНІПУЛЯТИВНОМУ ВПЛИВУ ЗМІ.</p>	<p>55</p>
<p>8. Василевська Юлія (науковий керівник – Мельник Т.М.) ВІДОБРАЖЕННЯ ЖІНОЧОГО ДОСВІДУ В ПРОЗІ: ПСИХОЛОГІЗМ ТА СОЦІАЛЬНІ ВИКЛИКИ У ТВОРАХ ЕЛІЗАБЕТ ГІЛБЕРТ.</p>	<p>58</p>

<p>9. Гаврищук Ярослав (науковий керівник – Козачишина О.Л.) СУЧАСНА АНГЛОМОВНА ІНТЕРНЕТ РЕКЛАМА.</p>	<p>60</p>
<p>10. Гойтенюк Олександра (науковий керівник – Дмитренко Н.Є.) РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ.</p>	<p>62</p>
<p>11. Григор'єва Яна (науковий керівник – Таратута С. Л.) СТАВЛЕННЯ ДО МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ У ВІКТОРІАНСЬКУ ЕПОХУ ТА СЬОГОДЕННІ ЗА РОМАНОМ “ФІГУРИ СВІТЛА“ САРИ МОСС.</p>	<p>64</p>
<p>12. Гузар Тамара (науковий керівник – Дмитренко Н.Є.) ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ ДЛЯ РОЗВИТКУ ВМІНЬ ГОВОРІННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ.</p>	<p>67</p>
<p>13. Дашенко Олександра (науковий керівник – Дмитренко Н. Є.) СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ.</p>	<p>70</p>
<p>14. Дерещук Рустам (науковий керівник – Довгалюк Т. А.) СУТНІСТЬ ТА ЗНАЧЕННЯ ІНТЕГРОВАНОЇ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «ПІДПРИЄМЛИВІСТЬ ТА ФІНАНСОВА ГРАМОТНІСТЬ» НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ.</p>	<p>73</p>

<p>15. Дробович Вікторія (науковий курівник – Мельник Т.М.) ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ МІФІВ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД КУЛЬТУРИ ТА НАРОДНОСТІ.</p>	<p>75</p>
<p>16. Дубініна Наталя (науковий керівник – Ігнатова О. М.) ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ТА ЕЛЕКТРОННИХ РЕСУРСІВ В НАВЧАННІ КОМУНІКАЦІЇ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ.</p>	<p>76</p>
<p>17. Заводинська Юлія (науковий керівник – Довгалюк Т.А.) ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СТАРШІЙ ШКОЛІ.</p>	<p>80</p>
<p>18. Захарчук Аліна (науковий керівник – Таратуга С. Л.) КОНЦЕПЦІЯ САМОТНОСТІ В ТВОРІ ДЖОНАТАНА ТРОППЕРА «КНИГА ДЖО».</p>	<p>82</p>
<p>19. Караулан Вікторія (науковий керівник – Мельник Т. М.) ЖАНРОВІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРІВ ДЖ.КЕРУАКА.</p>	<p>85</p>
<p>20. Кириї Марія (науковий керівник – Довгалюк Т.А.) СПОСОБИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.</p>	<p>87</p>
<p>21. Кожухівська Юлія (науковий керівник – Довгалюк Т.А.)</p>	<p>89</p>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПИСЬМОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ В СТАРШИХ КЛАСАХ.	
22. Колвеліс Назарій (науковий керівник – Прадівлянна Л.М.) ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ГЕЙМІФІКАЦІЯ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА МОТИВАЦІЮ ШКОЛЯРІВ.	92
23. Кондратюк Карина (науковий керівник – Петров О. О.) ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ТА СПРИЙНЯТТЯ СУБ'ЄКТИВНИХ ОЦІНОК У СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ СУСПІЛЬСТВІ.	94
24. Краковецька Ліза (науковий керівник – Козачишина О.Л.) АНГЛОМОВНИЙ ПІСЕННИЙ ДИСКУРС ЯК ЗАСІБ ВІДТВОРЕННЯ ЦІННІСНИХ КОНЦЕПТІВ СУЧАСНОЇ БРИТАНСЬКОЇ ЛІНГВОКУЛЬТУРИ.	96
25. Кушнір Софія, Поселецька Катерина РОЗВИТОК УМІНЬ АУДІЮВАННЯ ТА ГОВОРІННЯ НА УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ ЗА ДОПОМОГОЮ YOUTUBE ВІДЕО.	99
26. Кучеренко Валерія (науковий керівник – Лобачук І.М.) РОЗВИТОК ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК КЛЮЧОВА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ.	101

<p>27. Льова Ольга (науковий керівник –Фальштинська Ю.В.) ЗМІСТ ПОНЯТТЯ ПЕРЕВЕРНУТОГО НАВЧАННЯ.</p>	<p>104</p>
<p>28. Магденко Інна (науковий керівник – Фальштинська Ю. В.) ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО УСНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ.</p>	<p>105</p>
<p>29. Мартинюк Діана (науковий керівник – Брик М.М.) СТРАТЕГІЇ ЛОКАЛІЗАЦІЇ ВЕБ-САЙТІВ.</p>	<p>108</p>
<p>30. Мурашова Ольга (науковий керівник – Матієнко О.С.) ПЕРЕВАГИ І НЕДОЛІКИ ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН ПЛАТФОРМИ КАНООТ! У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ.</p>	<p>110</p>
<p>31. Обозовий Ростислав (науковий керівник – Прадівлянна Л.М.) РОМАН ФРЕНКА ГЕРБЕРТА «ДЮНА» ТА ЙОГО СУЧАСНА КІНОАДАПТАЦІЯ.</p>	<p>112</p>
<p>32. Огородник Олена (науковий керівник – Петров О.О.) ТЛУМАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ МЕДІАПРОСТІР У СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ.</p>	<p>114</p>
<p>33. Омелянова Анна (науковий керівник – Таратута С.Л.) ПРОБЛЕМА СТОСУНКІВ “МАТИ-ДОЧКА” В РОМАНІ Е. ТАЙЛЕР “DINNER AT THE HOMESICK RESTAURANT”.</p>	<p>116</p>

<p>34. Присвітла Катерина (науковий керівник – Лісниченко А.П.) РОЗВИТОК УМІНЬ АНГЛОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ НА ОСНОВІ РОБОТИ З АУДІОПОДКАСТОМ.</p>	<p>119</p>
<p>35. Плужник Катерина (науковий керівник – Брик М.М.) ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗУ ЖІНКИ В ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ.</p>	<p>122</p>
<p>36. Пугач Наталія (науковий керівник – Козачишина О. Л.) ПОЛІТКОРЕКТНІСТЬ ЯК ЗАСІБ МАНІПУЛЯЦІЇ СУСПІЛЬНОЮ ДУМКОЮ.</p>	<p>124</p>
<p>37. Ремінний Павло (науковий керівник – Таратута С.Л.) ЖІНОЧИЙ ОБРАЗ У СУЧАСНИХ ТА КЛАСИЧНИХ АНТИУТОПІЯХ.</p>	<p>127</p>
<p>38. Рибачок Анастасія (науковий керівник – Камінська М. О.) ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ РЕАЛІЙ.</p>	<p>129</p>
<p>39. Слободянюк Жанна (науковий керівник – Подзигун О. А.) ЕКСТЕНСИВНЕ АУДІОВАННЯ ЯК ДОДАТКОВИЙ МЕТОД РОЗВИТКУ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ.</p>	<p>131</p>

<p>40. Сорока Валерія (науковий керівник – Поп О.Ю.) ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ АВТЕНТИЧНИХ АУДІО- ТА ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ.</p>	<p>133</p>
<p>41. Степаненко Вероніка (науковий керівник – Петров О.О.) СТРУКТУРА, ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ТА КУЛЬТУРНА СПЕЦИФІКА КОНЦЕПТІВ.</p>	<p>134</p>
<p>42. Темкова Анастасія (науковий керівник – Таратута С. Л.) ТРИВОГА І ВТЕЧА У КОНТЕКСТІ «АМЕРИКАНСЬКОЇ МРІЇ» У РОМАНІ Ф.РОТА «ЛЮДСЬКЕ ТАВРО».</p>	<p>136</p>
<p>43. Тодосієнко Вікторія (науковий керівник – Глазунова Т.В.) ЗНАЧЕННЯ ЗАСТОСУВАННЯ ЧАТ-БОТІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.</p>	<p>139</p>
<p>44. Федорчук Віталій (науковий керівник – Камінська М.О.) ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОГО ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ (на матеріалі промов американських президентів).</p>	<p>141</p>
<p>45. Шкабара Ольга (науковий керівник – Глазунова Т.В.) ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ.</p>	<p>144</p>

46. Яремчук Олександра (науковий керівник –Камінська М.О.) ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ТЕХНІЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ ТА ЛОКАЛІЗАЦІЇ ВЕБ-САЙТІВ НА ОСНОВІ САЙТУ РУТОН.	147
ЗМІСТ	150

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЛІНГВІСТИКИ ТА МЕТОДИКИ
ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
У ЗАКЛАДІ ВАИЦОЇ ОСВІТИ
ТА ШКОЛІ

Монографія

Редакційна колегія:

к.пед.н., доц. Ігнатова О.М.,
к.філол.н., ст.викл.Боровська О.О.,
к.пед.н., доц. Жовнич О.В.

Підписано до друку 17.06.23.

Формат 64x90/16. Папір офсетний.

Друк офсетний. Гарнітура Times New Roman.

Умов. друк. арк. 16,18. Обл.-вид. арк. 15,05.

Наклад за замовленням. Зам. №3306.

Віддруковано з оригіналів замовника.

ТОВ «Друк плюс»

Видавець ТОВ «Друк плюс»

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК №2180971 від 25.03.2016 р.

21000, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 25.

Тел.: (0432) 46-51-17